

SILVIA APARECIDA CANONICO

**MODOS DE FUNCIONAMENTO DA
LINGUAGEM NA CRIANÇA COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:**
um olhar dialógico-discursivo e multimodal para os dados de
uma criança entre 5 e 6;8 anos



ARARAQUARA – S.P.

2022

SILVIA APARECIDA CANONICO

**MODOS DE FUNCIONAMENTO DA
LINGUAGEM NA CRIANÇA COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:**
um olhar dialógico-discursivo e multimodal para os dados de
uma criança entre 5 e 6;8 anos

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Aquisição da Linguagem

Orientador: Prof.^a Dr.^a Alessandra Del Ré

C227m

Canonico, Silvia Aparecida

Modos de funcionamento da linguagem na criança com Transtorno do Espectro Autista : um olhar dialógico-discursivo e multimodal para os dados de uma criança entre 5 e 6;8 anos / Silvia Aparecida

Canonico. -- Araraquara, 2022

160 f. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Alessandra Del Ré

1. Linguística. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Linguagem. 4. Multimodalidade. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Silvia Aparecida Canonico

**MODOS DE FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM NA
CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: um olhar dialógico-discursivo e multimodal para
os dados de uma criança entre 5 e 6;8 anos**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Aquisição da Linguagem
Orientador: Prof.^a Dr.^a Alessandra Del Ré

Data da defesa: 31/05/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dr.^a Alessandra Del Ré
UNESP - FCLAr

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Christelle Dodane
Université Paul Valéry - Montpellier
3.

Membro Titular: Prof. Dr. José Temístocles Ferreira Júnior
UFRPE.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

A meus pais, Jacira e Antônio, por toda amorosidade
e apoio. A minhas irmãs e sobrinhos que compõem
esse núcleo de afeto!

AGRADECIMENTOS

Foram mais de dois anos de intenso aprendizado, e também de dificuldades, mas, acima de tudo, tempos repletos de satisfação pessoal a cada desafio e tarefa vencida. Como ninguém vive isolado, diálogo e interação fazem parte da vida, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram com essa pesquisa.

Agradeço muito a Deus, porque estou certa de que somos encaminhados e inspirados por Ele a cada passo e propósito que almejamos.

Aos meus pais, sempre e sempre agradeço: por terem me dado a vida, por terem me educado e por serem extremamente acolhedores, oferecendo o apoio e a estrutura necessária para me fortalecer e acreditar em minhas capacidades, ao mesmo tempo que me ensinaram o valor das coisas simples e verdadeiras da vida. À minha mãe, cabe uma lembrança especial, por ser minha plateia mais próxima, ouvindo e opinando sobre minhas descobertas.

Às minhas irmãs Érica, Lilian e Fernanda agradeço pelo carinho e por se orgulharem de mim. À minha irmã, Lilian, um agradecimento especial por contribuir diretamente com minha pesquisa, confiando em mim para as observações de Gu.

À minha orientadora, Alessandra Del Ré, sem a qual esse trabalho não seria possível! Não tenho palavras para agradecer por ter aceitado o desafio de me orientar, no decorrer dessa pesquisa, sobre um tema tão maravilhoso, mas ao mesmo tempo tão desafiador.

Não posso deixar de agradecer também, à Carol, minha amiga na jornada do mestrado. Foi muito bom compartilharmos nossas ansiedades, desesperos, sugestões e palavras de ânimo durante essa etapa.

À minha grande amiga Aline, muitíssimo obrigada pelo grande apoio, desde antes do mestrado, como colega de trabalho, mas principalmente pelo incentivo nesse caminho acadêmico. Seu olhar sobre meu trabalho, suas sugestões e saberes foram imprescindíveis!

À minha amiga, Elenice, agradeço pela amizade, por valorizar o meu esforço e por me apoiar com seus conhecimentos de inglês.

Agraço também aos professores Dra. Christelle Dodane e Dr. José Temístocles Ferreira Júnior pelas contribuições em minha banca de qualificação.

Por último, mas não menos importante, agradeço a todos os integrantes do grupo GEALin,

professores e pesquisadores, por serem um grupo tão prestativo e amigo, compartilhando materiais, sugestões e troca de conhecimentos.

“A vida é dialógica por natureza. [...]

Nesse diálogo o homem participa por inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.”

BAKHTIN (2011, p. 348)

RESUMO

O quadro de características, relacionado ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), descreve algumas alterações que influenciam qualitativamente nos domínios da comunicação/interação social e do padrão de comportamento. No âmbito da comunicação, especialmente, encontram-se crianças com diferentes níveis de desenvolvimento linguístico, desde aquelas que se expressam por uma linguagem bem formulada, até as que apresentam singularidades mais expressivas, manifestando-se por ecolalia, ou situando-se no que é caracterizado como mutismo, ou seja, ausência de linguagem (APA, 2014; SCHMIDT, 2017). Tendo em vista essa última condição, isto é, de crianças que apresentam dificuldades mais expressivas na manifestação da linguagem, é que se inscreve esse trabalho. Sendo assim, tem-se por objetivo, olhar para os dados de Gu (5 a 6;8 anos), uma criança autista que se expressa por vocalizações, balbucios e gestos, para analisar os modos de funcionamento de sua linguagem durante a interação dialógica. Partindo do princípio de que a criança está na linguagem e comunica-se por seus atos, meios gestuais e produção vocal, observa-se quais recursos multimodais ela mobiliza durante a interação, na qual se destacam também o papel do adulto e do contexto nesse processo. Para tanto, fundamentamo-nos em uma abordagem dialógico-discursiva e multimodal (DEL RÉ; DE PAULA; MENDONÇA, 2014 a e b; DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2021), de base bakhtiniana (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017), pela qual investigamos a constituição de aspectos como dialogismo, alteridade, discursividade, interação e responsividade na comunicação dessa criança. Interessa-nos observar, em conjunto a essas noções, os recursos multimodais como gestos, produção vocal e direcionamento do olhar, partes de uma mesma matriz de produção cognitiva (MCNEILL, 1985, 2000, 2006; KENDON, 1988, 1996, 2000, 2016; CAVALCANTE, 2008; ÁVILA-NÓBREGA, 2010), que emergem em cenas de Atenção Conjunta (TOMASELLO, 2019). Esta última premissa, que compreende a sincronia entre criança, adulto e um objeto ou tópico de atenção, será observada, principalmente, consoante o viés dado por Ávila Nóbrega (2017), ao entender que, na dinâmica da comunicação, essas relações envolvem um Engajamento Conjunto, construído colaborativamente entre os parceiros da interação. Ademais, por essas ações ocorrerem em cenas do cotidiano familiar, assumem importância as noções sobre formatos – atividades rotinizadas, cuja composição mais estabilizada fornece regularidades para a compreensão e desenvolvimento da linguagem (BRUNER, 1984, 1997, 2007). Metodologicamente, esta pesquisa configura-se como um estudo de caso, de cunho qualitativo e longitudinal, cujo corpus é composto por gravações de vídeo, realizadas bimestralmente, em situações de interação familiar. Os resultados de nossas análises demonstram que as ações comunicativas da criança precisam ser interpretadas a partir de uma mescla de componentes multimodais, formando um envelope multimodal (ÁVILA-NÓBREGA, 2010), e que sua participação no processo dialógico se faz por ações responsivas que demonstram sua inserção na linguagem.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Multimodalidade; Responsividade; Atenção Conjunta.

ABSTRACT

The table of characteristics, related to Autism Spectrum Disorder (ASD), describes some alterations that qualitatively influence the domains of communication/social interaction and behavior pattern. Especially in the field of communication, there are children with different levels of linguistic development, from those who express themselves through a well-formulated language, to those who present more expressive singularities, manifesting themselves through echolalia, or situating themselves in what is characterized as mutism, that is, absence of language (APA, 2014; SCHMIDT, 2017). In view of this last condition, this is, of children who have more expressive difficulties in expressing language, this work is situated. Therefore, the objective is to look at the data of Gu (from 5 to 6;8 years old), an autistic child who expresses himself through vocalizations, babbling and gestures, in order to analyze the ways of functioning of his language during the dialogic interaction. Assuming that the child is in language and communicates through his actions, gestures and vocal production, it is observed which multimodal resources he mobilizes during the interaction, in which the role of the adult and the context in this process are also highlighted. Therefore, this research is based on a dialogical-discursive and multimodal approach (DEL RÉ; DE PAULA; MENDONÇA, 2014 a and b; DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2021), based on Bakhtinian theory (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017), through which we investigated the constitution of aspects such as dialogism, otherness, discourse, interaction and responsiveness in this child's communication. We are interested in observing, together with these notions, multimodal resources such as gestures, vocal production and gaze direction, parts of the same cognitive production matrix (MCNEILL, 1985, 2000, 2006; KENDON, 1988, 1996, 2000, 2016 ; CAVALCANTE, 2008; ÁVILA-NÓBREGA, 2010), which emerge in scenes of Joint Attention (TOMASELLO, 2019). This last premise, which involves the synchrony between child, adult and an object or topic of attention, will be observed, mainly, according to the bias given by Ávila Nóbrega (2017), understanding that, in the dynamics of communication, these relationships involve an Engagement Set, built collaboratively between the interaction partners. Furthermore, because these actions occur in everyday family scenes, notions about formats – routinized activities, whose more stabilized composition provides regularities for language understanding and development – are important (BRUNER, 1984, 1997, 2007). Methodologically, this research is configured as a case study, of a qualitative and longitudinal nature, whose corpus is composed of video recordings, recorded every two months, in situations of family interaction. The results of our analyzes demonstrate that the child's communicative actions need to be interpreted from a mix of multimodal components, forming a multimodal envelope (ÁVILA-NÓBREGA, 2010), and their participation in the dialogical process is done through responsive actions that demonstrate its insertion in the language.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Multimodality; Responsiveness; Joint Attention.

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|------------------|---|-----|
| Gráfico 1 | Detalhamento do direcionamento do olhar | 133 |
| Gráfico 2 | Dado quantitativo geral - Direcionamento do olhar | 134 |
| Gráfico 3 | Frequência dos tipos de gestos e produção vocal | 136 |
| Gráfico 4 | Detalhamento da ocorrência dos gestos emblemáticos e dêiticos | 136 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------------|---|-----|
| Quadro 1 | Níveis de gravidade para Transtorno do Espectro Autista | 30 |
| Quadro 2 | Envelope Multimodal | 59 |
| Quadro 3 | <i>Kendon's continuuns</i> | 64 |
| Quadro 4 | Os tipos de direcionamento do olhar na AC | 74 |
| Quadro 5 | Envelope Multimodal 1 | 92 |
| Quadro 6 | Envelope Multimodal 2 | 96 |
| Quadro 7 | Envelope multimodal 3 | 98 |
| Quadro 8 | Envelope Multimodal 4 | 101 |
| Quadro 9 | Envelope Multimodal 5 | 104 |
| Quadro 10 | Relato - tia, mãe e criança | 107 |
| Quadro 11 | Envelope Multimodal 6 | 109 |
| Quadro 12 | Envelope Multimodal 7 | 111 |
| Quadro 13 | Envelope Multimodal 8 | 114 |
| Quadro 14 | Envelope Multimodal 9 | 116 |
| Quadro 15 | Envelope Multimodal 10 | 119 |
| Quadro 16 | Envelope Multimodal 11 | 121 |
| Quadro 17 | Envelope Multimodal 12 | 124 |
| Quadro 18 | Envelope Multimodal 13 | 127 |
| Quadro 19 | Envelope Multimodal 14 | 130 |
| Quadro 20 | Quantificação dos tipos de direcionamento do olhar referentes | 132 |
| Quadro 21 | Quantificação dos tipos de gestos e produção vocal realizados | 135 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------------|---|-----|
| Figura 1 | Três tipos principais de interação de atenção conjunta..... | 70 |
| Figura 2 | Envelope multimodal 1 | 92 |
| Figura 3 | Envelope Multimodal 2..... | 95 |
| Figura 4 | Envelope Multimodal 3..... | 98 |
| Figura 5 | Envelope Multimodal 4 | 101 |
| Figura 6 | Envelope Multimodal 5..... | 104 |
| Figura 7 | Envelope Multimodal 6..... | 109 |
| Figura 8 | Envelope Multimodal 7..... | 111 |
| Figura 9 | Envelope Multimodal 8..... | 113 |
| Figura 10 | Envelope Multimodal 9..... | 116 |
| Figura 11 | Envelope Multimodal 10..... | 118 |
| Figura 12 | Envelope Multimodal 11..... | 121 |
| Figura 13 | Envelope Multimodal 12..... | 124 |
| Figura 14 | Envelope Multimodal 13..... | 127 |
| Figura 15 | Envelope Multimodal 14..... | 130 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 15 |
| 2 AUTISMO – PERSPECTIVAS DE ABORDAGEM SOBRE O AUTISMO | 20 |
| 2.1 Origem orgânica ou relacional – alguns apontamentos | 25 |
| 2.1.1 Transtorno do Espectro Autista – conceituação e considerações sobre a atual classificação..... | 27 |
| 2.1.2 Avaliação diagnóstica – diversos caminhos | 32 |
| 2.1.3 A comunicação e a linguagem no transtorno do espectro autista | 35 |
| 3 A AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM EM CRIANÇAS AUTISTAS: OUTROS OLHARES..... | 39 |
| 4 A LINGUAGEM NA VISÃO DIALÓGICA-DISCURSIVA E UMA PROPOSTA DE ESTUDO DA CRIANÇA AUTISTA | 44 |
| 4.1 Gêneros e formatos em relação | 51 |
| 4.2 Multimodalidade: aspectos conceituais | 56 |
| 4.2.1 Gestos na comunicação multimodal: concepção e classificação | 60 |
| 4.3 Atenção conjunta: um ponto de partida..... | 67 |
| 4.3.1 Atenção conjunta e atencionalidade: algumas adequações..... | 71 |
| 4.4 AC e uso dos gestos nas crianças com TEA..... | 75 |
| 5 ASPECTOS METODOLÓGICOS | 83 |
| 5.1 Corpus e contexto de pesquisa..... | 83 |
| 5.2 A natureza da pesquisa | 85 |
| 5.3 Percurso metodológico | 86 |
| 5.4 Categorias de análise e transcrições..... | 87 |
| 6 ANÁLISES E DISCUSSÃO DE DADOS | 91 |
| Cena 1 – Batuque..... | 92 |
| Cena 2 – Mãos de elástico | 95 |
| Cena 3 – Casca, não!..... | 97 |
| Cena 4 – Quero brincar..... | 100 |
| Cena 5 – Eu sou o Gu! | 103 |
| Relato | 106 |
| Cena 6 –Passando álcool gel..... | 109 |
| Cena 7 – Dançando com o avô | 111 |
| Cena 8 – Vamos mostrar o livro para o vô | 113 |
| Cena 9 – Olha meus presentes | 116 |
| Cena 10 – Interagindo com livros..... | 118 |

| | |
|---|------------|
| Cena 11 – Olha o pote de creme..... | 121 |
| Cena 12 – Interagindo com livros – óculos do vovô | 124 |
| Cena 13 – Desenvolvendo atencionalidade | 127 |
| Cena 14 – Algum riso..... | 129 |
| Resultados | 132 |
| 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 141 |
| REFERÊNCIAS | 145 |
| ANEXO A – Parecer substanciado do CEP/ UNESP - Campus Araraquara..... | 153 |
| ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 156 |
| APÊNDICE | 159 |
| QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA AOS PAIS DA CRIANÇA PARTICIPANTE DA PESQUISA | 159 |

1 INTRODUÇÃO

O campo de estudos da Aquisição da Linguagem se caracteriza como uma área heterogênea e multidisciplinar, com diversas perspectivas inscritas, na busca por respostas a algumas questões que, hoje, amplamente reconhecidas, podem tanto nortear e ampliar quanto delimitar olhares. São questões como: aprende-se a linguagem pela experiência com o meio? Por mecanismos de reforço, estímulo e resposta? É resultado de uma capacidade inata? É decorrente do desenvolvimento cognitivo? Envolve um processo de interação social? etc.

Como é possível perceber, diferentes posicionamentos podem ser assumidos para que sejam estudados os fenômenos por trás do desenvolvimento da linguagem. Mas, independentemente do ponto de vista adotado, não é possível desconsiderar a importância da linguagem para a comunicação humana. Contudo, essa manifestação expressiva¹, que parece tão espontânea e natural, nem sempre se dá do mesmo modo para todas as crianças, especialmente em relação àquelas que apresentam algum distúrbio de desenvolvimento da linguagem verbal, o que pode ocorrer com cerca de 7% a 8% delas (PRÉNERON, 2006).

Nesse sentido, no quadro diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), dificuldades desse âmbito configuram-se como um dos aspectos mais preocupantes, já que podem ocorrer dos modos mais variados, em níveis mais leves ou mais severos. Assim, há crianças autistas que se expressam por enunciados bem formulados, outras com alterações mais evidentes, como as que manifestam fala ecológica, ou, ainda, as que se encontram em outro extremo, caracterizadas pelo que se identifica como mutismo, ou seja, ausência de linguagem (APA, 2014; SCHMIDT, 2017).

À vista de tais vicissitudes, especialmente as relacionadas às crianças com TEA que apresentam maior complexidade na expressão da linguagem, é que se inscreve o presente trabalho. Sob esse enfoque, temos como objetivo investigar os modos de funcionamento da linguagem de uma criança autista que, aos 6;8 anos (Gu), se comunica por alguns gestos, vocalizações e balbucios.

É importante dizer que, desde a primeira publicação sobre o autismo infantil pelo psiquiatra Leo Kanner (1973), incontáveis pesquisas têm se voltado para os estudos das características que influenciam no comportamento autístico, dando, inclusive, grande enfoque

¹ De acordo com os princípios pelos quais se guia este trabalho, a partir dos estudos do círculo de Bakhtin, concebe-se língua(gem) como uma manifestação ou atividade que é semiotizada durante as relações comunicativas humanas. Enquanto meio de expressão, permeia as relações sociais, de forma ativa, acompanhando o desenvolvimento humano, orientando-se para o mundo exterior ao mesmo tempo em que forma a consciência e o discurso interior do homem (BAHKTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017).

para as questões de linguagem. Contudo, ainda que muitos trabalhos tenham se desvinculado de posicionamentos mais limitadores, há grande prevalência de uma visão patologizante e estigmatizada, centrada principalmente nas restrições que esse comprometimento acarreta (CAVALCANTI; ROCHA, 2001; SBERVELIERI; DIAS, 2019).

Como relatam as autoras Cavalcanti e Rocha (2001), a depender da filiação teórica, há vertentes que consideram a criança autista como um sujeito apto a interações sociais, capaz de compreender e se comunicar bem com o outro, enquanto há algumas mais restritivas, que relativizam tais expectativas. Ao refletir sobre essas questões, compartilhamos do pensamento de que a criança autista é um sujeito de possibilidades, que, apesar de suas singularidades, pode avançar em relação a si mesma.

Portanto, a motivação para este estudo parte do princípio de que a criança está na linguagem, pois é inserida em um mundo de cores, imagens, símbolos e sons desde o seu nascimento. Inclusive, há estudos pelos quais se evidencia que, desde a vida intrauterina, os bebês têm percepção dos sons externos e acentos prosódicos da língua materna (DODANE, 2018; CAVALCANTE, 1999).

Diante desse panorama, emergem algumas indagações pelas quais nos pautamos: Como ocorre a comunicação de crianças autistas com essas características, especificamente, das que apresentam reduzido ou ausente repertório de produção vocal? Que recursos elas utilizam para se expressar? Qual o papel de seus interlocutores nesse processo?

Acreditamos que analisar essas questões, levando em conta concepções que valorizam as relações interacionais e dialógicas, pode contribuir para a compreensão dos recursos linguageiros mobilizados por essas crianças, como também das singularidades relacionadas a esse processo. Para investigarmos esses aspectos, situamos nosso olhar no campo da Aquisição da Linguagem, no qual encontramos reflexões fundamentais, no que concerne a um ponto de vista mais amplo sobre as concepções de linguagem.

Desse modo, adotamos uma abordagem dialógico-discursiva, a partir das obras de Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017), de Bruner (1985, 1994, 2007), cujos trabalhos se conjugam aos postulados bakhtinianos, e de pesquisadores da área da aquisição da linguagem, como Del Ré *et al* (DEL RÉ *et al* 2006; 2014a, 2014b; 2021), que ao se dedicarem aos estudos da linguagem da criança, trazem importantes interpretações dos conceitos desenvolvidos nessas obras. Dessa abordagem destacamos os conceitos como dialogismo, alteridade, interação, discursividade e responsividade, fenômenos constitutivos da linguagem, que ocorrem independente da forma de expressão utilizada.

Entendemos que esses aspectos estão na base das relações dialógicas e expõem o papel

ativo de cada falante diante do discurso do outro, discurso este que pode ser expresso em qualquer tipo de linguagem. Tal posicionamento se respalda especialmente em Bakhtin, para o qual “toda compreensão é prehe de resposta” (BAKHTIN, 2011, p. 271), resposta esta, que pode ser proferida em voz alta e até mesmo em compreensão silenciosa, no cumprimento imediato de uma ordem ou pedido, ou ainda ser respondida tardiamente.

Trazendo essa reflexão para nossa realidade, consideramos que, em seu percurso dialógico, a criança recebe o apoio do outro, que a compreende, dá sentido aos seus movimentos linguageiros e a estimula a assumir uma posição responsiva. Acreditamos que esses mecanismos subjazem toda comunicação e podem ser observados também nas crianças autistas, ainda que elas sejam caracterizadas como pouco propícias à interação social, consoante as descrições do APA, 2014).

Dos trabalhos de Bruner, destacamos o conceito de formatos e suas observações sobre o papel do adulto no desenvolvimento da linguagem da criança. Para o autor, a capacidade de linguagem se revela e aprimora com a assistência do adulto, que auxilia a criança a participar e se expressar no meio da cultura. Como esta é ativa na busca de regularidades, os formatos de interação, configurados em uma sequência rotinizada de ações e enunciados, contribuem para sua compreensão quanto a informações e sentidos construídos.

Os pais, por sua vez, que geralmente são os parceiros mais próximos da criança, vão guiá-la nas convenções e usos da linguagem, adaptando seu discurso em um nível que ela possa compreender, inserindo-a em contextos interativos, e preenchendo suas falas enquanto elas ainda não podem fazê-lo.

Por observarmos os gestos de uma criança com déficits no desenvolvimento linguístico, também fundamentamos nossas análises nos estudos sobre Multimodalidade, propostos por McNeill (1985, 2006) e Kendon, (1982, 1988, 1986, 2000, 2016), e ainda nos trabalhos de Cavalcante (2008) e Ávila Nóbrega (2010), que tomam esses estudos como base para suas discussões.

Em relação à observação dos recursos gestuais, teremos como suporte, particularmente, a categoria gestual postulada por Kendon, cuja classificação distingue quatro tipos de gestos: gesticulação, pantomima, emblemas e língua de sinais, cada qual configurando-se ou não em conjunto com a fala. Complementando esse quadro, analisamos também algumas dimensões dos gestos, conforme proposição de McNeill (2006), a partir do quadro gestual de Kendon. Essas dimensões se agregam à fala, ilustrando algum aspecto que se quer destacar, sendo elas designadas como gestos: icônicos, dêiticos, pantomimas e ritmados.

Importa destacar também que Kendon e McNeill partem do princípio de que gesto e fala

constituem-se a partir de uma mesma matriz cognitiva, o que nos leva a observar a sincronia que se estabelece entre esses recursos por meio do Envelope Multimodal, recurso de análise desenvolvido por Ávila-Nóbrega (2010), para verificar a mescla de recursos multimodais utilizados em cenas de Atenção Conjunta.

Além do Envelope Multimodal, também adotamos os conceitos de Atenção Conjunta dos trabalhos de Tomasello (2019). Ao partir da premissa de que, durante a interação, os interlocutores prestam atenção conjuntamente a um determinado objeto ou tópico do mundo, compartilhando intenções e informações, Tomasello investigou três tipos de olhar, envolvidos durante a ação: olhar de verificação, olhar de acompanhamento e olhar de atenção direta. Segundo o autor, esses três direcionamentos de olhar são essenciais para identificar o desenvolvimento cognitivo e da linguagem da criança, o que igualmente pretendemos observar em nosso corpus, a partir das adaptações de Ávila Nóbrega (2017).

Por essas adaptações, observa-se que a Atenção Conjunta entre a criança e seu interlocutor desenvolve-se por meio de ações de negociação de sentidos, que se constroem de modo colaborativo em cenas de Engajamento Conjunto. Nessas situações, cada tipo de olhar vai indicando graus de atencionalidade e engajamento, sendo que o olhar de atenção direta (que Ávila Nóbrega substitui por olhar de partilha de expectativa) é o que denota maior atenção, além de nuances de ação e engajamento.

Assim, diante do exposto, pretendemos:

- a) Observar o funcionamento dialógico e discursivo de uma criança autista, durante as cenas de interação familiar, tendo em vista suas particularidades no desenvolvimento da fala e produção vocal.
- b) Descrever os recursos multimodais que ela emprega para compartilhar informações, construir semioses e se engajar em cenas de atenção conjunta com seus interlocutores.

Em termos de organização, este trabalho se estrutura da seguinte forma: após esta introdução, no segundo capítulo, tecemos um histórico sobre o autismo, perspectivas e abordagens. Nessa mesma parte, apresentamos as conceituações diagnósticas adotadas atualmente, de acordo com o DSM-5, e ainda algumas abordagens sobre a linguagem no autismo, à luz de trabalhos da área médica e clínica.

No terceiro capítulo, trazemos referências da área de Linguística, cujas discussões e análises direcionam-se à linguagem da criança autista. Ainda que esses trabalhos não partam da mesma abordagem teórica que adotamos, há muitos aspectos convergentes com as concepções com as quais nos fundamentamos.

Logo em seguida, iniciamos o quarto capítulo, apresentando o aporte teórico que serve

de base para esta pesquisa, descrevendo conceitos de Bakhtin e do Círculo (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017), além de referências a trabalhos da área de aquisição (DEL RÉ *et al*, 2006, 2014a; 2014b; 2020; 2021; HILÁRIO, 2011). Em subseções, tratamos sobre o conceito de gêneros (BAKHTIN, 2011) e formatos (BRUNER, 1985, 1994, 2007); os aspectos conceituais dos estudos sobre multimodalidade, a classificação dos gestos e referências ao Envelope Multimodal (ÁVILA-NÓBREGA, 2010, 2017); as descrições e considerações sobre os postulados de Atenção Conjunta (TOMASELLO, 2019); seguindo para os postulados sobre Atenção Conjunta, vistos a partir dos trabalhos de Ávila Nóbrega (2017); finalizando com uma revisão dos dados referentes à Atenção Conjunta e gestos na criança autista.

No quinto capítulo, trazemos os detalhamentos metodológicos, natureza e percurso da pesquisa, parâmetros para as análises etc.. No sexto capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados, a partir dos aspectos dialógico-discursivos, multimodais, de atenção e engajamento conjunto. Importa dizer que, antes de iniciarmos a discussão dos dados, trazemos, no sétimo capítulo, os resultados, em gráficos, com a quantificação dos tipos de direcionamento do olhar, tipos de gestos e frequência da produção vocal, ilustrando essa ocorrência de acordo com cada situação de interação. E, por fim, desenvolvemos, no oitavo capítulo, as considerações finais.

2 AUTISMO – PERSPECTIVAS DE ABORDAGEM SOBRE O AUTISMO

Geralmente, muitos trabalhos e pesquisas sobre o autismo iniciam-se pela clássica referência ao psiquiatra infantil de origem austríaca, Leo Kanner, assim como sobre suas primeiras publicações relativas ao comportamento autístico. De fato, seu artigo “*Autistic disturbances of affective contact*” – Distúrbio Autístico do Contato Afetivo – (KANNER, 1943) foi a primeira publicação a tratar da descrição sobre o autismo como uma entidade diagnóstica, além de ser precursor de perspectivas que ainda perduram nos dias atuais.

Entretanto, o termo autismo já havia sido empregado anteriormente pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1911, para designar uma espécie de esquizofrenia: Síndrome Autística de Esquizofrenia (MAS, 2018). Em suas descrições, as pessoas acometidas por essa síndrome apresentavam reduzida capacidade de estabelecer contato afetivo e social, atitudes e comportamentos rígidos, desordem de pensamento, desinteresse por objetos, valores ou desejos, mutismo, e tendência ao comportamento negativo em casos mais graves. (MAS, 2018).

Bleuler utilizou esse termo para referir-se a pessoas psicóticas e esquizofrênicas, cuja condição foi alvo de um intenso trabalho que resultou na publicação de uma monografia em 1977 (STELZER, 2010), a qual identificava a esquizofrenia a partir de quatro sinais, denominados quatro “As” da esquizofrenia: Autismo, Associações frouxas, Ambivalência e Afeto inadequado (STONE, 1999 apud STELZER, 2010). Sob essa perspectiva, o autismo foi considerado como “um distúrbio da consciência no qual há desligamento parcial ou absoluto da pessoa em relação à realidade e à vida interior” (BENDER, 1959 apud STELZER, 2010, p.8).

Sobre essa proposta de Bleuler, a neuropsiquiatra pediátrica, Lauretta Bender (1959), explicita que, embora o autor tenha feito uma relação entre esquizofrenia e autismo, os sintomas identificados como autismo e pensamento autista foram classificados como secundários por ele. Lauretta complementa que, para Bleuler, o pensamento autista seria uma reação a um conflito não resolvido, uma perturbação da consciência em que ocorre um desligamento relativo ou absoluto da realidade e da vida interior. Nessa concepção, esse pensamento autístico seria dirigido por necessidades afetivas, regidas por leis próprias e não relacionadas à realidade.

Em vários trabalhos posteriores ao de Bleuler, o autismo foi tratado como esquizofrenia ou teve seus sintomas relacionados a essa condição. Contudo, ainda que fossem considerados indícios de uma mesma patologia, aos poucos, com os aprofundamentos em pesquisas da área, foram criados critérios para a diferenciação entre os dois tipos de distúrbios.

Em uma linha de pensamento semelhante, Eugéne Minkowski, por exemplo, relaciona a esquizofrenia a algumas características autísticas que seriam fundantes, como a construção de

um mundo imaginário, em que aspectos pessoais ganham caráter preponderante, e a ruptura com a realidade. Para esse autor, na esquizofrenia, os indivíduos poderiam se dividir entre os que possuíam fantasias intensas e os que possuíam altas capacidades, relacionadas a um campo restrito, ainda que não fossem dotados de imaginação (COSTA PEREIRA, 2004; MINKOWSKI, 2004).

Bender (1959) menciona que, em 1933, o Dr. Howard Potter descreve casos de uma forma infantil de esquizofrenia, ao observar que, em todas as instituições para ‘deficientes mentais’², havia crianças com características de algum tipo de ‘retardo’², que poderiam ser chamadas de autistas. Ainda que Potter não utilizasse o termo autismo, formulou os primeiros descritores para a esquizofrenia infantil, tais como interesses restritos, pensamentos, ações e sensações desordenadas, pensamento comprometido por bloqueios, simbolismos, incoerência e mutismo, dificuldades relacionais, estereotípias etc. (STELZER, 2010).

Pode-se depreender que, nesse período, não havia investigações que diferenciavam, efetivamente, uma condição da outra, visto que antes de Kanner publicar seus estudos sobre o autismo, o comportamento peculiar e os sintomas característicos da síndrome autística eram associados ao diagnóstico de esquizofrenia. Entretanto, ainda que a esquizofrenia partilhe com o autismo de algumas características comuns, há diferenças, principalmente, no que se relaciona ao distanciamento da realidade. Segundo Kanner (1973), na esquizofrenia, esse isolamento em relação ao mundo externo indica uma participação anterior, o que não se verifica em crianças autistas, por estas apresentarem um distanciamento afetivo e social desde os primeiros meses de vida.

É importante destacar que, nessa época, a psiquiatria se iniciava como campo de estudos distinto da neurologia, sendo que um dos marcos iniciais para esse despontar ocorreu com a publicação do manual “Psiquiatria infantil” de Kanner, em 1935 (STELZER, 2010). Essa obra tem especial importância por articular noções psicanalíticas a critérios psiquiátricos norte-americanos, que passaram a constituir uma base para classificações nosológicas que influenciam as concepções sobre o TEA ainda hoje (MAS, 2018).

Nessa publicação, Kanner (1943) descreve o autismo clássico, tendo por base descrições de onze crianças - o referido artigo “*Autistic disturbances of affective contact*” (MAS, 2018). No estudo desses onze casos clínicos, Kanner observou que as características observadas pareciam constituir uma síndrome única, que, mais tarde, denominou como autismo infantil

² Os termos ‘deficiente mental’ e ‘retardo’ foram utilizados por Bender para se referir a Potter (1933 *apud* BENDER, 1959, p.89) “Bender says, as Howard Potter did in 1933 (8), that in every institution for mental defectives, autistic children can be found who are classified as idiots.”.

precoce, passando assim a ter seu nome relacionado a essa condição nosográfica (KANNER, 1943; EISENBERG; KANNER, 1956).

As crianças estudadas por Kanner (1943) apresentavam diferenças individuais quanto ao grau de distúrbio, além de características específicas, passíveis de serem agrupadas como uma única síndrome. De suas observações, Kanner destacou como sintoma mais fundamental, a incapacidade relacional com outras pessoas e com o mundo externo, de tal modo que era comum referirem-se a elas por expressões como: “autossuficientes”, “vivem como em uma concha”, ou que se fizessem notar por agirem como se estivessem hipnotizadas (KANNER, 1943, p. 242).

Nesse enfoque, Kanner discorre que

Há desde o início, uma solidão autista extrema que, sempre que possível, desconsidera, ignora ou exclui qualquer coisa que venha de fora para a criança. O contato físico direto, ou qualquer movimento ou ruído que ameace perturbar a solidão, é tratado "como se não existisse" ou, como senão fosse suficiente, é ressentido dolorosamente como uma interferência angustiante (KANNER, 1943, p. 242, tradução nossa)³.

Além disso, relata que essas crianças apresentavam padrões rígidos de comportamento e interesse excessivo por rotinas e ambientes organizados sempre em uma mesma configuração. Como características secundárias, Kanner pontuou as singularidades e distúrbios com a linguagem, que se apresentavam pelo mutismo, atraso no desenvolvimento da fala ou desenvolvimento de uma fala pouco funcional e comunicativa, visto que pouco se percebia da capacidade de compreensão do significado real das palavras.

Nos primeiros casos, Kanner destacou a tendência à repetição de palavras, frases ou expressões – ecolalias -, inversão pronominal, entonação pouco expressiva e com poucas modulações, e raríssima ou ausente articulação da fala com expressões faciais ou gestos. Algumas dessas crianças, quando falantes, demonstraram excelente vocabulário e memória para nomear objetos, recitar poemas e rimas, e decorar sequências complexas de edições jornalísticas, listas e índices de enciclopédias, por exemplo, embora no sentido comum e literal de uso.

Com um olhar dirigido especificamente para a função comunicativa, Kanner não observou diferença entre as onze crianças, tanto em relação às que apresentavam fala ecolálica,

³ There is from the start an extreme autistic aloneness that, whenever possible, disregards, ignores, or shuts out anything that comes to the child from the outside. Direct physical contact or such motion or noise as threatens to disrupt the aloneness is either treated “as if it weren't there” or, if this is no longer sufficient, resented painfully as distressing interference.

ou se expressavam bem, por vocabulário mais complexo, quanto às que não desenvolveram linguagem verbal. Essas ponderações se evidenciam, em vários momentos de suas análises, ao asseverar não ter notado o uso funcional⁴ da linguagem, o que o levou a considerar as manifestações languageiras no autismo como não linguagem.

Tais premissas se mostraram um pouco inconclusivas, já que o autor descreve situações em que as crianças parecem surpreendê-lo com algum indício de comunicação. Um desses momentos pode ser demonstrado pelo trecho, transcrito a seguir

No que diz respeito às funções comunicativas da fala, não há diferença fundamental entre as oito crianças falantes e as três mudas. Certa vez, a mãe temporária de Richard o ouviu dizer distintamente: ‘Boa noite’. O justificadoceticismo quanto a essa observação foi posteriormente dissipado quando essa criança ‘muda’ foi vista no escritório moldando em seus lábios uma repetição silenciosa de palavras quando solicitada a dizer certas coisas. A ‘muda’ Virgínia - assim insistiram seus colegas de casa - foi ouvida, repetidamente, dizendo: ‘Chocolate’; ‘Marshmallow’; ‘Mama’; ‘Bebê’. (KANNER, 1943⁵, p. 243, tradução nossa)⁶

As psicanalistas Cavalcanti e Rocha (2001) desdobram-se sobre essas contradições e relatam que, três anos após essas primeiras conclusões, Kanner retomou a questão da linguagem, reformulando-a. Desse modo, passou a conceber que, embora as expressões e frases proferidas por essas crianças parecessem incompreensíveis e sem objetivo comunicativo, como acreditava inicialmente, elas tiveram sentido no momento e contexto em que foram expressas.

Apesar disso, conforme atestam as autoras, as primeiras considerações de Kanner influenciaram inúmeras pesquisas que se ancoraram nos aspectos limitadores em relação à linguagem, o que, conseqüentemente, levou o autismo a ser mais conhecido pela imagem da insuficiência, falta, e estranheza - impressão bastante difundida ainda.

Como pontuam Cavalcanti e Rocha, é factual que as bases epistemológicas de um estudo inicial, inadvertidamente, possam transcender o momento em que foram criadas e serem tomadas como valores e verdades inquestionáveis. Logo, a desconstrução desses postulados primários exige aprofundamento, tempo e discussões.

⁴ Entre as várias abordagens no tratamento do conceito de funcionalidade, encontramos em Lampreia um esclarecimento a ele relacionado, a partir de uma abordagem desenvolvimentista pragmática. Sob tal ótica, o desenvolvimento da linguagem funcional focaliza a compreensão e uso de aspectos verbais (linguísticos) e não verbais orientados para a efetividade da comunicação para os mais variados contextos sociais (LAMPREIA, 2007).
⁵ Kanner, L. (1943). “Os distúrbios autísticos do contato afetivo”. In: Rocha, P. (org.) *Autismos*. São Paulo: Escuta, 1997, p. 170.

⁶ “As far as the communicative functions of speech are concerned, there is no fundamental difference between the eight speaking and the three mute children. Richard was once overheard by his boarding mother to say distinctly, ‘Good night.’ Justified skepticism about this observation was later dispelled when this ‘mute’ child was seen in the office shaping his mouth in silent repetition of words when asked to say certain things. ‘Mute’ Virginia—so her cottage mates insisted—was heard repeatedly to say, ‘Chocolate’; ‘Marshmallow’; ‘Mama’; ‘Baby’.”

Dessa forma, pode-se declarar que, desse artigo inaugural de Kanner, decorreram duas etiologias possíveis para o autismo, que se relacionam à origem relacional e à origem biológica, já que o autor manifestara uma incerteza entre esses dois fatores, (CAVALCANTI, ROCHA, 2001), como se destaca abaixo

Devemos, portanto, supor que estas crianças vieram ao mundo com incapacidade inata de estabelecer o contato afetivo habitual com as pessoas, biologicamente previsto, exatamente como as outras crianças vêm ao mundo com deficiências físicas ou intelectuais. (KANNER, 1943⁵ apud CAVALCANTI, ROCHA, 2001, p. 47)

É notório, nesse trecho, que Kanner transfere as dificuldades do campo psíquico para o biológico, mesmo que em parágrafos anteriores, houvesse ressaltado um aspecto relacional. A propósito, no início das discussões desse tópico, Kanner havia conjecturado que os pais dessas crianças eram inteligentes e educados culturalmente, mas que, em algum momento, não souberam se relacionar afetivamente com seus filhos.

Conquanto o próprio autor tenha postulado as duas causas como possíveis, a origem relacional teve grande difusão, propagando a imagem de ‘mães emocionalmente frias’ e ‘pais intelectuais’ - pouco afetivos -, expressões muito utilizadas para referenciar pais de crianças autistas (CAVALCANTI, ROCHA, 2001, p. 48). Do mesmo modo, também foi pressuposto que essas crianças não eram capazes de estabelecer contato afetivo e expressar sentimentos, dificuldade igualmente atribuída à pretensa inabilidade dos pais em estabelecer essa relação.

Tais preceitos influenciaram no surgimento do termo ‘mãe geladeira’, bastante explorado pelo psicanalista Bruno Bettelheim (KLIN, 2006). Com a publicação do livro *The empty fortress* (A fortaleza vazia), Bettelheim solidificou a crença de que o autismo era causado por pais pouco atenciosos e afetivos e que estes deveriam passar por tratamentos clínicos (KLIN, 2006; SILVERMAN; BROSCO, 2007).

À luz das teorias freudianas, concebia-se que o prejuízo ao ego, ou constituição do self, na criança autista, seria uma reação inconsciente a uma rejeição ambivalente da mãe, que falhou em criar um vínculo (SILVERMAN, 2005). Segundo Silverman (2005), as teorias de Bettelheim, vinculadas às tendências da área psicanalítica e da psicologia, difundiram a ideia de culpabilização das mães, que, posteriormente, foi amplamente combatida pelos pais e por estudos que assinalavam possíveis causas orgânicas.

2.1 Origem orgânica ou relacional – alguns apontamentos

Como exposto na seção anterior, depreende-se que a construção da etiologia do autismo está muito distante de um consenso. Nesse sentido, torna-se um tanto desafiador entender as diversas ramificações conceituais que se originaram a partir de perspectivas tão díspares, advindas das duas possíveis causas primordiais: relacional e psicogênica; ou orgânica (BOSA; CALLIAS, 2000; TAMANAHA *et al.*, 2008), como já o relatamos na seção anterior.

Primeiramente, então, destaca-se a abordagem afetiva, que deu origem a uma etiologia puramente relacional, amplamente adotada por grande parte da literatura psicanalítica. Como descrevem Bosa e Callias, reportando-se a Maratos (1996 apud BOSA; CALLIAS, 2000), na psicanálise, a maioria dos profissionais direcionou seu olhar para o funcionamento mental, os estados afetivos e relacionais das crianças autistas.

Dos estudos da psicanálise, destacam Melanie Klein, com enfoque sobre a inibição do desenvolvimento devido ao conflito entre o instinto de vida e morte (1965 apud BOSA; CALLIAS, 2000); Margaret Mahler, com estudos sobre a influência psicológica e sociológica da mãe, na constituição do ego no bebê (1968, 1976 apud BOSA CALLIAS, 2000); Meltzer, tratando sobre o desmantelamento do ego por incapacidade em direcionar a atenção ao todo (MELTZER *et al.*, 1965 apud BOSA; CALLIAS, 2000); e Tustin, que observava o autoisolamento devido à incapacidade de lidar com experiências sensoriais, estímulos externos e internos (1981, 1990 apud BOSA; CALLIAS, 2000).

Bosa e Callias ainda fazem referência a outros autores partidários da psicanálise, que admitem possíveis bases biológicas para o autismo, entre eles, Hobson, com experimentos sobre o processamento de informação afetiva, influenciando na constituição do próprio self e dos selves dos outros (1986 apud BOSA; CALLIAS, 2000); e Harris e Wellman, com estudos centrados na teoria da mente, ou seja, na capacidade de compreender e atribuir os estados mentais de outras pessoas, predizendo seu comportamento (HARRIS, 1994; WELLMAN, 1990 apud BOSA; CALLIAS, 2000).

Igualmente adeptos da linha psicanalítica, podem ser citados os autores Laznik-Penot, Kupfer e Jerusalinsky, cujas análises buscam entender a falha na construção de significação devido à impossibilidade do Outro materno em reconhecer e se antecipar às demandas do bebê, ação que contribuiria para sua constituição como sujeito (CAVALCANTI; ROCHA, 2001).

Quanto às teorias que se distinguem por atribuir os déficits primários à ordem biológica, há um número expressivo de pesquisadores que podem ser referenciados em um breve panorama. Assim, fazemos menção aos trabalhos de Bailey, Phillips e Rutter (RUTTER, 1968;

BAILEY; PHILLIPS; RUTTER, 1996 apud TAMANAHA *et al.*, 2008), que sugeriram a existência de alterações genéticas, especialmente em relação aos déficits cognitivos apresentados.

Sob esse enfoque, de acordo com Bailey, Phillips e Rutter, a ocorrência de distúrbios que se manifestam na infância e persistem na vida adulta, apontam para a existência de anormalidades neurológicas, nem sempre detectáveis clinicamente. Além disso, o próprio pesquisador Rutter indica que, em alguns casos, distúrbios cognitivos podem estar relacionados à disfunção cerebral de origem biológica (RUTTER, 1979 apud BAILEY; PHILLIPS; RUTTER, 1996).

Pesquisas como essas autorizaram as investigações e aprofundamento de perspectivas direcionadas a causas biológicas, aliás, já assinaladas como uma possibilidade por Kanner. No entanto, Bailey, Phillips e Rutter (1996) expõem que as diferentes áreas de pesquisa desenvolveram proposições distintas, que dificultam a integração de conhecimentos a partir de um ponto de vista multifatorial.

Os autores destacam que os mais variados e limitantes fenômenos clínicos poderiam se beneficiar dos achados genéticos, neuropsicológicos e neurobiológicos, incluindo a área da psicologia, que atribui os déficits primários aos fatores relacionais. Isso porque as teorias psicológicas, centradas mais especificamente nos déficits cognitivos, não explicam como se desencadeiam as dificuldades de desenvolvimento da linguagem ou referentes aos aspectos sociais, por exemplo.

Vale dizer que Bailey, Phillips e Rutter (1996) não invalidam os avanços dessa área, mas ressaltam que esses fenômenos sinalizam para fatores orgânicos. Deste modo, a recorrência das deficiências cognitivas, as manifestações autísticas - mesmo que leves em parentes -, e as anormalidades comuns em autistas mais velhos não dispensam um olhar biológico.

Como apoio às discussões sobre a etiologia de ordem biológica, há pesquisas direcionadas aos estudos da área da neurofisiologia e neuroquímica, que assinalam para indícios orgânicos em relação às alterações precoces na percepção, linguagem e cognição. Entre alguns autores, representativos dessa linha, tem-se Ornitz e Ritvo (1976 apud TAMANAHA *et al.*, 2008), Baron-Cohen, Knickmeyer e Belmonte (2006 apud TAMANAHA *et al.*, 2008), cujas hipóteses buscam explicar e relacionar o funcionamento cerebral, extremamente sistematizante, a uma alteração neuroanatômica, que se constituiria como um modelo masculino.

Outra abordagem bastante pesquisada, insere-se nos estudos sobre a teoria da mente – cujo enfoque se direciona às inaptidões cognitivas. Segundo essa teoria, as dificuldades de engajamento social e de comunicação seriam relacionadas a falhas cognitivas e déficits no

desenvolvimento da teoria da mente (TAMANAHA *et al* , 2008), oriundas de causas biológicas que estariam na origem dos desvios cognitivos, acarretando as dificuldades sociais e de comunicação, notáveis por “uma incapacidade na identificação, compreensão e atribuição de sentimentos, e intenções, o que ocasiona prejuízos nas relações interpessoais” (HAPPÉ, 1994; BARON-COHEN, 1997 apud TAMANAHA *et al.*, 2008, p. 297).

Como é possível notar pelas descrições acima, as duas etiologias, sendo elas de ordem orgânica ou relacional, são fundamentadas por diversas pesquisas e, mesmo que não haja um consenso entre essas abordagens, ambas são defendidas como possibilidades. É importante destacar ainda, que do lugar em que nos situamos – do ponto de vista da linguística, especificamente a partir da perspectiva dialógico-discursiva –, temos o olhar mais voltado aos aspectos de ordem relacional.

Dessa forma, como não é nosso objetivo tomarmos um posicionamento entre quaisquer das vertentes etiológicas, teremos como referência para tratarmos das características e definições sobre o autismo, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5. Apesar de críticas e discussões sobre a conveniência desse manual (MAS, 2018), é importante esclarecer que esse compêndio, ao passar por uma reformulação aprofundada, é um parâmetro oficial para os diagnósticos e pesquisas sobre o quadro autístico.

Sendo assim, no próximo tópico serão descritas algumas conceituações e considerações atuais sobre a classificação do Autismo, de acordo com o DSM-5.

2.1.1 Transtorno do Espectro Autista – Conceituação e considerações sobre a atual classificação

Como expusemos na seção anterior, em vista das concepções dicotômicas pelas quais se orientam diversas pesquisas sobre o autismo, defini-lo não é uma tarefa simples. Do mesmo modo, a elaboração de um quadro diagnóstico para uma classificação mais generalizante perpassa pelas especificidades dos sujeitos envolvidos e pelos olhares particulares de cada perspectiva.

Desde a primeira descrição do autismo por Kanner (1943), dependendo da vertente adotada, a etiologia e as descrições sintomáticas alteram os diagnósticos e tratamentos. Em consequência disso, as divergências ainda se instauram, especialmente, no que se refere às modificações do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), cujas alterações, revisões de critérios e enquadramentos são objetos de inúmeras críticas.

É preciso pontuar, no entanto, que esse material, publicado pela *American Psychiatric Association* (APA), foi elaborado por consultores, equipes de especialistas e autoridades nos

diversos tipos de transtornos mentais. Fruto de um trabalho intenso de revisão, o objetivo primordial desse guia é oferecer um suporte de referência para condução de diagnósticos, de modo a respaldar os profissionais da área e até mesmo garantir direitos aos sujeitos que apresentam algumas das condições nosológicas descritas nesse compêndio.

Atualmente, em sua quinta versão, o DSM-5 (APA, 2014) é o referencial a ser adotado em consonância com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-11, outro sistema de codificação para diagnósticos, realizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI; 2020).

Nessa nova versão, o autismo passa a ser denominado Transtorno do Espectro Autista e a fazer parte da descrição Transtornos do Neurodesenvolvimento, um grupo complexo de transtornos e distúrbios que afeta o desenvolvimento cerebral e prejudica o funcionamento diário do indivíduo desde a infância. Assim, em relação ao autismo, particularmente, houve uma importante modificação quanto aos principais sinais para identificação do quadro.

O DSM anterior - DSM IV-TR – baseava-se em uma tríade de comprometimentos que se identificavam pelas dificuldades na interação social, comunicação e comportamentos. Já com o DSM-5, esses três critérios diagnósticos foram englobados em uma díade, correspondendo então às alterações de comunicação social e ao padrão de comportamentos. A junção dos déficits de comunicação e engajamento social em um único critério ocorreu por serem considerados sintomas semelhantes ou interligados.

Com essa reformulação, as limitações no domínio da linguagem, que se constituíam um dos principais aspectos do diagnóstico, passaram a ser um indicador dos níveis de gravidade do espectro. Segundo as autoras Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020), isso pode ser um problema, pois, anteriormente, eram incluídas no quadro autista, preferencialmente, crianças que apresentassem atraso ou regressão da fala. Com o novo DSM, porém, o enfoque se deslocou para as alterações com a linguagem de modo geral, e, assim, incorre-se no risco da ampliação do diagnóstico para os mais jovens que ainda não têm essa condição desenvolvida.

Contudo, ainda que a análise das alterações mais específicas da linguagem não assuma um caráter primordial, a identificação de seu uso expressivo e funcional ainda é um aspecto importante para sinalizar um possível caso no espectro. À vista disso, observam-se as dificuldades de uso pragmático da linguagem, com foco em sua compreensão e adequação ao contexto, mesmo que haja a manifestação de uma fala articulada e bem estruturada (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020).

Deste modo, de acordo com o DSM-5 (APA, 2014. P. 50-51), a díade de sintomas pode ser caracterizada por alguns critérios que melhor definem a especificidade diagnóstica do

autismo. São eles sintetizados a seguir:

A) Deficiências persistentes na comunicação e interação social:

1. Limitação na reciprocidade social e emocional;
2. Limitação nos comportamentos de comunicação não verbal, utilizados para interação social, que pode interferir na expressão conjunta da comunicação verbal e não verbal, linguagem visual corporal etc.
3. Limitação em iniciar, manter e entender relacionamentos, variando de dificuldades com adaptação de comportamento para se ajustar às diversas situações sociais.

B) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades:

1. Movimentos repetitivos e estereotipados no uso de objetos ou fala;
2. Insistência nas mesmas coisas, aderência inflexível a rotinas ou padrões ritualísticos de comportamentos verbais e não verbais;
3. Interesses restritos que são anormais na intensidade e foco;
4. Hiper ou hiporreativo a estímulos sensoriais do ambiente.

C) Os sintomas devem estar presentes nas primeiras etapas do desenvolvimento. Eles podem não estar totalmente manifestos até que a demanda social exceda suas capacidades ou podem ficar mascarados por algumas estratégias de aprendizado ao longo da vida.

D) Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento atual do paciente.

E) Esses distúrbios não são melhores explicados por deficiência cognitiva ou atraso global do desenvolvimento (Deficiência intelectual e transtorno do espectro autista podem ocorrer de modo concomitante).

O site “Descobrimo o Autismo”, da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (FABICO)/UFRGS, esclarece que, no primeiro grupo de comprometimentos, observam-se os transtornos de linguagem que “vão desde a ausência total da fala, a falas estereotipadas, e desenvolvimento tardio da linguagem e das habilidades comunicativas”. Com isso, constata-se que a revisão do manual não retirou o especificador relacionado aos prejuízos da comunicação do DSM anterior, apenas o associou às limitações de interação social.

Tendo como base essa modificação, Schmidt esclarece que a classificação anterior era categórica e gerava muitas dificuldades no diagnóstico, “sendo preferível a abordagem como um espectro único, cujas características variam ao longo de um continuum” (SCHMIDT, 2017, p. 223). Segundo o autor, com as reformulações desse compêndio é possível detalhar pareceres e descritores para indicar quais aspectos merecem mais atenção nas dimensões da comunicação e comportamentos.

Considerado como um espectro de condições, que se manifestam de modo heterogêneo, o autismo compreende, ainda, variações que podem ocorrer em três níveis de severidade. Esses níveis são avaliados de acordo com o grau de apoio necessário em cada descritor de sintomas (SCHMIDT, 2017). No quadro abaixo temos na primeira coluna, os indicadores de gravidade, e, nas colunas à direita, a díade de comprometimentos, com os respectivos detalhamentos das

dificuldades (APA, 2013/2014, p. 52):

Quadro 1: Níveis de gravidade para Transtorno do Espectro Autista

| NÍVEL DE GRAVIDADE | COMUNICAÇÃO SOCIAL | COMPORTAMENTOS RESTRITOS E REPETITIVOS |
|--|---|---|
| NÍVEL 3 "EXIGINDO APOIO MUITO SUBSTANCIAL | Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas. | Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações. |
| NÍVEL 2 "EXIGINDO APOIO SUBSTANCIAL' | Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha. | Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações. |
| NÍVEL 1 "EXIGINDO APOIO" | Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas. | Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência. |

Fonte: adaptado de APA (2013/2014, p.52)

As divisões de severidade demonstram que, a depender das dificuldades que a criança apresenta, maior ou menor é sua autonomia e necessidade de apoio. É relevante observar, ainda, que os níveis de gravidade podem variar devido a fatores como o contexto e o decorrer do desenvolvimento. Além disso, no manual, é sugerido que se registre a ocorrência de outras

comorbidades, como comprometimento intelectual (presente em cerca de 50% dos casos de autismo), epilepsia (presente em até 42% dos casos), deficiência auditiva, síndrome de Down ou outras condições associadas. (GUEDES; TADA, 2015).

Após as descrições acima, não se pode deixar de mencionar algumas críticas que esse sistema de diagnóstico tem sofrido, principalmente, no que se refere à preocupação com o crescimento excessivo dos casos do TEA. Muitos profissionais e pesquisadores consideram que essa nova nomenclatura, globalizante demais, pode alterar a sensibilidade do diagnóstico, incluindo ou excluindo determinados grupos de uma mesma categoria, o que resultaria em uma epidemia de diagnósticos de autismo (AFLALO, 2015; MAS, 2018; RIOS *et al.*, 2015).

Apesar das críticas, a APA entende que as mudanças nas classificações refletem a visão científica de que os subtipos de transtornos fazem parte de um grupo de condições que expressam características similares (ARAÚJO; LOTUFO NETO, 2014). Ademais, concebe-se que há outras explicações para justificar o contestado aumento de diagnósticos, como o maior reconhecimento da condição, a melhor capacitação dos profissionais e, até mesmo, a abrangência dos critérios diagnósticos (SILVA; MULICK, 2009; SCHWARTZMAN, 2011).

Nesse sentido, Regier, Kuhl e Kupfer (2013) esclarecem que toda medicina, de modo geral, não estabelece limites únicos para distinguir presença ou ausência de doença, pois, frequentemente, muitas condições são conceituadas em um contínuo entre o normal e patológico. Segundo os autores, o DSM-5 se insere nessa perspectiva, ao considerar que sob a rubrica TEA, algumas variações podem ser identificadas a partir de aspectos dimensionais para avaliar a severidade de cada categoria.

Como exemplificam, uma criança considerada Asperger pela descrição do DSM-IV, poderia ser diagnosticada pelo DSM-5 como TEA, com os especificadores “sem deficiência intelectual” e “sem deficiência estrutural de linguagem” (REGIER; KUHL; KUPFER, 2013). Da mesma maneira, uma outra criança que apresente prejuízos na área da comunicação e da interação social, pode não possuir estereotípias motoras, ou, de modo contrário, pode apresentar déficits nessa última área, mas ausência de problemas na linguagem (SCHIMT, 2017).

Portanto, entende-se que os sintomas podem se manifestar pela combinação de critérios muito diversos e com limites difusos, visto que ocorrem em um contínuo. Sendo assim, as classificações anteriores, com suas diferentes nomenclaturas e concepções, tornaram-se todas, independente do grau, manifestações de uma mesma condição: o Transtorno do Espectro Autista. Após a exposição desse quadro, vale descrever alguns aspectos relacionados aos instrumentos diagnósticos, o que será desenvolvido no próximo tópico.

2.1.2 Avaliação diagnóstica – Diversos Caminhos

Conforme as informações anteriormente apresentadas, a classificação unívoca de todos os casos sob o termo Transtorno do Espectro Autista não é consensual. Consequentemente, há diferenciados olhares no levantamento do diagnóstico, decorrentes de abordagens que associam o autismo a causas de origens psicogênicas e/ou relacionais, e orgânicas, de ordem biológica, genética ou neurobiológica.

Importa dizer que o levantamento dessas informações é conveniente, pois o corpus dessa pesquisa se constitui com dados de uma criança, cujo quadro autístico se inscreve nas causas de origem orgânica. Sabe-se, no entanto, que essa prerrogativa não se aplica a todos os casos, já que há situações em que não é possível encontrar indícios de causas biológicas, o que propicia os estudos de base relacional.

Na perspectiva psicanalítica, por exemplo, há trabalhos que associam as causas primordiais do autismo a distúrbios psicogênicos e relacionais. De acordo com os trabalhos da vertente psicanalítica, essa condição decorre de uma deficiência na constituição do ego devido à falta de atendimento das necessidades do bebê por parte da mãe. Como consequência das falhas em suprir as demandas afetivas, em uma fase inicial de constituição psíquica, o sujeito se fecharia a experiências externas, percebidas como invasivas (GONÇALVES *et al.*, 2017).

Bosa, reportando-se a Maratos (MARATOS, 1996 apud BOSA; CALLIAS, 2000), explica que essa noção é embasada na obra precursora de Kanner, que atribuiu o autismo à falta de afetividade nas famílias das onze crianças por ele estudadas. Esse tipo de relacionamento resultaria em limitações na constituição subjetiva do sujeito ou da capacidade de interagir com o meio (GUEDES; TADA, 2015).

Por outro lado, a busca de evidências para explicar a precocidade das manifestações do quadro autístico em bebês levou muitos estudos a levantarem hipóteses sobre a possibilidade de causas orgânicas. Diante disso, passou-se a discutir sobre as influências genéticas, neurofisiológicas e bioquímicas como causas primordiais (TAMANHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008).

Um estudo de revisão sobre epidemiologia, etiologia, diagnóstico diferencial e tratamento do TEA, de Almeida *et al.* (2018), expõe que os indivíduos que apresentam TEA podem ser divididos em dois grandes grupos: os que se inserem na forma primária ou essencial, quando não há uma causa específica; e os que se inserem na forma secundária ou sindrômica, cuja causa é identificada.

As formas secundárias se subdividem em

- Genéticas: são geradas por anomalias cromossômicas como a síndrome de Down ou de Turner, defeitos estruturais do genoma (desde alterações de pares de bases específicos, as chamadas variantes de nucleotídeos únicos ou SNV [*single nucleotide variants*] até deleções ou duplicações de muitos pares de bases, as chamadas variantes do número de cópias ou CNV [*copy number variants*]) e síndromes genéticas como as síndromes de Rett ou de Angelman, a esclerose tuberosa e a síndrome do X frágil, entre outras.
- Ambientais: podem ser causadas por infecções, intoxicações fetais e outros possíveis fatores, como exposição *in utero* ao ácido valproico, que interajam com o genoma por meio de mecanismos epigenéticos. (ALMEIDA *et al.*, 2018, p.74).

Nesse contexto, repleto de concepções, estão os pais das crianças autistas que, geralmente, são os primeiros a verificar atrasos ou alguma anormalidade no desenvolvimento de seus filhos. Dando enfoque a essa questão, um estudo de Miranda *et al.* (2020) destaca que as dificuldades na comunicação e inabilidade no uso de linguagem são os principais aspectos que levam os pais a procurar um diagnóstico médico.

Assim, um primeiro diagnóstico é feito a partir de relatos dos pais, por meio dos quais é possível notar o desenvolvimento tardio da linguagem, déficits no direcionamento do olhar, atenção compartilhada e gestos. Os problemas comportamentais atípicos, como estereotípias motoras, ecolalias, manipulação de brinquedos de forma idiossincrática, ausência do comportamento de imitação também são considerados indícios de autismo.

Além desses relatos iniciais, um segundo passo importante é o diagnóstico clínico, que compreende entrevistas e instrumentos padronizados, com base em critérios estabelecidos em bases científicas (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020). No Brasil, dentre os instrumentos mais utilizados estão a “Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT)”, “Autism Behavior Checklist (ABC)”, o “Autism Screening Questionnaire (ASQ)” e a “Childhood Autism Rating Scale (CARS)”, questionários destinados aos pais ou cuidadores, de fácil aplicação e baixo custo” (ALCKMIN-CARVALHO *et al.*, 2014).

A “Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT)” é um questionário desenvolvido em uma escala para rastreamento de sinais de TEA, a partir dos 24 meses de idade. Ele contém 23 questões do tipo sim/não, relacionadas ao interesse em outras crianças, imitação e atenção compartilhada (SEIZE; BORSA, 2017; ALCKMIN-CARVALHO *et al.*, 2014).

O instrumento “Autism Behavior Checklist (ABC)” é destinado aos pais e cuidadores, para rastrear sinais precoces de TEA. Suas questões se direcionam à investigação dos déficits de sociabilidade, comunicação e comportamentos estereotipados e restritivos (ALCKMIN-CARVALHO *et al.*, 2014).

O questionário de avaliação, o “Autism Screening Questionnaire (ASQ)” contém 40

perguntas que devem ser respondidas pelo principal cuidador de criança a partir de 4 anos. O objetivo prioritário é analisar o elevado risco de problemas de desenvolvimento (OLIVEIRA, 2010).

Já a “Childhood Autism Rating Scale (CARS)” é um instrumento de escala para observações comportamentais que, segundo Oliveira (2010), possui critérios elaborados com base em trabalhos de Kanner, Rutter, Ritvo e Freeman. Composta por 15 itens, cada um deles é pontuado num continuum, que variando do normal ao severo, avalia aspectos como o desenvolvimento social, uso de objetos, linguagem e habilidades cognitivas entre outros.

Muitos desses instrumentos são elaborados para rastreamento de diferentes níveis de autismo, com o propósito de identificar sinais dos mais gerais aos mais específicos, para aqueles que já apresentam características do quadro (VOLKMAR; WIESNER, 2019; SEIZE; BORSA, 2017). Além disso, o autismo pode ser avaliado por exames médicos complementares com a finalidade de abordar possíveis comorbidades associadas (SEIZE; BORSA, 2017).

Segundo os pesquisadores Volkmar e Wiesner (2019), mesmo que avaliações mais abrangentes estejam em andamento, outras análises laboratoriais mais sofisticadas podem ser aplicadas conjuntamente. Isso inclui testagem de origem genética, para investigar a possibilidade da síndrome do cromossomo X Frágil, teste auditivo, rastreamento de visão, eletroencefalograma (EEG), a ressonância magnética (IMR), esta, que investiga pontos de conexão e desenvolvimento do cérebro, entre outros exames físicos para os problemas motores, respiratórios ou ortopédicos.

Por se tratar de um campo de abordagens diversas, além de investigações médicas, associam-se avaliações do campo da Psicologia, Psiquiatria, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional (VOLKMAR; WIESNER, 2019). Para Volkmar e Wiesner, apesar da inegável importância da multiplicidade de instrumentos de pesquisa, não se pode desconsiderar o diagnóstico clínico, que reflete um olhar individualizado da observação e histórico de sintomas.

Nesse sentido, é recomendável que os exames complementares da tecnologia médica sejam realizados após se esgotarem os recursos usuais da análise clínica. Segundo Silva e Mulick (2009), em vários países, o diagnóstico do autismo segue uma lista de critérios que observa comportamento, comunicação e interação social. Além disso, os especialistas da área recomendam que o reconhecimento seja feito com base nos critérios do CID-10 e/ou DSM- IV-TR, (agora atualizados para CID-11 e DSM-5), bem como a investigação de outras condições associadas.

Cabe ressaltar, que se, por um lado, o uso dos critérios de avaliação clínica seja um instrumento primordial para iniciar a investigação do quadro autístico, por outro, pode ser

necessária a utilização de novas tecnologias e protocolos para melhor objetividade do diagnóstico. Para isso, no entanto, é importante o investimento de tempo, recursos financeiros e um maior esclarecimento sobre todos esses aspectos que norteiam os campos de pesquisa que envolvem o interesse no Transtorno do Espectro Autista.

Em suma, tendo em vista a pluralidade de abordagens epistemológicas de cada área de atuação, evidencia-se que o diagnóstico do TEA é um processo complexo e, no mínimo, desafiador. Ademais, apesar das controvérsias do campo, é praticamente consensual que quanto mais cedo for realizado um trabalho de intervenção, com um tratamento intensivo e direcionado à cada especificidade, menor será o comprometimento dos sintomas (BOSA; ZANON, 2016; PESSIM; FONSECA, 2015). No que se refere ao desenvolvimento da linguagem, os aspectos diagnósticos também perpassam por perspectivas que se dividem quanto a duas possíveis causas originárias, como apresentamos a seguir.

2.1.3 A comunicação e a linguagem no Transtorno do Espectro Autista

Falar sobre a linguagem e a comunicação do sujeito autista é adentrar em um campo rico de abordagens, hipóteses e possibilidades diversificadas. Dessa forma, discorreremos sobre como se caracterizam as especificidades de linguagem e de engajamento social, para, em seguida, apresentar duas linhas de estudo que se originaram a partir desses aspectos, respectivamente, os de linha cognitivista e os de linha desenvolvimentista.

Como já dissemos, na seção 2.1.1 (Transtorno do Espectro Autista – Conceituação e considerações sobre a atual classificação), por razões conceituais, as dificuldades de comunicação e de interação social foram agrupadas em um só indicador, visto que, como apontam alguns trabalhos (APA, 2013/2014; FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020), há uma relação entre as especificidades do uso da linguagem e as habilidades de comunicação social. Assim, para melhor detalhamento, descrevemos, separadamente, esses dois aspectos.

As singularidades relativas ao domínio da linguagem podem se dar tanto em relação à compreensão quanto à expressão dos recursos não verbais da comunicação social. Nesse aspecto, as dificuldades se estendem ao emprego de aspectos entoacionais, à orientação corporal; à manutenção de contato visual e às formas de atenção conjunta (APA, 2013/2014).

É frequente também que haja ausência e/ou atrasos no desenvolvimento da fala, compreensão reduzida dos enunciados, ou idiossincrasias no uso da linguagem, o que se

observa com as falas ecológicas. Além disso, ainda que haja fluência e bom desempenho da linguagem, é bem comum que seu uso seja primordialmente literal. Nesse último caso, o discurso do sujeito com TEA pode apresentar-se de forma rígida e pouco natural (APA, 2013/2014).

Quanto às características relativas ao domínio do engajamento social, a principal dificuldade apontada relaciona-se ao déficit na reciprocidade socioemocional, que se identifica pelas inadequações de comportamento às regras sociais. Observa-se esse tipo de atitude quando há a manifestação de comportamentos peculiares e atípicos durante as situações de interação. Consoante o manual diagnóstico (APA, 2013/2014), isso pode ser decorrente das dificuldades que o sujeito autista tem em entender os modos de atuação convencionais à prática comunicativa, como o reconhecimento socioemocional do outro, formas de iniciar uma conversa ou o estabelecimento dos turnos de fala.

Destaque-se, então, que a partir dessas duas especificidades se originaram as duas concepções que se distanciam quanto à causa primordial: a cognitivista e a desenvolvimentista. De acordo com Lampreia (2004), trabalhos da linha cognitivista creditam os prejuízos de linguagem a um dos módulos da mente, já os de linha desenvolvimentista associam os prejuízos afetivos e relacionais, ou seja, de ordem social, a algum fator biológico, ainda pouco esclarecido.

Muitas pesquisas, voltadas para as alterações de linguagem como elemento primário, têm como objeto de atenção a dificuldade no uso pragmático da linguagem e na interpretação de narrativas, dois fatores que também interferem na compreensão, participação e manutenção de um diálogo (CAMPELO *et al.*, 2009).

Schmidt (2017), em um artigo com ponderações semelhantes, menciona que o reduzido foco no compartilhamento de interesses e de ideias em uma conversação, empobrece as trocas interativas e o repertório social. Para o autor, essa idiosincrasia na comunicação pode se manifestar por um atraso na participação dos turnos de fala, falta de habilidade para iniciar um diálogo e interesse restrito em tópicos de conversa.

Diz o autor que muitos trabalhos dessa vertente estabelecem relações entre as dificuldades de ordem funcional e pragmática a outras formas de comunicação. Sob esse ponto de vista, as limitações quanto à compreensão e o uso de elementos não verbais da linguagem se constituem como fatores decisivos para a interpretação de significados e sentidos de expressões, ambiguidades e tópicos mais relevantes. O excerto abaixo, explicita essa questão

A integração entre as habilidades de comunicação verbal e não verbal tende a estar dessincronizada ou atrasada, o que contribui para que a

intenção comunicativa seja difícil de ser compreendida pelo interlocutor. A pessoa com autismo pode relatar verbalmente uma história, porém sem a utilização concomitante de recursos comunicativos não verbais, como expressões faciais ou gestos. (Schmidt, 2017, p. 224).

Em algumas pesquisas, atribui-se os comprometimentos de linguagem às dificuldades de expressão e compreensão. Nesse sentido, a fim de diagnosticar os principais problemas no processamento da linguagem, é comum que, na análise clínica, sejam utilizados instrumentos e protocolos de investigação da proficiência no uso da linguagem expressiva e receptiva (LAMPREIA, 2004; REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016; SILVA; MULICK, 2009; WHITBOURNE; HALGIN, 2015).

Na observação das falhas referentes à linguagem expressiva, são analisados os problemas relativos à comunicação não verbal e/ou verbal, aos atrasos na produção de fala, às dificuldades funcionais na adequação da linguagem ao contexto, às ecolalias (repetições), e às inversões pronominais entre outros (LAMPREIA, 2004). Segundo Lampreia, essa característica pode decorrer de dificuldades que antecedem o uso da linguagem, como a manifestação de balbúcio, a imitação, o uso significativo de objetos e o jogo simbólico.

No domínio da linguagem receptiva, observam-se os distúrbios nas habilidades de compreensão, que envolvem o processamento de informações. No autismo, há limitações para assimilar os sentidos da fala, dos gestos, das expressões faciais, e da entonação, ou seja, dificuldades de interpretação das informações expressas de modo verbal e não verbal (LAMPREIA, 2004; REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016).

Lampreia ainda descreve que os prejuízos no uso pragmático da linguagem, em todas as suas modalidades de expressão, relacionam-se aos déficits de compreensão e uso da linguagem em contextos sociais. É recorrente a consideração de que, no autismo, esse prejuízo não estaria necessariamente relacionado à “ausência dos mecanismos físicos de gesto, expressão facial e fala, mas a uma falha no uso correto em situações sociais ou como ajuda para a comunicação efetiva” (SHAH; WING, 1986; WING, 1988 *apud* LAMPREIA, 2004, p. 113).

Quanto ao enfoque desenvolvimentista, postula-se que os problemas de interação social são consequência da falta de “expressividade e responsividade emocional/afetiva” (LAMPREIA, 2004, p. 112). Segundo a autora, esses déficits podem ser relacionados à

(...) apreciação inadequada de deusas socioemocionais e à falta de reciprocidade socioemocional (Rutter & Schopler, 1988), transtornos nas capacidades expressiva e receptiva iniciais e dificuldade para discriminar e compreender expressões faciais (Dawson & Galpert, 1986), desordens específicas no desenvolvimento de comportamentos de comunicação não-verbal (Mundy & Sigman, 1989). (LAMPREIA, 2004, p. 114)

Essa visão, adotada por muitos pesquisadores, considera que déficits de comunicação não verbal e problemas cognitivos e linguísticos podem derivar do prejuízo afetivo e das dificuldades na interação social. Ao adotar essa linha de pensamento, Hobson (1993) postula que o engajamento efetivo ocorre quando há a percepção dos sentimentos de outra pessoa, o que influencia na ação de responder aos sentimentos que esse outro expressa.

Segundo Hobson (1993), o reconhecimento do outro é importante para desenvolvimento de ações como imitar, mostrar ou compartilhar coisas, direcionar o olhar para o objeto e a pessoa, e negar ou afirmar com a cabeça. Essas ações de engajamento social são importantes meios pelos quais emerge a compreensão de significados e de brincadeiras de faz de conta ou de imitar. Assim, o autor propõe que a falha na reciprocidade relacionada às pessoas e à atenção compartilhada sobre algo dado, sentido e significado entre os interlocutores é um fator muito provável de afetar a capacidade de simbolizar e do desenvolvimento da linguagem.

Após o esclarecimento dessas noções, entende-se que o uso pragmático da linguagem exige habilidades de compreensão (linguagem receptiva) e de expressão (linguagem expressiva), o que compreende outras modalidades da linguagem, como a linguagem verbal, não verbal, aspectos entoacionais e o contexto. Nota-se também que independente das conclusões a respeito dos déficits primários do autismo, as habilidades de linguagem e engajamento social se inter cruzam e interferem conjuntamente na comunicação.

Doravante, a partir da exposição do quadro característico e diagnóstico sobre o autismo, desenvolvemos no próximo capítulo, a descrição de alguns trabalhos que, distanciando-se da visão mais patológica, trazem outras abordagens sobre o desenvolvimento da linguagem de crianças autistas.

3 A AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM EM CRIANÇAS AUTISTAS: OUTROS OLHARES

Os estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista têm se expandido para outros campos de conhecimento, além do médico e terapêutico, a exemplo da área da Linguística, na qual se insere esta pesquisa. Deste modo, consideramos relevante apresentar alguns trabalhos (RÊGO BARROS, 2011; FERREIRA JÚNIOR, 2014; FONTE; SILVA, 2019; CRUZ; COTS, 2020, 2021) que se aproximam e/ou dialogam com os objetivos e a perspectiva teórica aqui adotada.

Sendo assim, trazemos, inicialmente, algumas das reflexões de Rêgo Barros (2011), que levanta a discussão sobre a parcialidade dos estudos pioneiros sobre o autismo. Segundo a autora, muitos desses trabalhos, centrados na visão patológica das idiossincrasias da linguagem, consideravam a ausência de expressão verbal como não-linguagem. Contrapondo-se a essa visão, e ancorada na Linguística da Enunciação benvenistiana, a pesquisadora parte da concepção da linguagem enquanto espaço para constituição do sujeito e de subjetividades, funções que se alcançam quando um locutor se presentifica como ‘eu’ no discurso. Sob tal perspectiva, no autismo, mesmo que esse discurso seja recoberto de falhas, o locutor emerge como sujeito se assim for percebido por seus interlocutores.

De fato, como a autora reflete, no autismo, o estar na linguagem se faz de modo particular e pode ocorrer tanto por meio dos enunciados ecolálicos, por aqueles que apresentam essa característica, como por reações responsivas, ou ausência delas, no caso daqueles que não falam. Em ambas as ocorrências há uma apropriação e transformação da língua pelo sujeito autista, no momento em que enuncia algo, ainda que incompreensível. No entanto, essa tomada de consciência como sujeito só ocorre se este for considerado enquanto tal por seu interlocutor (RÊGO BARROS, 2011).

A relação intersubjetiva eu/tu se estabelece quando o interlocutor considera as falas ecolálicas e atribui sentido a elas, construindo uma cadeia dialógica com a criança autista. No momento em que o interlocutor se propõe como aquele que entende as vocalizações, ecolalias e movimentos languageiros, relacionando esses atos discursivos a um contexto ou situação partilhada por ambos, permite-se o reconhecimento das marcas de um sujeito e seu processo enunciativo. Como pontua a autora “A falha na linguagem do autista encontra-se, sobretudo, na inexistência, vinda do outro externo ao sujeito” em possibilitar a articulação de um “eu” e um tu” (RÊGO BARROS, 2011, p.231).

Para Ferreira Júnior (2014), a forma como o sujeito autista se engaja na linguagem é singular, de tal modo que não pode ser considerado como aquele que está à margem da

comunicação. Suas discussões voltam-se para os modos de subjetivação, expressos por índices de pessoalidade, explícitos ou implícitos, pela enunciação (FERREIRA JÚNIOR, 2014, p. 73). Ancorando-se nos postulados teóricos de Benveniste, analisa como se instauram, na linguagem de três crianças autistas, os indicadores de pessoalidade e singularidade no exercício da língua.

De acordo com a exposição do autor, na teoria benvenistiana, a enunciação fornece as bases para a subjetivação do sujeito, representadas pelas categorias de pessoalidade, espacialidade e temporalidade. Essas categorias formam também a base do discurso e são mobilizadas por recursos linguísticos específicos que fazem remissão ao ato enunciativo.

Deste modo, a categoria de pessoalidade se expressa pela ação de marcadores linguísticos, evidenciados pelo uso de pronomes e pessoas verbais. No processo enunciativo, o falante que toma a palavra se identifica por ‘eu’ – ‘pessoa-eu’ em oposição a um ‘tu’ – ‘pessoa não-eu’, que ocupa uma posição de exterioridade em relação ao falante. Já o ‘ele’ – ‘não-pessoa’ – “pode indicar qualquer sujeito ou não comportar nenhum” (FERREIRA JÚNIOR, 2014, p. 79-80, 82), pois não participa diretamente da conversação. Como esclarece Ferreira Júnior, a subjetividade é expressa pela distinção entre ‘eu’, pessoa subjetiva, e ‘tu’, pessoa ‘não-subjetiva’.

Na categoria de temporalidade, encontra-se o tempo linguístico, determinado pelo presente na instância da fala - o agora -, a partir do qual se relacionam as noções de passado (antes), e futuro (depois). Quanto à categoria de espacialidade, esta se atualiza por demonstrativos e advérbios, que conferem a localização espacial, tendo como referência o discurso do locutor, identificadas pelo ‘aqui’, ‘aí’ e ‘lá’.

As três categorias são determinadas pela dimensão intersubjetiva que fornecem o alicerce para a instituição e constituição do sujeito no discurso. Como explicita o autor, “a produção de um enunciado supõe necessariamente um ‘locutor’, que instala de forma simultânea um ‘interlocutor’ com o qual enuncia em um dado contexto.” (FERREIRA JÚNIOR, 2014, p. 76). No caso das crianças autistas observadas em seu trabalho, notou-se que elas marcaram sua posição enunciativa como locutoras, na linguagem, por meio da recombinação de formas linguísticas.

É importante dizer que o modo diferenciado pelo qual as crianças autistas se enunciam no discurso não pressupõe que elas não façam uso dos elementos indispensáveis para a categorização de pessoa, mas o fazem de forma muito particular e singular. Especificamente, no caso dessas crianças, seu posicionamento no discurso pode ocorrer pela repetição de frases ou trechos do discurso do outro, o uso do nome do interlocutor - evidenciando um tu, entre outras formas de agenciamento das formas linguísticas. E mesmo não sendo um modo

recorrente e regular de se comunicar, essa apropriação particular da linguagem marca sua singularidade e personalidade na língua, diz o autor.

Os estudos supracitados trazem uma abordagem mais ampliada da linguagem, considerando formas particulares e diferenciadas de um sujeito autista se apropriar e enunciar. Essa perspectiva também pode ser encontrada em trabalhos das pesquisadoras Cruz e Cots (2020, 2021), que trazem aos estudos linguísticos uma discussão sobre as relações entre língua, corpo e mundo material. Ao priorizarem outros aspectos da comunicação, buscam analisar o papel desses elementos como mediadores das interações em casos de alteração ou ausência da linguagem.

No primeiro estudo (CRUZ E COTS, 2020), as autoras investigam como uma criança autista, com idade entre 10 e 12 anos, desenvolve sua comunicação em um contexto de interação familiar. Para tanto, direcionam seu olhar para as formas como a movimentação corporal, gestos, espaço, conhecimentos e brincadeiras compartilhadas em um contexto familiar contribuem para a interação e cognição da criança.

Sob essa ótica, fundamentam-se na ‘*embodied interaction*’, uma perspectiva corporificada da interação humana, propostas por Streeck, Goodwin e Le Baron (2011 apud CRUZ; COTS, 2020) e postulados sobre as relações entre linguagem, cognição social e mundo material, dos autores Levinson e Enfield, e Gibbs (2006 apud CRUZ; COTS, 2020). E além desses postulados, apoiam-se em outros trabalhos voltados para a relação entre corpo e práticas sociais, e relação entre gesto, linguagem e a fala-em-interação⁷.

Como resultados dessas análises, as autoras observaram que, em um ambiente lúdico de brincadeira, a criança tomou a iniciativa de chamar a atenção de seus interlocutores, compartilhando focos de atenção e interesse, mobilizando-os a participar da interação. Destacaram também, que a criança, embora possua recursos reduzidos de enunciação da linguagem verbal, utiliza de outros elementos para interagir, como movimentos corpóreos, olhares, gestos e produção vocal (vocalizações, risos e onomatopeias). Ainda ressaltam que o envolvimento do interlocutor, a familiaridade com o ambiente e a própria disponibilidade de interagir representam um conjunto de condições que influenciam nos resultados.

Na segunda publicação (CRUZ; COTS, 2021), baseiam-se também os conceitos de interação corporificada, em conjunção com as noções de gestalt multimodal complexa e referenciação corporificada, para analisar como esses elementos são utilizados pela criança autista durante a interação. Ancoradas pelos trabalhos de Neville (2015 apud CRUZ; COTS,

⁷ Para mais detalhes sobre os autores mobilizados nessa pesquisa, vide o artigo indicado no referencial teórico.

2021) e de Mondada (2016 apud CRUZ; COTS, 2021), além dos citados no primeiro trabalho, as autoras detalham que a interação corporificada envolve uma ecologia de recursos multimodais que são organizados espacialmente e sequencialmente no fluxo da ação para a construção de um objeto do mundo como referente do discurso.

Nesse tipo de construção interativa, a construção de um referente ocorre por meio da articulação de um conjunto de recursos multimodais - gestalts multimodais complexas. Esses podem ser constituídos por “recursos linguísticos, prosódicos e entonacionais; recursos corporais, gestos, olhares, mímicas faciais, movimentos de cabeça, posturas do corpo, movimentos das mãos, e recursos materiais, como objetos e artefatos do mundo” (CRUZ; COTS, 2021, p. 116).

Na prática de uma referenciação corporificada, o referente é introduzido e destacado por um interlocutor por meio de ações e estratégias para chamar a atenção do outro. Constituem parte dessas ações e estratégias, os constituintes linguísticos-verbais em associação a gestos, olhares, posturas e movimentos corporais que evocam o objeto do discurso, além de ajustes aos turnos de fala tendo em vista a chamada de atenção para o referente.

Como análise desses conceitos, envolvendo a criança autista, as autoras analisaram dois dados de gravação em vídeo, observando o gesto de apontar, direcionamentos de torso e de olhar, conjugados aos turnos de fala e à exploração de um objeto do entorno. Corroborando seus objetivos iniciais, evidenciaram que, durante a interação com seus interlocutores, a criança autista, mesmo com reduzido repertório linguístico-verbal, acompanha os referentes do discurso por meio de sua percepção quanto à orientação corporal e à dinâmica comunicativa.

Além disso, observaram que a própria criança chama a atenção para objetos de seu interesse, convocando a atenção de seus interlocutores, por meio de gestos de apontar e expressões dêiticas, como vocalizações, sintagmas nominais e alterações prosódicas, além de direcionamento do olhar, postura corporal e movimentos proxêmicos. Como concluem, essa combinação de elementos demonstra uma participação ativa da criança no espaço interacional e suscita uma forma mais ampla de comunicação, que não ocorreria se apenas fosse levado em conta o emprego de aspectos linguísticos.

Por fim, vale ainda descrever um estudo de Fonte e Silva (2019), cujo enfoque é dado à utilização de recursos diferenciados pela criança autista, durante as situações interativas. Por meio pesquisa observacional quanti-qualitativa, as autoras analisaram quais aspectos multimodais são mais utilizados por cinco crianças com TEA em contextos interativos de negação.

Para tanto, ancoraram-se na perspectiva sobre multimodalidade desenvolvida nos

trabalhos de Kendon (1982; 2019; 2000; 2009; 2016 apud FONTE; SILVA, 2019), McNeill (1985; 1992; 2000), Butcher e Goldin-Meadow (2000), Cavalcante (2009; 2018), Fonte *et al* (2014), Fonte e Cavalcante (2018), Ávila-Nóbrega (2010; 2018), entre outros⁸. Vale destacar que todos esses autores partem do princípio de que gesto e produção vocal compõem uma matriz de funcionamento linguístico-cognitivo que se integram na construção da significação, ou seja, não há primazia sobre uma modalidade de linguagem sobre a outra.

Na discussão dos dados, as autoras consideraram o emprego de múltiplos recursos da linguagem, relacionados com a negação no autismo, como os gestos e sinais convencionais do ‘não’, bem como a combinação síncrona entre gesto e produção vocal. Assim, puderam constatar que as crianças mobilizam uma combinação de elementos nos contextos de negação, por meio da emissão vocal do “i:::”, em associação à ação de virar as costas e também o olhar; além de estereotípias motoras, como o balançar das mãos e dos braços (flapping), em sincronia com enunciados de “Nãaa! Nãooo!” (FONTE; SILVA, 2019, p. 257).

Fonte e Silva notaram, ainda, a expressão de negativas pela realização de gestos emblemáticos, tais como “‘meneio da cabeça’, ‘remexer da cabeça e ombros’, ‘remexer do dedo’ e o ‘remexer do braço’” (FONTE; SILVA, 2019, p. 259). Concluíram, então, que o uso diversificado de recursos multimodais, como também os próprios comportamentos gestuais e vocalizações típicos do autismo, não podem ser considerados desprovidos de sentido, pois são evidências de marcação do lugar dessas crianças na linguagem.

Como é notabilizado pela apresentação desses trabalhos, compreende-se que a criança com TEA pode e precisa ser considerada como um sujeito que está na linguagem. Independente da vertente teórica de cada um, percebe-se um olhar diferenciado, como também a valorização dos recursos singulares que essa criança utiliza para se situar na linguagem.

Após o exposto, apresentamos as perspectivas teóricas que adotamos para analisar os dados da criança autista aqui estudada.

⁸ As referências aos autores mobilizados nesse trabalho de Fonte e Silva podem ser consultadas no artigo das autoras, registrado no referencial bibliográfico.

4 A LINGUAGEM NA VISÃO DIALÓGICA-DISCURSIVA E UMA PROPOSTA DE ESTUDO DA CRIANÇA AUTISTA

De acordo com o que apresentamos até este capítulo, compreende-se que a questão do desenvolvimento linguístico e engajamento interacional da criança autista pode ser abordada por diferentes quadros teóricos e perspectivas. Desperta-nos a atenção o fato de que, de modo geral, trabalhos da área clínica se pautem por análises mais descritivas, direcionadas ao que essas crianças têm como falha ou falta.

Entendemos que essas descrições são importantes, pois nos permitem conhecer melhor a natureza da condição das crianças com TEA, no entanto, concebemos que estas devem ser observadas a partir de suas potencialidades. Nesse sentido, estamos de acordo com alguns trabalhos (FONTE; SILVA, 2019; CRUZ E COTS, 2020, 2021), apresentados no capítulo anterior, especialmente porque direcionam o olhar para as diferentes formas pelas quais o sujeito se coloca no discurso, considerando os aspectos sociais e contextuais da interação.

Assim, partindo da concepção de que a linguagem se constrói socialmente, adotamos como base fundamental a perspectiva dialógico-discursiva, que tem como fundamentação as ideias de Bakhtin e do Círculo e de diferentes estudiosos (FRANÇOIS, 2006; BRUNER, 2007), cujos trabalhos dialogam com o tema. Orientamo-nos, então, para o funcionamento linguageiro e o modo como a criança autista se insere no diálogo e em cenas de atenção conjunta com seus interlocutores.

Para tanto, trazemos às nossas reflexões, o dialogismo, uma premissa essencial da teoria bakhtiniana, como também noções, intrinsecamente relacionadas, tais quais: dialogismo, alteridade, interação, responsividade e discursividade (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2011). Igualmente contribuem para o direcionamento de nosso olhar, constructos teóricos sobre o papel do adulto e das atividades rotineiras na interação – formatos –, dos estudos de Bruner (1984).

Do mesmo modo, temos como apoio, trabalhos de autores da área da Aquisição da Linguagem, que já pautaram suas pesquisas sobre a linguagem infantil, à luz da teoria bakhtiniana (DEL RÉ *et al*, 2021; DEL RÉ *et al*, 2014 a e b; HILÁRIO, 2011; FRANÇOIS, 2006). Isso posto, passamos a essas exposições.

Primeiramente, deve-se considerar que, embora as dificuldades de interação social e do âmbito da linguagem sejam relacionadas a características comuns no TEA, percebe-se que, em um contexto familiar (CRUZ, 2018; CRUZ; COTS, 2020, 2021), a criança autista apresenta um engajamento mais participativo e dialógico, respondendo aos seus interlocutores por meios

linguageiros diversos. Tal condição se verifica porque o diálogo é condição fundamental da linguagem e da vida, como declara Bakhtin (2011). Segundo esse pensador, viver é participar de um diálogo constante e inconclusivo, em que o homem se envolve por completo, pois

A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa por inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011, p. 348, grifo do autor)

Contudo, mesmo que o diálogo seja considerado condição essencial da linguagem, esse conceito não deve ser abordado de maneira simplista, já que essa atividade não se refere apenas a uma forma tradicional de uma conversa entre dois falantes, ainda que assim possa ocorrer. Elucida Faraco (2009) que, de acordo com a teoria bakhtiniana, todo dizer possui uma dimensão dialógica que: a) orienta-se para um já dito, operando como uma resposta a esses outros dizeres; b) encaminha-se para uma resposta, à espera de uma réplica; e c) é internamente dialogizado, constituindo-se interiormente por múltiplas vozes sociais. Dessa forma, o dialogismo em Bakhtin se relaciona especialmente aos discursos que se entrelaçam no contexto social, espaço em que se condicionam e formam as significações construídas pela interação social.

Assim, podem ser dialogizados os enunciados produzidos por diferentes falantes, mesmo que tratem superficialmente de um mesmo tema; as obras em relação aos leitores; e o próprio interior dos enunciados, por se constituírem e estabelecerem interlocução de sentido com diversas vozes sociais. Entende-se, então, que o objeto de um discurso, já expresso em comunicações concretas ou em outras esferas de atividade, é retomado, valorado, parafraseado, modificado de acordo com o contexto de enunciação.

Sob essa ótica, o enunciado, como unidade da comunicação verbal, também é construído dialogicamente em seu interior, por constituir-se a partir de outros dizeres culturais e sociais, que se incorporam ao discurso do falante, sendo assimilados e expressos por tonalidades próprias. Ante a dinâmica da comunicação, os enunciados estão sempre interrelacionados, pois até mesmo em uma fala do tipo monológica há dialogismo, tanto em relação ao seu conteúdo quanto ao direcionamento a um já dito.

Por mais monológico que seja o enunciado (por exemplo, uma obra científica ou filosófica), por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão, ainda que essa responsividade não tenha adquirido uma nítida expressão: ela irá manifestar-se na tonalidade do sentido, na

tonalidade da expressão, na tonalidade do estilo, nos matizes mais sutis da composição. (BAKHTIN, 2011, p. 298)

Essa citação expõe o papel da alteridade entre interlocutores e discursos, ou seja, reafirma-se a condição dialógica da linguagem. Nesse processo, todo enunciado é direcionado a um destinatário, quer seja este só uma imagem ou representação de um interlocutor, quer seja uma resposta a outros dizeres, ou um dizer à espera de uma réplica, ou seja, não se pode desvinculá-lo do aspecto de alteridade. Isso ocorre quando enunciamos, nas muitas vezes que incorporamos ao nosso discurso, ideias, conceitos, oposições, ou argumentos, respondendo a outros dizeres sociais ou individuais.

Na área da aquisição da linguagem, muitos trabalhos (VYGOTSKY, 2005; BRUNER, 2007; DEL RÉ *et al*, 2021), também destacam a importância do outro e da alteridade na constituição da linguagem e cognição infantil, pois concebem que durante as interações, a criança vai aprender a língua, discursos e cultura da comunidade, sendo inicialmente interpretada por esse interlocutor próximo até se tornar um sujeito que enuncia por si próprio.

Em *Estética da criação verbal* (2011), Bakhtin reflete que “A forma do vivenciamento concreto do indivíduo real é a correlação entre as categorias imagéticas do eu e do outro” (BAKHTIN, 2011, p.35), ou seja, há uma reciprocidade e alteridade na forma como nos constituímos, pois o outro vê em *mim* o que não consigo ver. É por meio das relações interpessoais que se alcança uma completude que não encontramos no próprio “eu”, pois só o “outro” possui o “excedente de visão” que lhe permite ter uma visão mais ampla sobre nós; assim como, o olhar que “eu” tenho sobre o “outro” é mais completo do que o dele sobre si mesmo.

No entanto, vale dizer que essa visão exterior do outro sobre nós, ainda é incompleta, porque não é possível que ele vivencie o mundo interior a partir de nós mesmos. O reconhecimento de si mesmo, que se faz pelo olhar do outro, não afasta o sujeito de seu próprio ser, porque esse olhar só alcança o exterior e não o que é vivenciado pelo próprio “eu”.

A completude que alcançamos em relação ao outro é sempre por uma constituição mútua de alteridade, por meio de nosso próprio ativismo e atuação no mundo. E a ponte que liga o “eu” ao outro se constrói pela linguagem, nas situações de interação discursiva. Essa concepção assim se apresenta em Bakhtin:

Eis porque a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação - mais ou menos criador - das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos

os nossos enunciados (inclusive as obras criadas), é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade (...). (BAKHTIN, 2011, p. 294-295)

Em relação à criança, esta começa o conhecimento de si mesma e do mundo exterior quando se “depara imediatamente com os atos de reconhecimento e de amor das pessoas íntimas, da mãe, que partem de fora ao encontro dela” (BAKHTIN, 2011, p. 46). É por esse contato com um interlocutor, desde os primeiros dias de vida, que a criança vai aprender a nomear as coisas ao seu redor, orientar-se diante dos outros, reagir às palavras amorosas e ao tom volitivo-emocional do adulto – geralmente da mãe.

De acordo com Del Ré, De Paula e Mendonça (2014 a), as produções discursivas da criança são interpretadas pelos pais e seus interlocutores mais próximos, desde os primeiros anos de vida, até que elas se desenvolvam e passem a produzir seus discursos autonomamente. Para as autoras, a construção da identidade pela criança “se constrói dialógica e dialeticamente” por afastamento, aproximação, acordos e desacordos durante as interações discursivas.

Nesse processo dialógico, o adulto é quem dá acabamento às expressões languageiras e linguísticas da criança. O excedente de visão que tem sobre a criança, desde o seu nascimento, possibilita que ele reconheça ou interprete sua linguagem ainda em desenvolvimento (DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2021). Nos enunciados infantis, por exemplo, a compreensão e as respostas de um adulto à linguagem da criança, já a orientarão para os sentidos de determinados enunciados, que aos poucos serão assimilados e farão parte de seus próprios enunciados posteriores.

Entendemos que essa construção aconteça de forma semelhante nas crianças com TEA, talvez em uma dinâmica mais intensiva, envolvendo aspectos mais amplos da linguagem e percepção do mundo, como pretendemos demonstrar nas análises. Especificamente no caso de crianças que não falam, é fundamental que sua forma particular de se expressar seja interpretada por seus interlocutores, de modo a contribuir tanto para seu desenvolvimento na linguagem quanto para que tomem consciência sobre si mesmas e o mundo que as cerca.

Ademais, é durante a interação dialógica com o outro que a criança passa a compreender seus limites, apreender e participar da construção de sentidos, em uma interlocução necessária, que expõe a importância da interação, considerada também como “realidade fundamental da língua” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219). Contudo, vale pontuar que a língua não deve ser tomada no sentido estrito, já que o interesse do falante é centrado nas semioses construídas de amplas maneiras durante a interação enquanto evento social e espaço de relações.

Nesse sentido, não é somente a língua que se efetua no espaço dialógico da interação.

Como reflete François (2006) – um dos primeiros autores a estudar a linguagem da criança através do olhar bakhtiniano (DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2021) –, a língua, contextualizada dialógica e discursivamente, evidencia os modos de funcionamento da linguagem, que se relaciona à cultura, à entrada no sentido do que nos é transmitido, e também aos fatos observados, aos implícitos, aos ditos e não-ditos, que são postos em relação pela criança.

Pela interação social, em contextos de convivência cotidiana, pelos cuidados que recebe do outro, a criança passa a reconhecer as palavras da língua, as tonalidades e emoções que se expressam nessas trocas, e a construir sentidos, participando ativamente desse processo. Atesta Dodane (2018, p. 71) que a percepção da tonalidade das palavras, entonação e prosódia da língua do ambiente, desenvolvem-se desde muito cedo no bebê e antecedem sua produção, pois “durante o período que precede a produção, o bebê mostra grandes capacidades para processar a linguagem do seu ambiente.” (DODANE, 2018, P. 71).

A autora expõe que o bebê mostra um processo ativo na percepção das características sonoras da língua materna, sendo capaz de reconhecer ritmo, contornos da entonação, contrastes fonéticos e aspectos prosódicos das palavras. Seus estudos ainda informam que, desde a vida intrauterina, o feto reconhece ruídos, música e som de vozes, especialmente a voz materna. A partir disso, podemos compreender que a percepção da sonoridade da língua, já denota uma forma de inserção da criança na linguagem.

Assim, mesmo não fazendo uso de um sistema linguístico que escuta pelas falas dirigidas a ela, a comunicação da criança se reflete em outras formas de linguagem, por meio de vocalizações e balbucios, gestos, olhares, choro, sons guturais (DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2021), ou seja, aspectos multimodais da linguagem. Esse comportamento linguageiro evidencia uma atitude responsiva ativa, pois a responsividade é uma ação que já está presente desde as primeiras palavras emitidas pelo interlocutor, o parceiro do diálogo.

Nesse processo de interação, na atividade empírica de uso da língua, o falante leva em conta a resposta do seu interlocutor, logo em seguida, tornando-se falante, isto é, demonstrando estar distante do ouvinte passivo, do esquema locutor/interlocutor, dos estudos de Linguística geral (BAKHTIN, 2011). Nesse sentido, deve-se ressaltar que o falante pode exercer diversos graus de ativismo, manifestando-se no momento da enunciação ou posteriormente, retomando palavras e ideias.

Essa responsividade é decorrente de uma compreensão, que se dá pela inserção da criança, nesse espaço semiótico da linguagem e dos signos, palavras, entonação, ações e alternâncias de sujeitos falantes, ou seja, dos discursos relacionados a uma determinada esfera de atividade ou contextos discursivos. Como esclarece Del Ré (2006, p. 29), o diálogo expõe a

dimensão discursiva da língua, compreendida como “uma atividade de sujeitos inscritos em contextos determinados”, articulando-se estreitamente a uma situação concreta de enunciação e produção, pois os modos de utilização da língua/linguagem e os sentidos compartilhados, em cada situação específica de comunicação, produzem suas significações.

Assim, na dimensão discursiva da língua/linguagem, a criança apreende sentidos do diálogo estabelecido tanto em sua microcultura familiar quanto em nível macro, no qual “os sentidos dos enunciados são determinados pelos aspectos sociais, históricos, ideológicos que emergem em uma determinada comunidade de fala.” (DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2021).

É relevante considerar que, no caso de crianças com déficits ou dificuldades de linguagem, sua compreensão, relacionada aos sentidos compartilhados nas mais diversas situações, pode ser percebida por suas ações responsivas, expressas por comportamentos linguageiros singulares (como veremos no decorrer da exposição teórica).

Tal raciocínio se afina com a lógica bakhtiniana, para a qual, a resposta a um discurso pode ser expressa de variadas formas e linguagens, por uma fala emitida em voz alta, por uma ação, em atendimento a uma ordem ou pedido, como também, pode se dar por uma compreensão silenciosa, cuja externalização da resposta se dê em outros momentos.

Complementando essa ideia, Volóchinov (2017) declara que a expressão de um enunciado é determinada pelos interlocutores e pelo contexto, ou espaço social, mais próximo.

“Antes de mais nada, ele é determinado de modo mais próximo pelos participantes do evento enunciado, tanto os imediatos quanto os distantes, e em relação a uma situação determinada; isto é, a situação forma o enunciado, obrigando-o a soar de um jeito e não de outro, seja como uma exigência ou um pedido, seja como defesa de um direito ou uma súplica (...). (VOLÓCHINOV, 2017, p. 206).

Em relação às crianças, Del Ré *et al.* (2014, p.25) especificam que estas entram na linguagem de modos diversos e cada uma pode adotar diferentes aspectos de expressão, como “a repetição, a brincadeira, os modelos entoativos, as palavras”. A forma como a criança atua na enunciação, adequando as tonalidades de expressão, de acordo com quem é endereçada, a situação, o espaço e tempo, denotam sua própria responsividade como interlocutor.

Além disso, a expressão do enunciado também é influenciada pela relação entre os discursos, que se presentificam na interação discursiva, uma vez que se forma uma rede discursiva entre os enunciados que se constituem no meio social. De acordo com Volóchinov, um discurso é sempre orientado para outros discursos, como é também constituído por eles, como um colóquio “que o corre por meio de um ou de vários enunciados” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219). Assim concebido, nenhum enunciado é considerado como isolado e totalmente

concluso, pois está em constante relação com outros enunciados construídos na coletividade, ou seja, é apenas uma fração dos discursos sociais.

Sob essa ótica, Bakhtin (2011, p. 297) expõe que

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados, com os quais está ligado pela identidade de uma esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo. (...) Por isso cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas e outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva.

O enunciado, como um elo na cadeia discursiva, não se relaciona somente aos discursos da situação concreta imediata, como também aos discursos que o precederam, nas variadas esferas de atividade e contextos sociais, culturais, historicamente construídos. Assim, em sua característica responsiva, um enunciado adentra-se na corrente discursiva, passando por assimilação, adaptação, refutação ou reprodução, ao passo que também é único por se relacionar ao aqui e agora da enunciação, não se desvinculando da situação concreta em que é produzido.

Diante do exposto, convém nos perguntar sobre como esses elementos contribuem para o engajamento da criança autista na linguagem, tendo em vista o repertório pouco diverso de produção vocal e gestual. Nesse sentido, julga-se oportuno, antes de finalizar esse capítulo, trazer algumas reflexões de François (2006) a respeito das concepções de língua e do próprio termo “aquisição”.

Para o autor a concepção de língua como algo a ser aprendido e priorizado resulta em alguns entraves complexos, como a decisão entre se aprender e/ou adquirir o léxico, a cultura, os sentidos, e ainda, o que fazer quanto aos aspectos ausentes, como subentendidos, sensações e pensamentos. François discorre que há grande preocupação com as crianças que demoram a falar, falam muito pouco ou quase nada, como se só a aquisição da linguagem fosse o ideal desejado/valorizado, quando deveriam ser observadas outras características até mais complexas desenvolvidas pelos infantes, como a facilidade em fazer contas ou contar, por exemplo.

O autor propõe que se repense a aquisição como *modos de funcionamento da língua*⁹ ou linguagem, já que as palavras *língua* e *linguagem* podem até mesmo serem usadas como sinônimos, como já o fazem algumas culturas, que não as distinguem. Com relação à criança ou adulto que pouco falam, mas entendem as semioses produzidas pela língua, o pesquisador declara que isso só se torna possível por meio da linguagem, compreendida por meio de recursos gestuais, fônicos, visuais, entre outros, ou seja, os mais diversos elementos utilizados na

⁹ Grifo nosso.

construção do discurso.

Assim sugere que para *produção fônica* deveria ser utilizado o termo *fala*, pois a linguagem pode ser compreendida por duas dimensões: a “equivalente a tudo aquilo que pode ser signo e sentido”, como a linguagem do corpo, das imagens, dos objetos que nos cercam; e a “que passa pelo objeto específico 'língua'” (FRANÇOIS, 2006, p. 185).

A linguagem de tudo o que pode ser sentido e vivenciado chega à criança pelo campo da percepção, como quando ela observa as ações do falante e procura compreender os sentidos dos enunciados linguísticos, associados aos não ditos, os implícitos de um dado enunciado linguístico, e o conjunto desses aspectos em relação à expressão facial ou emocional do falante, ou seja, há uma complexa rede de linguagens que pode ser apreendida pelo ‘sentido corporal’ e pela percepção.

Portanto, pelo discorremos até agora, é possível notar que a linguagem pode ser concebida por um ponto de vista mais ampliado, pois as palavras, utilizadas em uma comunicação discursiva, funcionam em conjunto com elementos multimodais constitutivos, como gestos, olhares, entonação e movimentos proxêmicos. Somadas a essas noções, as reflexões de François acrescentam considerações importantes a respeito do contexto, dos significados partilhados, das percepções variadas de tudo o que entra no campo da linguagem, enquanto atividade.

Sendo assim, concluímos por ora, que a criança compreende os sentidos dos enunciados, uma vez que estes são constituídos durante suas vivências interacionais e cotidianas, além de suas percepções de enunciados produzidos em contextos determinados, organizados em tipos mais ou menos recorrentes de discurso. Esses aspectos nos levam a outros postulados – os gêneros do discurso e os formatos –, o que iremos detalhar na próxima seção.

4.1 Gêneros e Formatos em relação

O contexto e os modos como são organizados os enunciados têm um papel muito significativo para o desenvolvimento da linguagem da criança, pois é por meio de sua imersão nas mais diversas atividades humanas que ela vai apreender os sentidos produzidos socialmente. Como discorremos no capítulo referente às características da condição autística, as dificuldades de comunicação e engajamento social aparecem como uma recorrente limitação a afetar sua apropriação e desenvolvimento da linguagem. No entanto, também já descrevemos preceitos da área da Linguística, demonstrando que a criança toma seu lugar nas cenas discursivas devido à percepção das relações existentes entre enunciados, ações e contexto.

Nesse sentido, é pertinente observar, como já o expusemos, que ela é inserida em um mundo repleto de significados, construídos por diversas formas de linguagem que se organizam em formatos de interação e gêneros discursivos. Como pontuam as pesquisadoras Hilário, de Paula e Bueno (2014 a), fundamentando-se em Bakhtin e Bruner, a entrada da criança na linguagem se dá pelos gêneros do discurso, aos quais se integram os formatos rotinizados de interação.

Especialmente, na teoria bakhtiniana, encontramos a conceituação e discussão sobre os gêneros do discurso e sua vinculação à linguagem e comunicação humana. Assim nos expõe Bakhtin

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2011, p. 261)

Faraco (2009) esclarece que atividade e interação, dizer e agir se realizam por meio de gêneros discursivos tão complexos e variados quanto os campos de atuação em que se efetuam. Na comunicação discursiva, o falante faz uso da língua de acordo com as formas típicas de enunciados que compõem determinada situação ou contexto, tanto que ao ouvir um determinado enunciado já se reconhece o gênero a qual pertence. Isso é bem comum com alguns gêneros do cotidiano, cuja estrutura composicional é tão convencionalizada que só resta ao falante imprimir sua tonalidade ao que já está posto, a exemplo das saudações, despedidas e felicitações.

Contudo, importa dizer que a aparente regularidade, na forma como são constituídos os gêneros, não é uma característica que lhes garanta imutabilidade, visto que estão em constante atualização, sendo tão heterogêneos quanto a multiplicidade de atividades humanas. De qualquer modo, é por meio dos gêneros do discurso que aprendemos a falar, pois seus enunciados relativamente estáveis, em relação à forma composicional, ao estilo e conteúdo temático “chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas” (BAKHTIN, 2011, p. 283). Para Bakhtin, se não existissem os gêneros do discurso, toda vez que precisássemos falar, teríamos que construir novas formas de enunciados, o que tornaria a comunicação praticamente impossível.

O autor ressalta ainda, que, na dinâmica da comunicação, os gêneros se diferenciam em

primários, mais simples, e secundários, de elaboração mais complexa.

Aqui, é de especial importância atentar para a diferença essencial existente entre os gêneros de discursivos primários (simples) e os gêneros discursivos secundários (complexo). Os gêneros discursivos secundários (complexo – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Compreende-se, então, que os discursos do cotidiano fazem parte dos gêneros primários, desenvolvidos nas situações mais imediatas e dinâmicas da comunicação. Já os secundários envolvem um trabalho mais estilizado e elaborado. Apesar dessas características, o autor deixa claro que eles se interrelacionam e, deste modo, não pode haver uma hierarquização de um ou de outro, mesmo porque os secundários absorvem e remodelam os primários, que por sua vez também têm sua forma influenciada por este outro.

O que nos importa, no entanto, é assumir que as trocas discursivas da realidade mais imediata de interação ocorrem por gêneros do cotidiano, os quais constituem-se como a esfera de comunicação mais próxima à que as crianças têm acesso. Pelas práticas do cotidiano, elas vão aos poucos experienciando as múltiplas ações que se realizam pela língua(gem), repetindo e brincando com as formas produzidas pelos adultos, e aprendendo a mobilizar essas expressões nas mais variadas situações comunicativas (MORGENSTERN, 2021, p. 66).

Segundo Hilário, de Paula e Bueno (2014), apesar da plasticidade dos gêneros, a relativa previsibilidade no encadeamento dos enunciados constitui uma base para a compreensão e atividade responsiva da criança nas cenas de interação discursiva. O cenário presente nos eventos do microcosmo social dos quais ela participa, como festas de aniversário, conversas familiares, ida à praia etc., estruturam-se em uma sequência de ações e enunciados, que funcionam como um guia para a comunicação da criança (BRUNER, 2007; HILÁRIO; DE PAULA; BUENO; 2014).

É nesse aspecto que se relacionam as noções de gêneros ao conceito de formatos, propostos por Jerome Bruner (1984, 2007). Para Bruner, a criança passa de um nível pré-linguístico para o linguístico por meio de uma adequação da linguagem do adulto, que, associada a uma determinada ação ou situação, serve como um suporte à aquisição da linguagem.

Entretanto, alguns autores questionam o que Bruner caracteriza como períodos pré-linguístico e linguístico, principalmente quando se considera esse último como o parâmetro almejado e desejado. Nesse sentido, contrapõem-se à hipótese de que as expressões gestuais, vocalizações, balbucios e holófrases, seriam recursos cada vez menos utilizados com o desenvolvimento da língua (CAVALCANTE, 2008; 2012; 2019; ÁVILA NÓBREGA, 2010).

Da mesma maneira, em concordância com Cavalcante e Ávila Nóbrega, não consideramos gestos, vocalizações e ações apenas como elementos pré-linguísticos, pois conferimos a esses elementos o status de linguagem, já que se manifestam responsivamente e significativamente em resposta aos seus interlocutores. Para isso nos fundamentamos nos conceitos de multimodalidade, que descrevemos logo adiante.

Ainda que não partilhemos da noção de pré-linguístico proposto por Bruner, pois acreditamos que a criança está imersa na língua(gem) mesmo antes de nascer, não se pode deixar de considerar que o adulto adapta sua linguagem a uma forma mais simplificada e compreensível para guiar a compreensão da criança, durante as rotinas de brincadeiras e ações, o que a leva a aprender “não apenas a estrutura da enunciação, mas também a natureza das condições prevalentes no momento preciso da enunciação”. Em conjunto, esses elementos formam o que o autor denomina como formatos. (BRUNER, 2007, p. 31).

A partir dessa concepção, entende-se que um formato implica em uma interação contingente em que cada interactante realiza um ato dependente da ação do outro, sendo este, inicialmente, conduzido pelo adulto. Aos poucos, esses atos sequenciais interativos assumem atos de fala e se tornam implícitos e generalizáveis a outros contextos maiores, pois a criança passa a compreender as funções pragmáticas e o uso adequado de formas linguísticas apropriadas a cada situação.

Os contextos rotinizados fornecem, então, uma estrutura regular para a organização do discurso e das ações. Com o tempo, os modos de proceder nesse “microcosmo controlado por regras em que o adulto e a criança fazem coisas com e para o outro”¹⁰ (Bruner, 1984, p. 76, tradução nossa) são internalizados, e a comunicação, que primeiramente se faz por meios gestuais, passa a ser complementada pela linguagem verbal. Tendo esses aspectos em vista, destaca-se que, mesmo antes de começar a falar, a criança é sensível a esse contexto, participando da interação, comunicando-se por meio de gestos, vocalizações e olhares – elementos considerados pré-verbais pelo autor.

Outro aspecto destacado por Bruner (2007) diz respeito à importância da

¹⁰ “It is a rule-bound microcosm in which the adult and child do things to and with each other.”.

brincadeira/jogo nesse processo. O autor analisa duas díades mãe-bebê, observando o desenvolvimento da linguagem a partir de jogos de interação, que fornecem uma sistematização de enunciados, ações e regras simples, dos quais a criança é estimulada a participar. Nessa cena interativa, cada mãe brinca com seu filho por meio de duas variações do jogo de esconder. O primeiro jogo envolve a manipulação de um cone com um palhaço que pode ser acionado pelas mãos da mãe, aparecendo e desaparecendo. No segundo jogo a brincadeira varia com a mãe escondendo seu rosto ou o da criança atrás de um pano.

Durante as brincadeiras, as mães se expressam por enunciados típicos, relacionados ao aparecimento e desaparecimento do palhaço, como “Onde está ele?”, “Para onde ele foi?”, ou a expressão “Buu!”, quando o boneco surgia. No início, notava-se que as crianças participavam sorrindo, vocalizando ou tentando agarrar o palhaço. Na variação, alguns meses mais tarde, a estrutura do jogo se mantinha, mas dessa vez com a mãe de uma das crianças se escondendo atrás de um pano ou máscara. Notou-se que, por esse período, as crianças já respondiam por vocalizações, correspondentes ao padrão entonacional da mãe, como também, progressivamente, tornaram-se mais ativas, tomando a iniciativa de esconder e fazer surgir o boneco, ou repetindo os enunciados que ouviam frequentemente.

Bruner destaca que os jogos de infância, inicialmente coordenados pelo interactante mais experiente, desenvolvem-se em um espaço colaborativo que, aos poucos, vai sendo protagonizado pela criança. Essas ações rotinizadas e lúdicas “fornecem um esqueleto ou uma estrutura formal, na qual variantes ricas e mais de tipo linguístico podem ser, mais tarde, introduzidas.”, ou seja, formam uma estrutura profunda sobre a qual se aplicam outras variações (BRUNER, 2007, p. 55).

Percebe-se que há um encontro entre gêneros e formatos, sendo que este último, para Bruner, pode servir de base para inserção de outras estruturas simples, como o ato de pedir, que posteriormente se amplia para atos de fala mais flexíveis e mutáveis. Assim como os gêneros, os formatos possuem estruturas estabilizadas sobre as quais se pode aplicar o próprio estilo vocabular, entonacional e frasal, embora deva-se assinalar que nos formatos há uma padronização maior dos enunciados linguísticos e das ações.

Associando os gêneros aos formatos, pode-se compreender que, em um gênero discursivo que envolve a leitura de um livro, por exemplo, os formatos consistiriam em uma espécie de jogo de perguntas e respostas, que a mãe realiza com criança (HILÁRIO; DE PAULA; BUENO; 2014). Então, é possível pontuar que os gêneros possuem uma estrutura mais abrangente, na qual se inserem alguns movimentos ou discursos mais padronizados como os formatos.

Vale ressaltar ainda que Bruner dá ênfase ao papel do adulto, como o facilitador da aquisição da linguagem, sendo este considerado o interactante mais experiente, já que “a principal ferramenta da criança para alcançar os seus fins é um outro ser humano familiar” (BRUNER, 2007, p. 21). Geralmente esse adulto mais próximo é representado na figura da mãe, que tem, portanto, a função de introduzir e ajudar a criança no desenvolvimento de sua fala/sistema linguístico e uso adequado nas mais variadas situações de comunicação.

Em resumo, nessa seção estabelecemos uma relação entre gêneros e formatos e ainda destacamos o papel do adulto como um importante mediador na constituição da linguagem pela criança. Tendo em vista as análises de nosso corpus, foi pertinente trazer a diferenciação entre os gêneros primários e secundários, especialmente porque o primeiro prevalece sobre o segundo nas cenas analisadas. Além disso, nos diálogos cotidianos e mais espontâneos, observamos enunciados e ações mais padronizados, remetendo aos formatos, cuja estrutura rotinizada é um guia fundamental para que a criança autista, com singularidades cognitivas a se considerar, compreenda as semioses construídas na comunicação discursiva.

4.2 Multimodalidade: Aspectos conceituais

Ao refletir-se sobre a dimensão discursiva e dialógica da língua, compreende-se que, em seu funcionamento, diversos constituintes comunicativos contribuem para que os sentidos se estabeleçam. Na interação face a face, o diálogo não depende apenas da enunciação de uma língua composta por formas, estruturas e regras sintáticas e morfológicas, ainda que esse sistema seja considerado o de maior complexidade.

No contexto da comunicação, a multimodalidade se insere nas relações dialógicas, produzindo sentidos em comunhão com a língua. Nessa proposta, parte-se do princípio de que gesto e fala partilham “do mesmo processo interno que produz a fala” (MCNEILL, 1985).

Assim, aspectos como contexto, movimentos corporal e gestual, direcionamento do olhar, espaço, distanciamento entre os interlocutores, associam-se às produções vocais, denotando posicionamentos, valorações, interesses e, conseqüentemente, contribuindo para a construção de significados. Importa destacar também que essa diversidade de recursos multimodais é constitutiva da linguagem e toma parte da rede discursiva do contexto sociocultural.

É nessa perspectiva que se observa a semiotização produzida por meio da multimodalidade, um campo de estudos que vem se ampliando atualmente, principalmente no

que se refere à comunicação da criança com TEA. Isso é observado, especialmente, nos já mencionados trabalhos de Fonte e Cavalcante (2018); Fonte e Silva (2019); Cruz (2018) e Cruz e Cots (2020; 2021), que ilustram a importância da multimodalidade na constituição da linguagem e no engajamento dessas crianças com seus interlocutores.

Particularmente, em Cruz e Cruz e Cots, encontramos uma complexa composição multimodal associada à comunicação. Fundamentadas nos estudos de Goodwin, as autoras demonstram como a referenciação pode ser elaborada de modo corporificado, em meio a uma ecologia de elementos multimodais do ambiente e dos interlocutores em associação com a fala.

Cabe destacar que Goodwin direciona seu olhar à ação e à forma como a sequência de atos, produzidas pelos participantes, conduz e convoca a atenção para um dado referente do ambiente. Essa concepção propõe que as ações se associam a diferentes instrumentos semióticos como “uma gama de tipos estruturalmente diferentes de fenômenos de signos no fluxo da fala e no corpo, estrutura gráfica e socialmente sedimentada no entorno, organização sequencial, sistemas de atividades abrangentes”¹¹ (GOODWIN, 2000, p. 1490, tradução nossa). Goodwin se refere a essa soma de fenômenos/mecanismos como campos semióticos (signos da linguagem falada, gestos e corpo, postura e posicionamento corporal) que, inseridos em um contexto, orientam a interação social.

Em uma visão semelhante, no campo da antropologia, são relevantes as pesquisas de Enfield (2005) ao analisar as referências gestuais de habitantes de Lao, Vientiane. Por meio de gravações de entrevistas sobre os conhecimentos etnogenealógicos, o pesquisador observou que os falantes, ao tentarem definir as relações de parentesco, integraram às suas descrições verbais, representações espaciais para diagramarem seus pensamentos. Dos resultados obtidos, depreendeu-se que gestos, movimentos corporais e expressões faciais operam como um artefato cognitivo, transmitindo informações em conjunto com a fala.

Na Análise da Conversação, assim como Goodwin, os estudos de Mondada (2016) partem da perspectiva de que os meios multimodais, aliados à fala, são concomitantes na produção de sentidos e referências. Tendo como enfoque o papel da linguagem e do corpo na interação, a autora observa que gestos, olhares, expressões faciais, posturas e movimentos corporais se integram à comunicação como arranjos complexos que vão além do fenômeno da dêixis. As ações se ajustam de acordo com os objetos elencados ao foco de atenção dos participantes da interação, tendo como apoio o corpo integrado com diversas configurações

¹¹ No original “(e.g., a range of structurally different kinds of sign phenomena in both the stream of speech and the body, graphic and socially sedimented structure in the surround, sequential organization, encompassing activity systems, etc.).”

gestuais e os outros corpos do espaço.

Somados a esses elementos, concorrem para a produção de semioses, os aspectos sensoriais e visuoespaciais do ambiente, formando o que a autora chama de camadas de recursos multimodais - “*multiple layers of multimodal resources*” (Mondada, 2016, p.351). Segundo a autora, com a inserção da multimodalidade às pesquisas da Linguística, os meios verbais passam a ser considerados como mais uma modalidade da ação comunicativa, que se manifesta de forma corporificada e situada pelas pessoas, em sua relação com o espaço e materiais do ambiente.

A visão de que língua e gestos constituem uma forma unificada de comunicação, sem primazia de uma sobre a outra, tem sido incorporada aos estudos linguísticos já há algum tempo. Pesquisadores como McNeill (1985) e Kendon (2000) têm se debruçado sobre o tema, partindo justamente dessa premissa que concebe ambas as modalidades como partes de uma mesma estrutura psicológica. Nesse sentido, seus trabalhos, inclusive, têm se constituído como base para diversos pesquisadores brasileiros, cujas pesquisas analisam o desenvolvimento da linguagem à luz da perspectiva multimodal (CAVALCANTE, 2008; ÁVILA-NÓBREGA, 2010; VEZALLI, 2012; CRUZ, 2018).

Cavalcante (2012, 2016, 2018) é uma das autoras que têm se dedicado às observações da linguagem multimodal de crianças, ancorando-se nos postulados sobre a tipologia gestual de Kendon (1988) e as dimensões gestuais de McNeill (2000), entre outros autores desse campo de estudo. A autora analisa a emergência dos gestos, em sua atuação como copartícipe da produção linguística, na primeira infância. Embora seus trabalhos deem enfoque a diferentes aspectos da linguagem (prosódia, holófrases, manhês, gesto de apontar, olhar), o gesto é sempre tomado como elemento constitutivo de uma mesma matriz gestuo-vocal.

Em Ávila-Nóbrega (2010), os postulados sobre multimodalidade se tornaram base para investigar a emergência da língua enquanto instância multimodal durante as interações entre mãe-bebê. Para tanto, o autor desenvolveu uma categoria de análise, denominada Envelope Multimodal, por meio da qual ele observa três modalidades atuando em conjunto na construção de sentidos: o olhar, os gestos e a produção vocal.

O autor parte do princípio de que, nas trocas comunicativas, as crianças partilham de atenção em relação aos objetos e pessoas do ambiente, construindo e compartilhando significações por meio de olhar, gestos e produção vocal, por isso, a pertinência de se observar a mescla desses três aspectos em sincronia. Também adotando a classificação gestual de Kendon, organizada por McNeill (KENDON, 1982 *apud* ÁVILA- NÓBREGA, 2010), o autor descreve as ações gestuo-vocais, em conjunto com a análise do direcionamento do olhar em

cenar de atenção conjunta. Para este último elemento, ancora-se nos estudos de Tomasello (2003 *apud* ÁVILA-NÓBREGA, 2010), cuja classificação do direcionamento do olhar se organiza em três tipos: atenção de verificação, acompanhamento e direta.

Por último, observa o desenvolvimento do plano vocal, descrevendo tanto as produções da mãe, dirigida à criança, quanto as vocalizações do próprio bebê. O quadro para descrição do envelope multimodal está reproduzido no quadro abaixo:

Quadro 2: Envelope Multimodal

| ENVELOPE MULTIMODAL | | DÍADE X - X MESES E X DIAS |
|---------------------|-----|----------------------------|
| PLANO DE COMPOSIÇÃO | MÃE | CRIANÇA |
| OLHAR | | |
| GESTOS | | |
| PRODUÇÃO VOCAL | | |

Fonte: Ávila-Nóbrega (2010, p.13)

Com a observação desses três aspectos, o autor pôde notar que o envelope multimodal emerge em contextos de interação face a face, já a partir dos sete meses, nas relações entre mãe e bebê. Como conclusão, ele declara que a criança participa de forma cada vez mais ativa durante a interação e cenar de atenção conjunta, nas quais a língua emerge por meio de uma mescla de ferramentas multimodais. É interessante destacar que, embora Ávila Nóbrega analise a dialogia entre mãe e bebê e destaque o expressivo papel materno no desenvolvimento da linguagem da criança, também observa que esta possui seu grau de independência e “é autor de seus próprios usos” (ÁVILA- NÓBREGA, 2018, P.146).

Nesse sentido, vale ressaltar que, para o autor, o bebê já está na linguagem, desde o nascimento ou até mesmo desde o ventre materno, quando é considerado um interlocutor por seus pais ou cuidadores. Isso ocorre porque a criança é sensível aos sons da língua materna mesmo no útero da mãe, e essa percepção se estende durante os doze primeiros meses do nascimento, em um processo que passa pelo reconhecimento das vogais, das tonalidades, prosódias das palavras e frases e até mesmo pelo manhês.

Vezaei, outro autor que tem contribuído para as pesquisas no âmbito da multimodalidade, parte da premissa de que, na análise da interação, o material gestual pode contribuir com a referência, delimitando movimentos corporais e contribuindo para o processo cognitivo (VEZALI, 2012). Sob essa ótica, o corpo assume relevância no processo de significação e de comunicação, pois como veículo de percepções sensorio e motor, atua por meio dos gestos que o movimentam.

O autor pontua que gestos de cabeça, braços ou mãos se realizam pelo movimento do corpo, que, em conjunção com a mente, constituem referências como a linguagem. Os gestos, assim integrados à mente e ao corpo, podem “articular-se em formas fixas vinculadas a um sentido, exprimir ideias, apresentar estruturação gramatical em línguas de sinais, realizar descrições pantomímicas” (VEZALI, 2012, p. 1).

Reportando-se à noção “*multiparty interaction*” (interação compartilhada), de Norris (2006 apud VEZALLI, 2012), Vezali complementa que para construir significados e referências é preciso que haja atenção dos interactantes, visto que há um jogo de interações múltiplas, no qual concorrem as diversas modalidades de linguagem. A partir disso, entende-se que, durante nossa vida cotidiana, a maioria das interações são multipartidárias e envolvem diversos modos de linguagem (NORRIS, 2006). Dessa forma, priorizar uma única modalidade de linguagem, como a produção vocal, pode limitar a compreensão da atividade interativa.

Como complementação, destacamos novamente o já citado trabalho da pesquisadora Cruz (2018), por assumir reflexões semelhantes às de Norris, ao ressaltar a importância de se direcionar o olhar para os elementos multimodais utilizados durante a interação entre criança e seus interlocutores. Para essa autora, na observação das interações deve-se contemplar as “ações de alinhamento com o outro (que podem ser construídas por meio do olhar ou do riso)” (CRUZ, 2018, p. 184), ou seja, elementos que não devem passar despercebidos, pois são indícios de momentos de atenção mútua, construção conjunta de ações e engajamento social.

Portanto, como destacamos nessa seção, os recursos multimodais mais variados, como gestos, corpo, riso, posturas, direcionamento do olhar em momentos de atenção conjunta, articulam-se aos mecanismos linguísticos para a construção de sentidos nos contextos interativos. Dessa forma, podemos visualizar que, nas observações da aquisição e funcionamento da linguagem de crianças autistas, ainda que o repertório linguístico seja limitado, sua expressividade pode se apresentar pelos mais diversos meios gestuais, quando inseridas em um contexto interacional. Isso posto, trazemos a seguir maior detalhamento sobre os gestos e suas classificações.

4.2.1 Gestos na comunicação multimodal: concepção e classificação

Nesta seção, trazemos um breve percurso sobre a construção dos gestos como elementos partícipes da produção linguística, discorrendo, em seguida, sobre o quadro de classificação gestual proposto por Kendon, como também, sobre as dimensões gestuais concebidas por

McNeill (1988 *apud* CAVALCANTE, 2018; KENDON, 1996; MCNEILL, 2000, 2006).

Vale ressaltar que não são todos os estudos sobre gestualidade que partilham da premissa adotada por Kendon e McNeill, de que gesto e fala constituem-se como parte de uma mesma matriz de produção cognitiva, já que, ao longo do tempo, os gestos passaram pelo escopo de diversas áreas, ora assumindo papel secundário, ora assumindo papel principal.

Como expõe Kendon (1996), em uma de suas publicações sobre o estatuto dos gestos, os elementos gestuais há algum tempo intrigam os pesquisadores, especialmente, por estarem relacionados à linguagem e às formas de convenção social de uma comunidade. Os gestos que, antes do século XVIII, eram discutidos a partir de um ponto de vista moral (revelando atitudes religiosas, condutas comerciais e jurídicas), no Iluminismo, passaram a ser considerados por suas características semânticas. Já no século XIX, com o despertar do interesse antropológico sobre a linguagem dos povos selvagens, diversos viajantes e missionários coletavam dados para análises, direcionando o olhar para a linguagem em ação, pois acreditavam que essa era a melhor forma de estudar a comunicação desses povos.

De acordo com Kendon, Tylor, um dos principais pesquisadores desse período, já declarava que o estudo do gesto, assim como a escrita pictórica, poderia revelar formas universais de expressão e lançar luz sobre o processo de formação da linguagem. Todavia, tanto Tyler quanto outros pesquisadores posteriores, do século XX, ainda consideravam os gestos como uma prática comum de sobrevivência, ou seja, como linguagem primitiva, menos elaborada que a fala.

Essa crença foi se modificando com os estudos de Sapir, para o qual os gestos podem assumir estatuto de código, consoante sua elaboração e reconhecimento por todos de uma dada comunidade. Para esse autor, a padronização cultural influenciou nas práticas cotidianas de conduta e expressão social, de forma que o estilo gesticular assume as características dessas convenções culturais como uma linguagem própria dos falantes nas diferentes regiões (SAPIR, 1927 *apud* KENDON, 1996).

No Brasil, alguns trabalhos têm abordado a multimodalidade de acordo com essa concepção e trazido descrições bem aprofundadas sobre esse tema. Ávila Nóbrega (2010), por exemplo, traça um percurso mais detalhado sobre os mais diversos tipos de gestualidade e a área em que foram estudados. De acordo com sua exposição, espaço, face, olhar, mãos e braços transmitem uma série de possibilidades e semioses.

Destacando, primeiramente, o papel do espaço, esse autor descreve que o distanciamento ou proximidade entre os interactantes, por exemplo, pode denotar um determinado sentido, já que transmite maior ou menor relação pessoal, interesse e atenção em

relação ao tema de um diálogo. Por sua vez, a face e suas expressões revelam significados e emoções, emitindo sinais de afeto, surpresa, tristeza, raiva, alegria. Nesse último caso, o autor pontua que algumas pesquisas já evidenciaram a capacidade de bebês, de aproximadamente um ano, reconhecerem expressões faciais dos pais, e, em torno do segundo ou quarto mês, produzirem as suas próprias expressões.

Outro recurso gestual, possivelmente o mais marcante, trata-se do comportamento visual. Identificado principalmente pelas sobrancelhas e olhos, é reconhecido por trazer significações à comunicação, por denotar interesse, atenção, sentimentos, emoções, que dependendo da cultura podem ser mais expressivas ou não. Além disso, segundo Ávila Nóbrega, cada país pode demarcar um posicionamento valorativo em relação ao olhar, sendo que há localidades que consideram um tabu o olhar fixo, ou outras que relacionam o olhar insistente como indicação de interesse sexual. Por outro lado, transpondo esse contexto para a área da aquisição da linguagem, o olhar do adulto pode contribuir para as primeiras interações da criança com seu interlocutor.

Continuando a descrever os movimentos gestuais, o autor ainda acrescenta que, no ponto de vista da antropologia, gestos das mãos e dos braços foram inicialmente considerados acessórios da fala, sendo caracterizados ora como independentes, ora como relacionados à fala. Assim, gestos independentes seriam utilizados quando houvesse algum impedimento para a verbalização, como em uma situação em que é preciso falar com alguém que está ao telefone ou há qualquer impossibilidade de se fazer ouvir. Já os gestos relacionados à fala, seriam os chamados ilustradores, que acompanham o fluxo da produção verbal, como o gesto de apontar algo ou alguém, para reforçar o que se diz.

Por fim, discorrendo sobre a questão do uso da fala e sua relação com os gestos, o autor detalha que a valorização da língua como principal forma de comunicação, torna-se um problema quando os gestos e outros importantes aspectos, que influenciam em sua percepção e produção, são colocados em detrimento, principalmente quando se observa a entrada da criança na linguagem. Nesse sentido, elementos considerados paralinguísticos ou extralinguísticos, como prosódia da língua, padrões de entonação das palavras e frases, e discriminação de contrastes acústicos pelo bebê em relação à fala materna, raramente são priorizados nesses estudos.

Apesar desses diferentes posicionamentos em torno da sincronia entre gesto e fala, alguns pesquisadores têm sido reconhecidos e se tornado referências por seus trabalhos relacionado a essa perspectiva específica, assim como sobre os processos cognitivos que estão por trás da fala (KENDON, 1988, 1996, 2000, 2016; MCNEILL, 1985, 2000, 2006). Um desses

autores, Kendon (1996), ressalta que os dois sistemas estão integrados e são produzidos em conjunto, de forma que os gestos não podem ser vistos como subprodutos da fala e nem mesmo como expressão de uma modalidade anterior ao surgimento desta.

Em muitos de seus trabalhos, a indissociabilidade entre gestos e fala é abordada, mas, em específico, no artigo “*Reflections on the study of gesture*” (KENDON, 1996), o autor apresenta um exemplo para ilustrar seu argumento. Na cena em questão, um morador de Campagna, Itália, descreve uma porta quebrada após um assalto, fazendo o emprego de fala e gesto para dar a dimensão do estrago, como se quisesse esboçar com as mãos a parte baixa quebrada. O uso coordenado de gesto e fala por esse sujeito leva Kendon a concluir que há uma organização mental para a ocorrência dessa sincronia, demonstrando que ambas as modalidades fazem parte de uma mesma matriz de produção linguística.

Assim, o autor (1988) sugere que, durante a interação, a expressão de um conteúdo ou de uma ação pode ser representada por gestos e/ou palavras que se completam ou se alternam, de tal forma que não se pode considerar as duas modalidades tão distantes como se pensa. A partir disso, passou a distinguir os gestos utilizados frequentemente na comunicação entre adultos, classificando-os em quatro tipos: gestos espontâneos, pantomímicos, emblemáticos e os sinais.

Nessa perspectiva, os gestos podem ser mais espontâneos, quando empregados no fluxo da fala, geralmente para dar apoio ou ilustrar o que está sendo dito, dar ênfase, apontar ou especificar algo do ambiente ou do assunto. Os gestos pantomímicos, que dão uma representação holística de uma encenação de uma ação ou frase, podem representar conteúdos concretos (icônicos) ou abstratos (metafóricos). Para esse tipo de gesto, o autor traz um exemplo de uma gravação, em que um falante descreve verbalmente o comportamento de um terceiro ao fumar, e depois encena essa ação, reproduzindo o jeito de sentar e de fumar dessa pessoa.

Já os gestos emblemáticos são formas mais estilizáveis e convencionalizadas, passíveis de serem combinadas para representar uma palavra ou conceito compartilhado em uma comunidade, a exemplo do gesto com o polegar voltado para cima, indicando concordância. E os gestos da língua de sinais, por sua vez, são signos que podem ser estruturados e recombináveis como um sistema de propriedade linguística.

Além desses, Kendon (1988) descreve os gestos do tipo preenchedores, que ocupam um lugar da sentença, representando palavras ou ações não verbalizadas. Contudo, esse tipo de gesto não será priorizado em nossas análises porque é pouco observado no corpus dessa pesquisa.

Para concluir, o autor declara que os gestos, em conjunto com a fala, podem esclarecer

ambiguidades, representar parte de uma palavra ou frase não falada, completar um enunciado em partes ou pelo todo, sendo até lexicalizados quando usados repetidas vezes até sua simplificação em um sinal.

A partir desse exposto, para melhor visualização e compreensão das distinções gestuais propostas por Kendon, trazemos o quadro classificatório dos gestos, organizado por McNeill no que ele denominou como continuum. Na tabela a seguir, podemos ver essas classificações, conforme a diagramação utilizada por Ávila-Nóbrega (2010):

Quadro 3: *Kendon's continuums*

| | <i>Continuum 1</i> | <i>Continuum 2</i> | <i>Continuum 3</i> | <i>Continuum 4</i> |
|------------------|-------------------------------|--|----------------------------|--------------------------|
| GESTICULAÇÃO | Presença obrigatória de fala | Ausência de de propriedades linguísticas. | Não convencional | Global e sintética |
| PANTOMIMA | Ausência obrigatória de fala | Ausência de de propriedades linguísticas. | Não convencional | Global e analítica |
| EMBLEMAS | Presença opcional de fala | Presença de algumas propriedades linguísticas. | Parcialmente convencionais | Segmentados e sintéticos |
| LÍNGUA DE SINAIS | Obrigatória ausência de falas | Presença de de propriedades linguística | Totalmente convencional | Segmental e analítica |

Fonte: Kendon (1982 apud ÁVILA-NÓBREGA, 2010)

Para melhor compreensão dessas classificações, tomamos como base trabalhos de Cavalcante (2008) e Ávila-Nóbrega(2010, 2017), que interpretaram e detalharam cada elemento desse quadro. Acompanhando visualmente a tabela de cima para baixo, e da esquerda para a direita, nota-se que a presença obrigatória de fala diminui, a presença de propriedades linguísticas aumenta e os gestos individuais e mais espontâneos se tornam mais convencionais.

No primeiro contínuo, a gesticulação é utilizada obrigatoriamente em conjunto com a fala. Vale dizer que, de acordo com Barros e Cavalcante (2017), essa gesticulação pode ser produzida principalmente com os braços e as mãos, mas também com o apoio de outras partes do corpo como cabeça, pernas e pés. No entanto, nem sempre uma pessoa vocaliza enquanto gesticula, principalmente no processo de desenvolvimento da linguagem infantil, indicando que talvez não seja preciso considerar essa descrição de forma restrita (SILVA, 2014).

Os emblemas, como gestos culturais, podem ser combinados com o uso da fala, representando uma palavra ou sentença inteira, e também serem mais convencionais por uma dada comunidade de falantes, conforme supramencionado, de acordo com a descrição de

Kendon Já a pantomima é elaborada como uma encenação de ações do cotidiano e prescinde de fala. (1988).

Os gestos pantomímicos podem representar ações e objetos diversos. Para esclarecer melhor esse gesto, Kendon (2004) comenta dois exemplos, retirados de um de seus dados: um deles, traz uma cena em que uma pessoa realiza o movimento de girar um volante para representar o ato de dirigir; outro, é o caso de um menino surdo que ao representar a motocicleta pela primeira vez, realiza uma mímica detalhada de como subir, acelerar com as mãos etc.

No último tipo de gesto do primeiro contínuo, está a língua de sinais – a língua própria da comunidade surda. Nesse caso, o autor explicita que os sinais utilizados já são mais estilizados e considerados como um material constituídos de propriedades linguísticas.

Já a classificação do segundo contínuo diferencia os gestos quanto às propriedades linguísticas, que correspondem às significações morfológicas, fonéticas e sintáticas, caracterizadas durante a execução de algum gesto que exija o acompanhamento de fala. Os gestos que se configuram com propriedades linguísticas são os mais estilizados e convencionalizados, como os emblemas e a língua de sinais, sendo esta última um sistema linguístico da comunidade surda.

O terceiro contínuo relaciona-se à constituição convencional ou não-convencional dos gestos. Nesse sentido, a gesticulação individual, por ser particular de cada falante, não apresenta características convencionais. Já na pantomima, essa característica pode variar de acordo com sua especificidade sociocultural, quando por recorrência são utilizadas de modo mais ou menos convencional por determinado grupo ou região.

Os emblemas são parcialmente convencionais, pois dependem dos sentidos construídos pelos gestos empregados por cada grupo ou diversidade cultural. Por fim, a língua de sinais – a LIBRAS –, de uso da comunidade surda, possui um sistema de sinais com características linguísticas, que mesmo convencionalizados podem possuir diferenças, dependendo da região (KENDON, 2016).

Por último, no quarto contínuo concebe-se a referência à característica global, quando o sentido é dado pela gesticulação geral, sem especificidade simbólica para cada gesto individualmente. Os segmentados, ao contrário, constituem significado, expresso por gestos que se realizam separadamente, pois “possuem configuração, formato e movimentos próprios” (ÁVILA- NÓBREGA, 2018, p. 69).

Os gestos sintéticos, por sua vez, carregam significados relacionados ao contexto de produção, sendo, portanto, mais metafóricos, como os emblemas, indicando ações ou

expressões completas muitas vezes. Os analíticos são mais concretos e menos metafóricos, relacionados à imitação de uma ação.

Importa também mencionar que McNeill (2006), desenvolveu estudos mais detalhados sobre a gesticulação, da tipologia de Kendon. O pesquisador observou que os gestos espontâneos (gesticulação), realizados durante a fala, sincronizam-se como unidades linguísticas, executando funções semântica e pragmática em relação à produção vocal. Isso o levou a distinguir quatro tipos de gestos que os falantes desenvolvem ao conversar ou narrar, caracterizados por ele como dimensões gestuais. São eles: gestos icônicos, metafóricos, dêiticos e beats (ritmados).

Em detalhe: os gestos icônicos referem-se a imagens concretas de entidades e/ou ações concretas, ilustrando gestualmente a dimensão de algo ou uma forma do que está sendo dito; os metafóricos representam conteúdos e eventos abstratos, quando objetiva-se ilustrar gestualmente algum sentimento, emoção; os gestos dêiticos são os gestos de apontar, que tanto podem ser realizados pelo dedo indicador ou até outras partes do corpo; e por fim, os gestos ritmados, descritos como movimentos das mãos, que, de forma ritmada, acompanham um ritmo musical ou um tom mais acelerado da fala.

Após o exposto, faz-se necessário apresentar alguns esclarecimentos quanto à fala, para a qual também adotamos uma concepção mais abrangente, tendo em vista que a maior parte das produções vocais da criança que observamos consiste de vocalizações e balbucios.

Para isso nos valemos das formulações de Cavalcante (2008), que concebe a fala como toda produção discursiva para fins comunicativos no plano da oralidade. Reportando-se a Marcuschi, a autora declara que a fala “caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons articulados e significativos, bem como aspectos prosódicos e uma série de recursos expressivos de outra ordem: gestualidade, movimentos corporais, mímica” (CAVALCANTE, 2008, p. 157).

Observa-se por essa concepção que a fala se refere ao uso da língua, em comunhão com os gestos. Nessa perspectiva os sons prosódicos também assumem importância, o que se justifica pois como já mencionamos anteriormente, desde antes do nascimento, os bebês percebem a entonação e prosódia da língua (DODANE, 2018; ÁVILA NÓBREGA, 2018).

Vale dizer que, no presente trabalho, embora não nos debruçemos sobre os aspectos prosódicos, descrevemos as emissões vocais da criança, tais quais balbucio, entonação e vocalização, pois elas se relacionam a sua expressividade e responsividade. Assim, apresentamos algumas diferenciações teóricas sobre essas produções vocais.

De acordo Barros (2012 apud BARROS; CAVALCANTE, 2017), o balbucio é uma espécie de vocalização em que há produção de sílabas formadas por consoante/vogal [“ma, da,

ba]”, que muitas vezes são repetidas e ritmadas. Esses balbucios também podem se manifestar pela enunciação de uma sílaba composta apenas por vogais, como um jargão, no qual é perceptível o contorno entonacional da língua adulta. Esse último tipo pode ser assim compreendido porque pode expressar um contorno prosódico de afirmações ou perguntas relacionadas a palavras reais ou à fala adulta. Nos dados que da criança que analisamos, encontramos mais os balbucios formados por consoante/vogal ou apenas vogais – as vocalizações.

Também é importante adiantar que nem todos os gestos utilizados pela criança autista, cujos dados analisamos, são semelhantes aos das classificações gestuais de Kendon. Assim, algumas configurações gestuais precisam ser interpretadas e adequadas ao que a criança expressa, como explicitamos agora.

Ancorando-nos nos trabalhos de Ávila-Nóbrega (2010), vamos entender como emblemas, e ao mesmo tempo dêiticos, os gestos de apontar, abrir e fechar as mãos solicitando algo com os braços estendidos; pantomimas, os gestos que simulem ações como passar um creme nas mãos, levar o objeto à boca como se fosse beber, ou simular o desrosquear de uma tampa. Os beats – movimentos ritmados propostos por McNeill – também encontram seu lugar de observação por meio das estereotípias da criança autista, em seus movimentos de chacoalhar as mãos rapidamente.

Além disso, todos esses aspectos também se somam ao direcionamento do olhar da criança, o que também pode indicar seu envolvimento em atenção conjunta com seus interlocutores. Para compreender melhor esse elemento, buscamos apoio nos estudos de Tomasello (2019), que apresentamos na seção seguinte.

4.3 Atenção Conjunta: Um ponto de partida

Por observarmos o envolvimento da criança durante suas interações com o outro, é muito relevante entender como se processa a atenção conjunta, uma condição importante para o desenvolvimento da cognição humana, especialmente a infantil. Para tanto, partimos das concepções sobre Atenção Conjunta (doravante AC) dos trabalhos de Tomasello (2019) que, no entanto, não serão tomadas a priori, tendo em vista as especificidades da criança autista, que suscitam um olhar diferenciado para suas ações.

Nesse sentido, para análise de nossos dados, contemplaremos algumas atualizações sobre as premissas tomaselliana, consoante os trabalhos de Ávila-Nóbrega (2017), que dialoga com os questionamentos de Melo (2015) sobre a noção de intencionalidade. Os autores cogitam

que, tratando-se de engajamento conjunto entre crianças e adultos, o termo atencionalidade contemplaria melhor as relações dinâmicas da AC, contrariamente ao abstrato conceito de intencionalidade, conforme veremos na próxima seção.

Primeiramente, então, situamos nosso olhar sobre a concepção de AC, de acordo com as propostas de Tomasello. Segundo esse autor, a AC pode ser compreendida como as “interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam conjuntamente atenção a uma terceira coisa, e à atenção um do outro à terceira coisa, por um período razoável” (Tomasello, 2019, p.135). Postula-se que, durante as cenas de AC, há uma compreensão da ação intencional dos parceiros da interação, como também um reconhecimento destes parceiros como coespecíficos, isto é, como agentes possuidores de estados mentais e intencionais próprios, direcionados a atingir um objetivo.

A competência em reconhecer o outro como um coespecífico é também uma das principais habilidades cognitivas humanas, que explica todas as outras que surgem autonomamente, ou que resultam da aprendizagem cultural. De acordo com Tomasello, o que diferencia os primatas não humanos dos humanos é que estes podem compreender as relações causais e intencionais de um acontecimento. Os primatas humanos, por exemplo, possuem a capacidade de entender os eventos físicos ou forças que levam à queda de uma fruta, como também as causas sociais que levam a um determinado estado psicológico, ilustra o autor (TOMASELLO, 2019, P.31).

Essa habilidade cognitiva, especificamente humana, é que contribui para a interação do homem com outros seres e eventos externos, o que possibilita também a transmissão e aprendizagem de práticas culturais e simbólicas do domínio da linguagem. O autor declara que, no caso dos bebês ou crianças muito pequenas, essa capacidade não se manifesta explicitamente, desenvolvendo-se aos poucos, conforme a criança vai interagindo com o mundo à sua volta.

Assim, ao trazer referências teóricas sobre o desenvolvimento dessa habilidade nas crianças, o autor observa que os bebês, desde o período que começam a manipular os primeiros objetos, compreendem o mundo físico como independente de si mesmos. Esse reconhecimento, que se inicia aos três ou quatro meses em média, demonstra que os infantes já têm uma certa compressão desses mesmos objetos e do mundo físico.

O pesquisador diz que não há tantas pesquisas sobre a compreensão do outro, embora alguns estudiosos como Trevarthen (TOMASELLO, 2019) tenham observado que, logo após o nascimento, bebês já demonstram a habilidade social de interagir com seus coespecíficos, estabelecendo protoconversas com seus pais, por meio de olhar, toque e vocalizações. E, por

ser considerada praticamente uma característica universal, muitos entendem que essa atividade conjunta é um indicador de intersubjetividade precoce. No entanto, Tomasello diverge dessa premissa ao conceber que é somente a partir dos nove meses de idade, que a criança entende seus interactantes como seres de experiências e intencionalidades próprias, ou seja, como coespecífico.

Do mesmo modo que a criança vai progredindo em relação à compreensão dos objetos e dos outros como partes externas, inicia a compreensão dos próprios objetivos e de si mesma. Relacionando-se com o ambiente próximo, elas aprendem mais sobre seus próprios comportamentos, pois ajustam suas ações para alcançar seus objetivos, reconhecendo o que são capazes de alcançar e manipular autonomamente, ou recebendo ajuda de outras pessoas.

E, aos nove meses, os bebês já ampliam sua capacidade de percepção e atenção sobre os objetos, pessoas e o mundo a sua volta. Se aos seis meses, dividem a atenção apenas diadicamente com seu interactante ou com algum objeto, sendo indiferentes a outros agentes externos, aos nove meses sua percepção se amplia. A partir desse período, os comportamentos passam a ser triádicos, visto que nessa fase já é possível coordenar suas ações entre itens externos e pessoas, o que resulta em um “triângulo referencial composto por criança, adulto e objeto ou evento ao qual dão atenção.” (TOMASELLO, 2019, p.85).

Por volta dessa idade, as crianças já utilizam gestos dêiticos, apontando para objetos externos ou segurando-os para mostrá-los para alguém, em uma coordenação triádica entre ela, o outro e esse terceiro elemento. Tomasello assinala que os gestos dêiticos, utilizados para conseguir algo do adulto ou para compartilhar algo, podem ser **imperativos**, quando a criança quer que o adulto faça algo para ela, ou **declarativos**, quando têm apenas o objetivo de mostrar um elemento para compartilhar atenção.

Para contextualizar a evolução desse estágio, Tomasello expõe uma investigação, realizada por ele, em parceria com Carpenter e Nagel (Tomasello, 2019), durante a observação do comportamento cognitivo de vinte e quatro crianças dos nove aos quinze meses. O enfoque dessa pesquisa centrou-se em nove aspectos da AC: envolvimento conjunto, acompanhamento do olhar, acompanhamento do ato de apontar, imitação de atos instrumentais, imitação de atos arbitrários, respostas a obstáculos sociais, uso de gestos imperativos e uso de gestos declarativos.

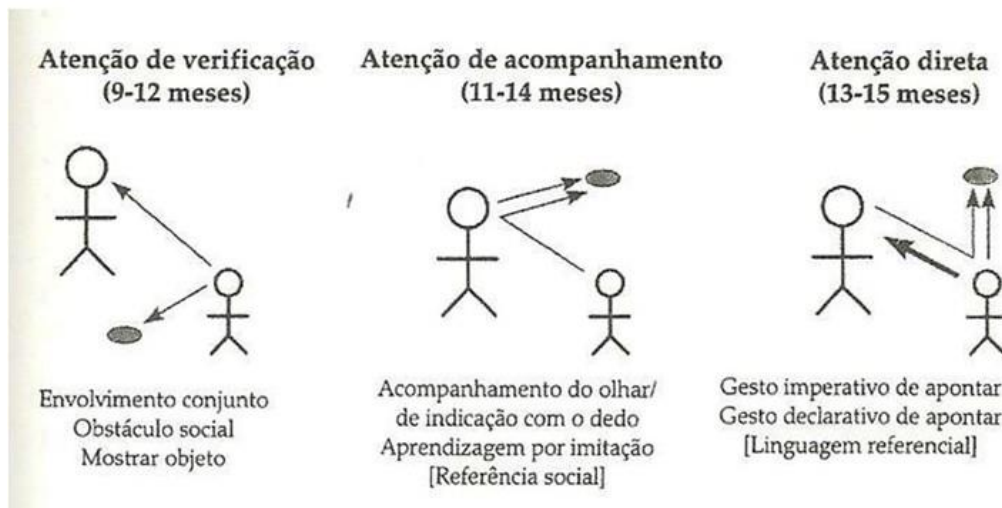
Esse estudo ocorreu em três etapas: a primeira, consistia na ação de compartilhar/verificar a atenção do adulto bem próximo (olhando para o adulto durante envolvimento conjunto); a segunda, envolvia tarefas que exigiam o acompanhamento da atenção que o adulto dirigia a entidades distais externas (acompanhar o olhar para esses

objetos); e a última, exigia a iniciativa da criança no direcionamento da atenção do adulto para entidades externas (apontar para que o adulto olhasse para uma entidade distal).

Como resultado dessa experiência, constatou-se que as capacidades de atenção conjunta progredem de modo muito semelhante em todas as crianças, ainda que algumas demorem mais para alcançar o nível de maior complexidade cognitiva. Este nível mais elaborado, que demanda maior desenvolvimento cognitivo, é compreendido como o momento em que a criança consegue se engajar em tarefas que exigem maior produção e atenção por parte de si mesma e em relação ao compartilhamento de atenção com o outro.

O quadro abaixo ilustra os três tipos de interação investigados por Tomasello (2019) nas cenas de AC.

Figura 1 - Três tipos principais de interação de atenção conjunta



Fonte: Tomasello (2019, p. 89)

Tomasello destaca que a compreensão do outro e de si mesmo como ser intencional é um passo fundamental para capacitar as crianças para a aprendizagem cultural e o reconhecimento das perspectivas e objetivos de outras pessoas. Isso porque, com a internalização dos conhecimentos partilhados em cenas de AC, desenvolve-se a capacidade de operar e interagir com materiais simbólicos constituídos historicamente, como a linguagem humana.

Entende-se, pela relevância desses estudos, que a compreensão do outro como agente intencional, mediada pela coordenação triádica entre objetos, criança e pessoas, fornece uma base sociocognitiva para a aquisição da linguagem. Para atingir esse objetivo, no entanto, como reforça Tomasello, é preciso que haja compreensão dos significados e compartilhamento de atenção e interesse em relação aos objetos e pessoas envolvidas na cena interativa.

No entanto, nem sempre é possível reconhecer o envolvimento e a compreensão da criança autista quanto aos sentidos e atenção de seus interlocutores na dinâmica da comunicação. Sendo assim, completamos nosso olhar sobre essa habilidade com os trabalhos de Ávila Nóbrega (2017), que nos apresenta o conceito de Atencionalidade e Engajamento Conjunto, como veremos a seguir.

4.3.1 Atenção Conjunta e Atencionalidade: algumas adequações

Tomasello deixa claro que a AC, de fato, só ocorre quando a criança pequena compreende seus coespecíficos como seres intencionais. Para isso, esclarece que agentes intencionais são seres com objetivos e metas, alcançáveis por meio de ações ou atenção direcionada ao objetivo pretendido. Desse modo, o autor reforça que a AC ocorre quando dois parceiros interacionais dedicam um interesse mútuo a um terceiro elemento (objeto ou pessoa), ou dirigem a atenção do outro a um terceiro elemento, reconhecendo assim a intencionalidade do parceiro (TOMASELLO, 2019, p. 135).

O termo intencionalidade, no entanto, traz conotações um tanto complexas a depender da corrente teórica que se adote. Melo (2015), por exemplo, apresenta um questionamento sobre a inconsistência desse conceito, a partir de uma problematização proposta pelos autores Állan e Souza (2011). Esses pesquisadores, ao estudarem o conceito de intencionalidade, concebido a partir de uma abordagem mentalista e funcionalista da cognição humana, entendem que a capacidade de interpretar a intencionalidade estaria relacionada a processos mentais e funcionais dos sistemas orgânicos “(p.ex., espécie humana)” e inorgânicos “(artefatos)” acerca das coisas do mundo (ÁLLAN; SOUZA, 2011, p. 244).

Para esses autores, Tomasello parte de uma abordagem mentalista da cognição humana, já que entende intencionalidade como um tipo de planejamento mental que antecede a ação dos indivíduos. Por outro lado, do ponto de vista funcionalista, adotado em alguns estudos, as ações são realizadas a partir do reconhecimento de resultados observáveis em relação a ocorrências regulares, objetivos e informações do mundo, ou seja, nem sempre são programadas-.

Apresentadas essas discussões, Melo expõe sua questão quanto à forma de entender a concepção de intencionalidade tomaselliana. Se em Tomasello, a AC deve estar condicionada à percepção da intencionalidade dos coespecíficos, o que pode ser dito sobre as ações sem um objetivo definido ou intencionalidade clara, muito comuns nas relações espontâneas?

Assim, a pesquisadora propõe uma diferenciação entre **atenção conjunta** e **ação conjunta**, sugerindo que na primeira há uma compreensão mútua da intencionalidade dos

parceiros comunicacionais em relação a um objeto ou evento, enquanto, na segunda, nem sempre há consciência ou percepção dos objetivos compartilhados (MELO, 2015).

Para a autora, na AC precisa haver um engajamento recíproco entre os parceiros, que pode se estabelecer por comportamentos e atitudes expressos de modo multimodal, em que o querer dizer ou querer fazer pode ser explicitado por ações, gestos e produções verbais.

Ávila-Nóbrega, posicionando-se sobre essa questão, concorda com Melo sobre a premissa de que nem sempre a intencionalidade está relacionada com objetivos e metas planejadas, visto que esta pode decorrer de eventos e interesses que se definem espontaneamente. O autor ressalta que, em um contexto dinâmico de comunicação, as ações de engajamento vão se constituindo por meio de comportamentos e componentes multimodais, expressos pelos parceiros da interação, à medida que buscam a atenção do outro para um determinado referente.

Discorrendo sobre a dinamicidade do comportamento humano na linguagem, o autor também traz alguns questionamentos sobre o processo de AC, precisamente em relação ao termo intencionalidade. Nesse sentido, pondera que, embora seja possível que a criança compreenda as ações do outro e delas participe, pode ser complexo mensurar como e se, de fato, ela percebeu as intenções de seu interlocutor. Por conseguinte, propõe o termo atencionalidade, visto que o engajamento conjunto trata-se de uma ação colaborativa, em que um parceiro auxilia o outro no processo de referenciação e sentidos.

Dessa forma, reitera que, durante a interação entre adultos ou crianças, é preciso um engajamento colaborativo para alcançar os objetivos pretendidos. E a constituição desse comportamento é social, pois “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” (ÁVILA-NÓBREGA, 2017, p. 62).

Em concordância com o autor, ponderamos que, de fato, é mais pertinente pensar em sujeitos atencionais, construindo e negociando sentidos colaborativamente, visto que, no processo comunicativo, especialmente com crianças com TEA, nem sempre é possível identificar a intencionalidade dos parceiros comunicacionais. Isso é justificável, pois

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. (ÁVILA-NÓBREGA, 2017, p. 63)

E é interessante destacar que, nesse estudo, o foco de investigação do autor foi direcionado à observação de AC e engajamento conjunto em crianças com Síndrome de Down, que nem sempre demonstravam corresponder à atenção requerida pelo interlocutor. Já vale adiantar que esse comportamento atencional também é característico da criança com TEA com a qual constituímos nosso corpus de pesquisa, de modo que essa visão dialoga com a abordagem teórica que adotamos, como as noções de interação social, dialogismo e alteridade, condições fundamentais para o engajamento e construção de sentidos.

Portanto, em nossas análises, partimos dos conceitos de AC, conforme propostos por Tomasello, associando-os às adaptações construídas por Ávila-Nóbrega (2017), embora não exatamente da mesma forma, porque o comportamento autístico tem suas particularidades no que se refere ao direcionamento do olhar e ao foco de atenção. Isso porque, a depender do desenvolvimento cognitivo da criança autista, a AC pode ser prejudicada, como declara Baron-Cohen (1989a), autor com amplos trabalhos sobre o autismo.

Baron-Cohen explica que ainda é necessário investigar a AC de forma mais aprofundada, frente a esse contexto, mas, inicialmente, assinala que não se pode afirmar completa inexistência dessa habilidade. Observa, principalmente, que essas crianças, em geral, são capazes de compreender o comportamento de seu interlocutor como ser intencional na maioria das situações este deixa mais explícito seus objetivos. Por outro lado, também observa que, realmente, essas crianças parecem ter dificuldade específica em inferir e prever comportamentos e estados mentais não manifestos.

A partir dessas informações, podemos considerar que a atencionalidade no TEA se faz de modo singular, pois a criança pode reconhecer a intenção de seu parceiro e até mesmo direcionar seu foco para ele, desde que se realize uma comunicação gestual e linguística mais evidente. Ademais, é possível que a AC possa estar ocorrendo, mesmo a criança não direcione seu olhar ao interlocutor, se ela responder ou atender ao que ele lhe é demandado.

Assim, para identificarmos um momento mais flagrante de AC, é preciso observar os direcionamentos do olhar por um viés um pouco diferente do que propõe Tomasello (2019), isto é, que mostrem uma relação em processo.

Para isso, fundamentamo-nos nas adaptações de Ávila Nóbrega (2017), cuja reformulação objetiva mostrar uma dinamicidade dialógica e dialética ocorrendo por meio desses direcionamentos de olhar. Essa proposta apresenta-se da seguinte forma:

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.

Quadro 4: 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: Ávila-Nóbrega (2017, p. 37)

À semelhança de Tomasello (2019), Ávila Nóbrega descreve o **olhar de verificação** como um breve olhar sobre o parceiro, simplesmente para verificar ou acompanhar sua presença e ação no local.

Quanto ao **olhar de acompanhamento**, o autor considera a possibilidade de um olhar mais atento que pode ocorrer para um número maior de objetos e parceiros da cena, enquanto para Tomasello, a criança acompanha a atenção do adulto para objetos externos, ou seja, é

prioritariamente diádica.

Por último, no **olhar de partilha de expectativas**, Ávila Nóbrega, traz uma concepção mais distinta do olhar de **atenção direta proposto por** Tomasello. Na atenção direta de Tomasello, ocorre um olhar mais preciso da criança, quando esta já apresenta um desenvolvimento cognitivo maior e é capaz de direcionar a atenção do adulto para compartilhar a atenção sobre um determinado objeto.

Já com relação ao **olhar de partilha de expectativas**, Ávila-Nóbrega parte do princípio de que, antes de ocorrer a AC, há nuances de ações, durante a mobilização da atenção do outro para um determinado agente externo ou foco de interesse. Nesse sentido, ao se considerar as dinâmicas da relação comunicativa, amplia-se a noção triádica da AC (criança compartilha com adulto atenção a outros objetos), para um engajamento atencional da criança com o acréscimo de outros interlocutores/objetos do ambiente, fazendo-se necessário uma negociação dos focos/referentes da interação.

E, nessas situações, a criança (ou também seu interlocutor) pode fazer uso desse olhar, associando-o a gestos dêiticos, sorrisos ou ações que indiquem sua participação e interesse em atingir a atenção de seu interlocutor. Então, retomando as reflexões de Melo (2015), a AC deve envolver um engajamento colaborativo que vai se construindo em torno da compreensão dos objetivos da ação do outro.

Diante do exposto, trazemos agora, na seção subsequente, uma breve revisão sobre o uso dos gestos e desenvolvimento da AC por crianças autistas, conforme estudos tanto da área terapêutica quanto da linguística.

4.4 AC e uso dos gestos nas crianças com TEA

Como já descrito nas seções teóricas iniciais, no quadro do TEA, identificam-se as atipicidades quanto à compreensão e emprego das formas verbais e não verbais da linguagem. Nesse sentido, detalharemos aqui como alguns trabalhos têm evidenciado os aspectos relacionados ao desenvolvimento da AC, e os tipos de gestos que emergem durante o processo comunicativo com crianças autistas.

Discorrendo sobre o comprometimento da AC, Zanon, Backes e Bosa (2015), partindo dos postulados de Tomasello e de pesquisadores que tratam especificamente sobre o autismo, descrevem alguns instrumentos que avaliam o desenvolvimento desse engajamento atencional. Para as autoras é importante entender como se desenvolve essa habilidade em crianças típicas e autistas para que seja possível identificar os desvios nessa função. Assim, tomando como base

a abordagem sociopragmática de Tomasello, dizem que a compreensão do outro como agente intencional no autismo é decorrente de dois tipos específicos de comportamento atencional da criança.

O primeiro tipo trata-se do **comportamento de resposta** (RAC), e o segundo, do **comportamento de iniciativa** (IAC). As autoras descrevem que a atenção compartilhada pode se diferenciar pelo **comportamento de resposta** (RAC), quando a criança acompanha a atenção do outro aos elementos do ambiente, e de **iniciativa** (IAC), quando a criança toma a iniciativa de compartilhar seu foco de interesse. No âmbito do autismo, essas análises têm sido realizadas por alguns instrumentos que diferenciam os dois tipos de engajamento, como “o (MPPD) de atenção compartilhada (*parallel and distributed processing model of joint attention*), proposto por Mundy *et al.* (2009) e Mundy e Newell (2007)” (ZANON; BACKES; BOSA, 2015, p. 85), pelos quais observa-se a maturação do lobo frontal e sua influência na emergência das funções executivas. A esse instrumento, muitas vezes se associam também estudos de neuroimagem. Complementando,

Os comportamentos de RAC referem-se à habilidade da criança de seguir a direção do olhar, dos movimentos da cabeça e dos gestos de outra pessoa para compartilhar um interesse comum. Esse comportamento reveste-se de diferentes níveis de complexidade.

(...)

Por sua vez, os comportamentos de IAC se relacionam com a habilidade da criança em direcionar, de maneira espontânea, a atenção do parceiro para um objeto/evento de interesse dela, isto é, sem que o parceiro tenha antes feito algum tipo de solicitação à criança com o objetivo de compartilhar interesse, curiosidade, prazer e descobertas dela em relação a uma dada situação (Bosa, 2009). (ZANON; BACKES; BOSA, 2015, p. 79).

A partir dessa exposição, as pesquisadoras declaram a importância dessas avaliações, porque a identificação desses atrasos no desenvolvimento da AC, no primeiro ano de vida, demonstra possíveis desvios que comprometem o desenvolvimento sociocomunicativo, o que, conseqüentemente, pode assinalar uma condição de TEA.

Um outro estudo, de Menezes e Perissinoto (2007), para avaliar a AC em crianças com TEA, verificou que as dificuldades de uso e compreensão de recursos não verbais e a capacidade de atenção compartilhada estão de acordo com os déficits descritos em avaliações diagnósticas referentes a essas habilidades.

No entanto, ao aplicarem alguns métodos de avaliação sobre a expressão desses comportamentos em vinte sujeitos com idades entre quatro e doze anos e diferentes graus de autismo, constataram que a interação e apoio do adulto em situações de brincadeira, influencia positivamente no desenvolvimento dessas habilidades.

Para analisar a ocorrência da AC, as pesquisadoras consideraram as seguintes ações: o direcionamento da criança para pedir algo ao adulto; e o direcionamento declarativo, chamando a atenção sua atenção para mostrar algum objeto ou situação. Nessa atividade, mapearam estatisticamente dois tipos de comportamento responsivo, expressos por gestos ou fala: um, no qual observavam a iniciativa espontânea da criança em compartilhar a atenção sobre algo; outro, em que estas respondiam a alguma ação ou demanda do adulto.

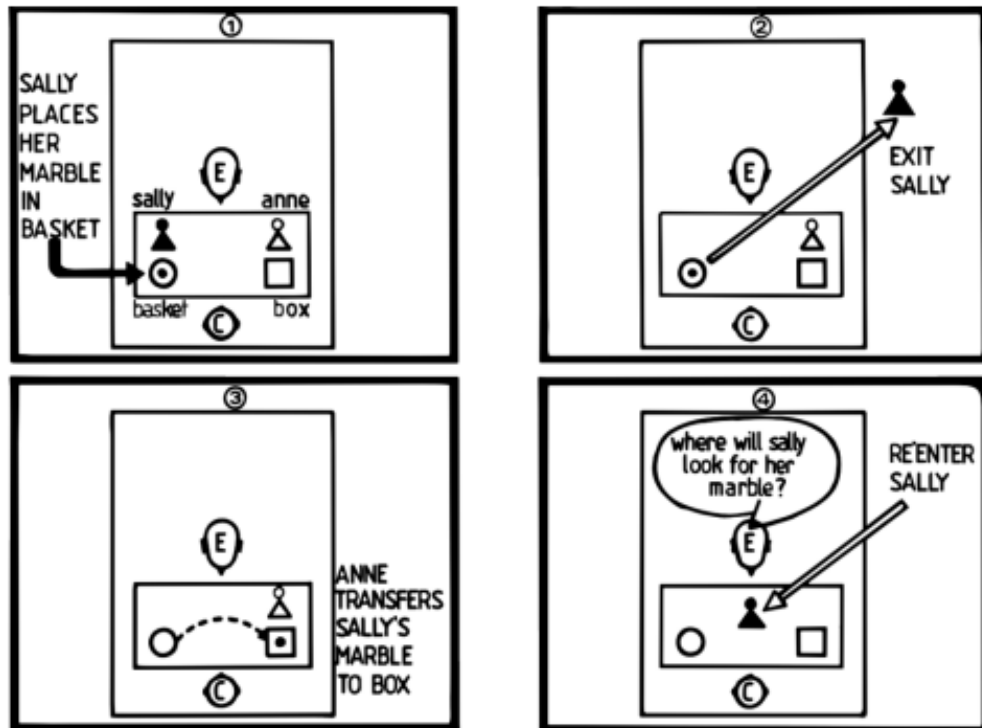
Entre as várias tarefas que os infantes executavam, identificaram maior predominância de respostas gestuais e compartilhamento do olhar quando o adulto ou a terapeuta estimulavam e chamavam-lhes a atenção. Já com relação à iniciativa da criança, na ação de compartilhar a atenção do adulto, o número de ocorrência foi menor. De todo modo, apesar da descrição patológica pontuar a AC e o uso dos gestos declarativos como dificuldades persistentes no autismo, as autoras demonstraram que, nos momentos de brincadeira e interação com o adulto, o compartilhamento de interesses é maior, logo, a expressão verbal e gestual também.

Baron-Cohen (1989a), por sua vez, em um estudo que discute questões sobre os prejuízos nas relações sociais e comunicativas do autismo, avalia que o déficit na AC pode estar relacionado à capacidade de metarrepresentação, uma vez que a compreensão de representações primárias parece se desenvolver normalmente. O pesquisador ilustra essa capacidade metarrepresentar por meio de um experimento conhecido como *Teste Sally Ann* (BARON-COHEN; LESLIE; FRITH, 1985), no qual crianças típicas, com síndrome de Down, e autistas são apresentadas à história de duas bonecas Sally e Ann. Nessa cena, Sally coloca uma bola em um cesto, enquanto Ann a observa. Na sequência, Sally sai da sala e Ann transfere a bola para uma caixa. Quando Sally retorna à cena, as crianças devem responder onde ela procuraria a bola. A maioria das crianças autistas respondeu que a boneca encontraria a bola na caixa, ignorando a crença de que ela não sabia da troca realizada pela outra boneca.

Eis a imagem dessa cena

Figura 2 - Teste Sally Ann

Figure 1. *Experimental scenario.*



Fonte: (BARON-COHEN; LESLIE; FRITH, 1985, p. 41)

A partir desse experimento, concluiu-se que as crianças autistas não são capazes de compreender ou diferenciar seu próprio ponto de vista ou estado mental do de outras pessoas, ou seja, apresentam uma falha na teoria da mente. Isso resulta em dificuldades de fingir ou brincar de faz de conta, de compreender as ações de outras pessoas e, conseqüentemente, de interagir socialmente.

Em outra experiência, na qual se avalia a percepção da criança autista em relação a um objeto apontado por um adulto, Baron-Cohen (1989a) averiguou que esta é capaz de compreender o que o outro está olhando quando esse objeto está na linha de visão de ambos. Isso corrobora a visão do autor de que, quando se trata de compreender uma ação não tão explícita por parte do outro, a AC mostra-se como uma habilidade em prejuízo nessas crianças. Compreende-se, então, que, para Baron-Cohen, comprometimentos na capacidade de metarrepresentação explicariam as dificuldades de engajamento na AC e na teoria da mente, o que também acarretariam em déficits cognitivos.

Já Bosa (2002) argumenta sobre a necessidade de se discorrer epistemologicamente sobre o papel comunicativo da intencionalidade, antes de relacioná-la à AC. A autora descreve que há discordâncias quanto ao que se considera essencial para a emergência da AC, e para isso apresenta uma revisão dessa concepção por diversos autores, cujo enfoque direcionado tanto a

crianças típicas quanto com atipicidades.

De modo geral, esses estudos abordam a importância do olhar e dos gestos como preditores da habilidade de compartilhar atenção. O direcionamento do olhar indica o envolvimento social da criança, pois assinala sua atenção e interesse para um observador, já os gestos assumem especial relevância tanto em relação à compreensão quanto à sua produção, tendo especial enfoque o gesto de apontar, considerado um precursor da capacidade linguística.

Após esse panorama, a autora passa a expor o lugar desses postulados em relação aos estudos da AC com crianças autistas, e ressalta que identifica-se dificuldades reais de engajamento social e de linguagem no autismo. Mesmo diante desses fatos, a autora pontua que há uma visão estereotipada na forma como são caracterizados os sujeitos autistas, considerados como não interativos e comunicativos. Além disso, assinala também que

Há evidências substanciais de que crianças com autismo engajam-se e respondem a interações sociais (Capps, Sigman & Mundy, 1994); apresentam comportamentos afiliativos (ex: carinhos), vocalização em direção ao parceiro, participação em brincadeiras e comportamentos indicativos de apego (Capps e cols., 1994; Mundy & Sigman, 1989). (BOSA, 2002, p. 82).

No entanto, apesar dessas reflexões concessivas, Bosa (2002) destaca que, de fato, há dificuldades de crianças autistas na AC, e para isso menciona uma experiência, realizada por ela, com dois grupos de controle para comparar o engajamento de crianças típicas e com TEA em cenas de AC com suas mães. Nessa atividade, as mães foram instruídas a não interagirem com seus filhos, enquanto respondiam a um questionário, e, nesse momento, observou-se que as crianças típicas buscaram a atenção de suas genitoras, enquanto as crianças autistas não demonstraram o mesmo interesse, continuando envolvidas com suas atividades individuais. Esse experimento ainda confirmou o que outros estudos já assinalavam; que vários fatores podem influenciar na interação das crianças autistas, tais como o nível de desenvolvimento, o contexto e os tipos de relação (familiar ou não familiar, p. ex.).

Em sequência, apresentou outras investigações semelhantes que identificaram alterações na capacidade de mostrar/apontar para objetos, na realização do olhar referencial, em que a criança olha para o parceiro após finalizar uma atividade, como também no olhar de acompanhamento, em que o olhar é direcionado a outras pessoas. Com isso, a autora estabelece que há uma relação entre o comprometimento da atenção compartilhada e formas específicas de gestos de apontar e do direcionamento do olhar.

Complementando, Bosa traz um exemplo ilustrativo desse tipo de déficit, mencionado em uma investigação de Goodhart e Baron-Cohen (BOSA, 2002), na qual observaram a

ocorrência do gesto de apontar em situações não sociais em oposição ao gesto protodeclarativo, utilizado com frequência na AC. No caso da criança autista, evidenciou-se a primazia no uso dos gestos de apontar ou mostrar, para buscar assistência, em detrimento aos utilizados para compartilhar experiências (atitudes típicas dos gestos declarativos).

Quanto ao uso dos gestos, especificamente, alguns estudos demonstram que as limitações referentes à intencionalidade comunicativa são consideradas uma das principais dificuldades na comunicação das crianças com TEA (MALJAARS *et al*, 2011; BARON-COHEN, 1989b). De acordo com um trabalho de Maljaars *et al* (2011), a intencionalidade comunicativa é constituída a partir das funções comunicativas de regulação do comportamento, interação social e atenção conjunta, funções estas que se expressam por gestos e produções vocais, atos que se desenvolvem antes do surgimento da linguagem.

No caso das crianças autistas sem produção vocal, a comunicação se faz por reduzido repertório gestual, geralmente, pela manipulação de pessoas ou objetos, e movimentos de objetos ou gestos simples, de tal modo que estas encontram dificuldade de influenciar no comportamento de outras pessoas (MALJAARS *et al*, 2011).

Complementando essa informação, mencionamos também um estudo de Mundy e Crowson (1997), no qual observaram que raramente crianças autistas apontam para brinquedos com o simples propósito de compartilhar a experiência com o outro, e quando o fazem, geralmente, é por imitação de algum gesto realizado pelo interlocutor, ou ainda para dar ou pedir algo.

Esses gestos considerados performativos, geralmente, são descritos por dois tipos mais usuais: os protoimperativos, usados para pedir, e os gestos protodeclarativos, usados para mostrar ou comentar sobre algo (CAVALCANTE, 2008). Nesse sentido, uma investigação de Baron-Cohen (1989b) demonstra que as crianças com TEA utilizam mais frequentemente o primeiro tipo de gesto, que demonstra um menor envolvimento cognitivo. O autor também declara que a dificuldade é maior na produção dos gestos do que na compreensão, especialmente, em relação aos gestos protodeclarativos.

Fonte e Cavalcante (2018) já concebem a AC no TEA de modo mais amplo, pois consideram o que a criança autista apresenta formas diferenciadas de responder e dirigir a atenção do outro para si ou outro elemento externo. As autoras defendem que

A atenção conjunta é mediada por gestos, fala e troca de olhares entre parceiros interativos (TOMASELLO, 2003). Nesse processo, defendemos o funcionamento linguístico multimodal no processo de atenção conjunta, no qual diferentes aspectos da linguagem, como a produção vocal com suas marcações prosódicas, o olhar e os gestos podem coatuar numa matriz única de significação, servindo como guia para

dirigir e orientar a atenção do parceiro para um terceiro elemento, de forma a constituir um foco de atenção mútua na interação (FONTE; CAVALCANTE, 2018, p. 263).

Tomando como base os estudos de Tomasello, as autoras destacam que os gestos, realizados em um contexto de atenção conjunta, ocorrem de forma triádica, pois são usados para atrair a atenção de outro para um elemento ou entidade externa. Por meio de um corpus, constituído a partir de gravações de cenas de interação entre três crianças autista e diferentes interlocutores, dados pertencentes ao Grupo de Estudos e Atendimento ao Espectro Autista (GEAUT), da Universidade Católica de Pernambuco, as autoras observaram que o envolvimento triádico dessas crianças acontece por meio de distintas configurações de gestos, olhar e produções vocais.

As três crianças observadas interagiram com seus parceiros de comunicação, utilizando gestos dêiticos declarativos e imperativos, como apontar de dedos, braço e mãos estendidos, direcionamento do queixo ou cabeça em direção a objetos ou eventos, como também, alternância de olhar e associação de produções vocais. Tendo em vista as manifestações singulares de atenção de cada criança autista, as autoras caracterizaram como dêitico imperativo o ato de segurar a mão do parceiro e levar até o objeto desejado.

Nessa linha de pensamento, um outro trabalho em que se destaca a singularidade do gesto de crianças autistas foi desenvolvido por Fonte e Silva (2019), observando os gestos utilizados em contextos de negação, como já descrito anteriormente, na seção 3 “*A aquisição de linguagem em crianças autistas: outros olhares*”. As autoras identificam alguns gestos de negação nessas crianças, diferentes dos gestos emblemáticos mais comuns e convencionalizados como o ato de negar com cabeça ou com o dedo indicador de um lado para o outro. As crianças observadas por elas, realizavam a negação por meio de movimentos proxêmicos (girar o corpo), desvio do olhar, estereotípias para denotar insatisfação (balançar rápido das mãos e dos braços), balançar os ombros em associação à entonação enfática “não” ou alguma outra vocalização. Com isso, refletem que as crianças autistas podem empregar uma multiplicidade de formas de se posicionar e demonstrar suas intenções/objetivos comunicativos.

Finalizando essa seção, destaque-se que, embora tenhamos apresentado algumas descrições relativas aos estudos mais clínicos, buscamos, por último, ampliar essas noções à luz dos estudos da Linguística. A partir disso, buscamos já iniciar as tratativas que vamos dar ao tema, observando a linguagem de modo mais diverso, abordando os gestos, olhares e produções vocais dessas crianças em seus aspectos significativos.

Para tanto, pautamos nossas observações a partir dos trabalhos sobre multimodalidade, analisando a mescla de gestos, olhar e produção vocal, por meio do Envelope Multimodal, em

cenar de AC, concepções sobre Engajamento Conjunto, que se manifestam dialogicamente. Assim, para melhor detalhamento de como se desenvolverá esse olhar, partiremos para a exposição dos aspectos metodológicos.

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo, apresentamos na primeira subseção o *corpus* e contexto de pesquisa, relatando as especificidades da criança, e os aspectos relacionados à coleta de dados durante o período de isolamento social.

Em seguida, descrevemos a natureza da pesquisa e expomos algumas considerações sobre o tipo de estudo realizado.

Na subseção subsequente, discutimos os aspectos metodológicos, informando as alterações ocorridas no desenvolvimento, devido ao contexto de isolamento social por conta do Covid-19, assim como às particularidades inerentes à criança, que acarretaram uma mudança em nosso objetivo inicialmente planejado.

Na quarta e última seção desse capítulo, apresentamos três quadros que utilizamos na exposição dos dados: o primeiro, contendo as categorias de análise; o segundo, com o modelo que adaptamos do Envelope Multimodal para a exposição dos recursos gestuais, vocais e direcionamento do olhar; e o terceiro, no qual descrevemos algumas das marcações gráficas que utilizamos para a transcrição das falas.

5.1 Corpus e Contexto de Pesquisa

O corpus dessa pesquisa é constituído por gravações de Gu, 6;8 anos, uma criança do sexo masculino com TEA e Cromossomo X frágil, que se comunica por gestos, algumas vocalizações, olhares e outros movimentos proxêmicos. Além dessas gravações, há a contribuição de relatos familiares a partir de situações cotidianas, nas quais se observaram ações comunicativas e languageiras da criança.

Gu é o filho mais novo de uma família, formada pelo pai, mãe e um irmão de 18 anos. A mãe trabalha auxiliando o marido, pai de Gu, no gerenciamento de uma microempresa de transportes de carga. Como o pai viaja muito, a mãe fica responsável pela organização, administração do trabalho, e, concomitantemente, atende a todas as demandas e acompanhamentos da criança nas terapias e na APAE – instituição educativa e de apoio às crianças com deficiência.

Desde o nascimento, Gu apresentou características biológicas que se configuraram como delimitantes para seu desenvolvimento motor e até mesmo vocal, pois nasceu com displasia do desenvolvimento do quadril e lábio leporino, associado à fenda palatina que se estendia até o nariz. Devido à displasia no quadril, no decorrer do primeiro ano de nascimento,

precisou usar o suspensório pavlik, uma espécie de órtese que objetiva corrigir o posicionamento do fêmur. Além disso, para as correções do lábio e da fenda no palato, também passou por duas cirurgias, nesse primeiro ano de vida, tendo assim, os movimentos das mãos e braços limitados por uma tala.

Diante desse quadro, as diferenças de desenvolvimento em relação a outras crianças foram consideradas justificáveis até mesmo pelos médicos. No entanto, a mãe percebeu alguns sinais de autismo, como o desvio do olhar, o atraso nas vocalizações e outras produções vocais, o movimento de balançar repetitivamente a cabeça para frente e para trás, nos momentos de nervosismo, e até mesmo o choro constante em locais com maior número de pessoas.

Assim, em busca de respostas para as causas da defasagem de desenvolvimento do filho, a mãe procurou ajuda nas áreas médica e clínica (pediatria, neurologia, fonoaudiologia etc.), recebendo, então, o diagnóstico de autismo de Gu aos 2;7 anos. Posteriormente, diante do lento avanço motor, vocal e cognitivo, descobriu-se, após exame genético, a coexistência da Síndrome do Cromossomo X Frágil, uma anormalidade do gene FMR1 no cromossomo X¹², que acarreta alterações no desenvolvimento físico, cognitivo e comportamental. Embora essa alteração cromossômica possa ocorrer em meninas e meninos, sabe-se que afeta mais gravemente crianças do sexo masculino, que, em 90% dos casos, apresentam características autistas. Atualmente, Gu tem acompanhamento clínico de psicóloga, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e psicopedagoga. Além disso, frequenta a APAE de sua cidade, em dias e horários alternados com as terapias.

Como tia da criança, pude acompanhar seu desenvolvimento, especialmente o linguageiro, desde seu nascimento. E foi graças a esse grau de parentesco, igualmente, que me foi possível observar a criança em situações de interação com os avós, já que resido na mesma casa que eles. Nesse contexto, o corpus para a pesquisa pôde ser constituído, a partir da aprovação pelo Comitê de Ética local – CAAE: 28850820.1.0000.5400 – e do termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos pais, com a coleta de dados sendo iniciada em abril, de 2020.

A princípio, pretendia-se realizar as gravações de vídeo, mensalmente, no decorrer do ano de 2020 até maio de 2021. No entanto, com o surgimento da pandemia do Covid-19 e a necessidade do isolamento social, esse plano passou por adaptações e as gravações ocorreram bimestralmente, estendendo-se até o ano de 2021. A criança ficava na casa dos avós com

¹² Informações obtidas no site <https://www.dbmolecular.com.br/material-tecnico/x-fragil#:~:text=A%20S%C3%ADndrome%20do%20X%20Fr%C3%A1gil,bra%C3%A7o%20longo%20do%20cromossomo%20X>. Acesso em:13/03/2022.

periodicidades irregulares, somente o tempo suficiente para a mãe realizar suas atividades inadiáveis. Dessa forma, as gravações foram realizadas nesses momentos, pelo meu próprio celular, já que as mesmas restrições tornaram impeditivo o empréstimo regular de câmeras de alta resolução, cedidas pela Universidade para esse fim

5.2 A natureza da pesquisa

A abordagem da pesquisa é de natureza qualitativa e longitudinal, pois se trata de uma análise descritiva e indutiva com o propósito de investigar a entrada da criança na linguagem pelo processo dialógico-discursivo em cenas de interação social. Os dados coletados consistem de 14 registros de gravações bimestrais, realizadas entre abril de 2020 a setembro de 2021. As gravações correspondem ao período de 5 a 6;8 anos e têm duração média de 20 a 40 minutos.

Por ser direcionada às observações da aquisição da linguagem de uma única criança, trata-se de um estudo de caso, realizado em situações naturalísticas em que se tem pouco controle sobre o ambiente. Segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa, que consiste de um estudo mais detalhado e aprofundado de um ou poucos objetos, permite investigar um “fenômeno contemporâneo inserido em contexto real” (Yin, 2001).

Por outro lado, embora se postule que pesquisas de caso único forneçam uma base pouco robusta para futuras generalizações de resultados (GIL, 2002), acreditamos que um estudo desse tipo pode contribuir para uma visão global do problema e identificação de fatores correlacionados em alguma medida. Além disso, trata-se de uma outra forma de generalização dos dados, em que não observa a robustez do fenômeno pela repetição dos mesmos elementos, mas, ao contrário, pela diferença, pela singularidade (Del Ré, 2014c) e que vai ao encontro de nossa perspectiva teórica: trata-se de “uma argumentação explícita apontando quais generalizações seriam factíveis para circunstâncias específicas” (GÜNTHER, 2006, p. 203). De acordo com Del Ré (2014c, p. 359), o olhar para diferentes populações coloca nossas hipóteses à prova, pois se uma teoria funciona mesmo nas diferenças, então ela pode ser validada, o que nos estudos em Aquisição da Linguagem se faz muito oportuno, visto que “duas crianças não entram na língua(gem) da mesma forma”, diz a autora.

Desse modo, o direcionamento dado por nossas análises pode trazer, naturalmente, informações relevantes para a questão, uma vez que muitas características observadas, no caso em estudo, podem ser encontradas em outros sujeitos com atipicidades semelhantes.

Dito isto, durante as gravações, procuramos focalizar o envolvimento da criança na linguagem, a partir de situações rotinizadas, que oferecem regularidades para a compreensão

tanto de ações quanto de enunciados linguísticos relacionados. Para tanto, direcionamos nossas análises às respostas multimodais da criança e a seu engajamento em cenas de atenção conjunta. Por essas cenas ocorrerem em interações dialógicas, destacamos aspectos discursivos subjacentes a cada situação, uma vez que se considera a relação entre a fala da criança e a do interlocutor adulto no diálogo (HILÁRIO, 2011).

5.3 Percorso metodológico

Primeiramente, é importante trazer alguns esclarecimentos sobre as alterações realizadas no projeto original, elaborado para o ingresso no processo de Mestrado. Pretendia-se constituir essa pesquisa a partir das observações de duas crianças com TEA: uma de 3;5 e outra de 4;7 anos aproximadamente. A primeira fora diagnosticada com um grau leve do transtorno e, ainda que apresentasse certas dificuldades na expressão vocal, estava em desenvolvimento progressivo no uso da língua. No entanto, com as restrições impostas pelo Covid-19, dentre outras particularidades de cada família, os pais da primeira criança desistiram da participação.

Assim, nossa coleta de dados realizou-se, exclusivamente, por meio do acompanhamento da criança mais velha, que possui as singularidades mais consideráveis, relacionadas à expressão vocal. Diante dessa especificidade, o enfoque foi direcionado primordialmente ao funcionamento multimodal de sua linguagem, já que essa criança apresenta um repertório de produção vocal restrito a vocalizações e balbucios, como já dito em descrições precedentes.

Além disso, um dos objetivos iniciais, pelo qual pretendíamos analisar o papel dos recursos multimodais como uma forma de auxiliar o desenvolvimento da linguagem verbal, foi modificado, porque, no decorrer da revisão de Literatura específica e com base nas características languageiras da criança, ampliamos nossa visão, não mais considerando a fala como um fim almejado.

Compreendemos que a manifestação vocal, uma das modalidades que constituem a linguagem, dificilmente poderia ser alcançada em sua plenitude, ao menos no período de análise. Levando em conta esses aspectos, passamos a atribuir maior relevo à multimodalidade, um recurso muito importante para a comunicação e construção de sentidos por crianças autistas.

Deste modo, pautando-nos pelo objetivo principal que é observar o funcionamento dialógico e discursivo de uma criança autista com dificuldades no desenvolvimento vocal e gestual, na fundamentação teórica, buscamos trazer postulados que se relacionassem a essas especificidades. Para tanto, além de darmos enfoque às descrições dessas singularidades,

apresentamos um panorama da abordagem dialógico-discursiva, das pesquisas sobre gestos e AC.

A coleta de dados também sofreu interferências devido ao contexto da pandemia do Covid-19, passando por adaptações. Desse modo, além das alterações quanto à periodicidade das gravações, destacamos uma variável importante: o fator subjetivo. Algumas vezes, a criança se apresentava mais agitada e ansiosa e as filmagens intensificavam esse comportamento, o que resultou em gravações interrompidas ou mais curtas. Esses aspectos são relevantes e foram levados em consideração, tendo em vista que o bem estar do participante é sempre uma prioridade.

Dando continuidade ao trabalho, das catorze sessões das gravações, separamos alguns trechos para análise e transcrição, sendo esta realizada por meio do software ELAN, um programa bastante empregado em pesquisas multimodais, visto que uma de suas funcionalidades “está na sincronização e coordenação temporal e espacial de modalidades de naturezas distintas, percebidas auditiva e visualmente.” (CRUZ, 2018, p. 182).

Esse programa - *Eudico Language Annotator*, ELAN - é um software para transcrição de dados que permite fazer anotações de dados de áudio e vídeo, editar textos e criar trilhas para descrever gestos, fala, olhar, expressão facial e outros movimentos (BEZERRA; SILVA; CAVALCANTE, 2016). Em nossos dados, apresentamos catorze excertos de vídeos já processados pelo programa ELAN. A seguir, indicamos os critérios de seleção e as categorias de análise.

5.4 Categorias de análise e transcrições

Partimos de uma abordagem teórica de cunho dialógico e discursivo pela qual “entende-se a aquisição da linguagem muito mais como a entrada da criança em um universo de sentido, no discurso, do que como a emergência de categorias linguística na fala infantil.” (DEL RÉ; HILÁRIO, 2015, p. 59). Ainda assim, não é nosso objetivo tomar preceitos por vezes tão filosóficos como os da teoria bakhtiniana, por categorias de análise, especialmente porque muitos desses postulados dizem respeito a aspectos constitutivos da linguagem.

Podemos, contudo, observar quais meios languageiros multimodais a criança emprega durante o diálogo e nas situações de interação. Em um sujeito, cujo repertório linguístico é reduzido a poucas vocalizações e balbucios, aparentemente temos poucos dados passíveis de serem categorizados, no entanto, podemos considerar os elementos multimodais empregados e relacioná-los aos conceitos de alteridade, responsividade, dialogismo, discursividade, e a atos

comunicativos que ocorrem dentro de um determinado gênero e formato de interação.

Isso significa que é possível analisarmos os aspectos linguageiros a partir de uma perspectiva dialógico-discursiva, pois

Questões como “quem fala”, “para quem fala”, “em que contexto”, “como o que se fala é interpretado pelo outro”, “que sentidos a palavra assume e porquê” etc. são pertinentes para se pensar a entrada da criança na linguagem, seu “nascimento” como sujeito discursivo, os movimentos de sentido da palavra que migra do eu ao outro (palavras alheias, alheias-próprias e próprias), as ressignificações (DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2021, p. 29).

Tendo como pressuposto esse raciocínio, bem como o levantamento teórico sobre o qual discorreremos nas seções anteriores, tais quais: a) Abordagem dialógico-discursiva; b) Multimodalidade e as classificações gestuais; c) Atenção conjunta e Engajamento Conjunto, elencamos alguns aspectos mais concretos e observáveis como categorias de análise. São eles:

- **Direcionamento do olhar:**

- Olhar de verificação*: direcionado ao interlocutor para conferir brevemente sua localização ou ação;
- Olhar de acompanhamento*: quando se observa o interlocutor e suas ações com objetos externos;
- Olhar de partilha e expectativa*: tipo de atenção mais direta e engajado entre os participantes, envolvendo a observação de ações, enunciados multimodais, gestuais e vocais;

- **Gestos:**

- Emblemas*: os gestos de apontar (imperativos e declarativos), abrir e fechar as mãos solicitando algo;
- Pantomimas*: os gestos que simulem ações como passar um creme nas mãos, levar o objeto à boca como se fosse beber, ou simular o desrosquear de uma tampa;
- Gesticulação*: gestos que acompanham o fluxo da fala ou ação.

- **Produção vocal:**

- Risos
- Balbucios
- Vocalizações

Para melhor visualização das categorias de análise, organizamos o seguinte quadro:

| Categorias | |
|-------------------------|--|
| Direcionamento do olhar | Olhar de verificação Olhar de acompanhamento Olhar de partilha e expectativa |
| Gestos | Emblemas (dêiticos: imperativos ou declarativos) Pantomimas Gesticulação |
| Expressão vocal | Risos Sorriso Balbucios Vocalizações Enunciados/fala |

É importante ressaltar que, na transcrição dos dados, observamos os elementos dessas categorias tanto em relação à criança quanto aos interlocutores que com ela interagem mais diretamente, visto que as ações da criança decorrem de um encadeamento discursivo.

Como o funcionamento da linguagem da criança envolve um conjunto de elementos como olhar, gestos, ações, vocalizações e atenção conjunta, trabalharemos com os planos de composição do envelope multimodal, por identificarmos que esses aspectos se coordenam durante a comunicação. Contudo, considerando que a criança participa da construção de sentidos discursivamente, seja por suas iniciativas, atenção aos falantes, objetos, enunciados e ações do entorno, trazemos uma adaptação à forma de exposição do Envelope Multimodal (descrito anteriormente, na página 81).

| ENVELOPE MULTIMODAL – PARTICIPANTES, IDADE DA CRIANÇA | | | |
|---|------------|---|---|
| Nº | TEMPO | PARTICIPANTE 1 | CRIANÇA |
| 1 | 00:00(m.s) | // enunciado verbal // (descrição do gesto, ação) (**)tipo de olhar(**) | // enunciado verbal // (descrição do gesto, ação) (**)tipo de olhar(**) |
| | | PARTICIPANTE 2 | CRIANÇA |
| 2 | 00:00(m.s) | // enunciado verbal // (descrição do gesto, ação) (**)tipo de olhar(**) | // enunciado verbal // (descrição do gesto, ação) (**)tipo de olhar(**) |

Essa forma de apresentação visa a uma melhor observação da sincronia dos elementos comunicativos entre a criança e seus interactantes, conforme ela dirige seu foco de atenção a um deles ou a um tópico do discurso, ou ainda a um objeto em destaque. Com base nessa proposição, selecionamos trechos em que ocorre uma sequência de ações que a leva a uma ação responsiva, demonstrando sua compreensão e engajamento na linguagem.

Quanto à transcrição, é ortográfica no que se refere aos enunciados dos adultos. Em relação à criança, utilizamos a transcrição fonética IPA (Alfabeto Fonético Internacional) para suas vocalizações e balbucios. Também empregamos algumas marcações gráficas das normas de transcrição (CHAT)¹³.

No quadro abaixo, listamos as marcações empregadas de acordo com as normas CHAT, IPA e as comumente utilizadas nos trabalhos sobre multimodalidade (ÁVILA NÓBREGA).

¹³ CHAT é uma ferramenta do programa CLAN, oferecida gratuitamente pela Plataforma CHILDES (MACWHINNEY, 2000).

| | |
|---|---|
| CHAT | xxx segmento ou enunciado ininteligível |
| | : alongamento de sílabas |
| | # pausa pequena |
| | ## pausa média |
| | ### pausa longa |
| | ^ pausa entre sílabas |
| IPA | á [a] |
| | a [ɐ] |
| | ã, an [ã] |
| ENVELOPE (gestos e ações) | “enunciado” |
| | - sorrindo/sorri - ação de sorrir |
| | (gestos e ações) |
| | (**) antes e ao final da descrição do direcionamento do olhar |
| | // turnos de fala // |

Por fim, vale dizer que, além dos dados de gravação, a família contribuiu com alguns relatos de ações em que se percebia maior interação ou atitude responsiva da criança. Desses relatos, selecionamos um para analisá-lo ao fim da apresentação dos dados de vídeo. Esses dados são informais, mas complementam os registros em vídeo, auxiliando a fundamentar os objetivos dessa pesquisa. Embora haja reservas, na comunidade científica, a respeito dessa forma de registro, por refletir uma possível superinterpretação de “pais orgulhosos” (DEL RÉ, 2014c, p. 353), tais dados podem completar informações de uma filmagem, muitas vezes ilustrando ações espontâneas e inesperadas, que nem sempre podem ser captadas nos momentos de gravações.

6 ANÁLISES E DISCUSSÃO DE DADOS

Como objetivamos investigar o funcionamento linguageiro da criança, primeiramente, foi preciso delimitar as situações em que se identificavam suas ações responsivas, que demonstravam sua entrada no sentido. Para isso nos orientamos por um questionário, respondido pela mãe, logo no início das gravações, no qual constatou-se que as participações na interação dialógica por parte de Gu, ainda não eram tão engajadas, mas percebia-se que, em cenas rotinizadas, seu envolvimento ocorria em maior frequência.

Com base nisso, selecionamos cenas que contavam com participação mais ativa da criança. Tratam-se de brincadeiras com o avô, como acompanhar as batidas de mão ao som de uma música; os cuidados dispensados pela avó; o envolvimento em AC, durante a leitura de livros infantis; a brincadeira com bola; e ações que, aparentemente desprovidas de sentido, mostraram-se pertinentes, quando concatenadas a outras situações e discursos vivenciados pela família.

Para facilitar a visualização, listamos, na tabela abaixo, as 14 sessões de gravação com os respectivos períodos de duração. Deve-se ressaltar, no entanto, que essas gravações não foram transcritas integralmente, pois optamos por selecionar recortes em que ocorriam maior envolvimento dialógico e responsivo da criança.

| Cena | Idade da criança | Tempo da gravação |
|---|----------------------------|-------------------|
| Cena 1 – Batuque | 5 anos e 10 dias | 17m28s |
| Cena 2 – Mãos de elástico | 5 anos e 24 dias | 08m23s |
| Cena 3 – Casca, não! | 5 anos, 2 meses e 18 dias | 18m06s |
| Cena 4 – Quero brincar | 5 anos, 4 meses e 16 dias | 15m54s |
| Cena 5 – Eu sou o Gu! | 5 anos, 4 meses e 25 dias | 24m58s |
| Relato | 5 anos, 5 meses e 28 dias | |
| Cena 6 – Passando álcool gel | 5 anos, 6 meses e 6 dias | 26m41s |
| Cena 7 – Dançando com o avô | 5 anos, 7 meses e 25 dias | 23m26s |
| Cena 8 – Vamos mostrar o livro para o vó | 5 anos, 8 meses e 3 dias | 48m19s |
| Cena 9 – Olha meus presentes | 5 anos, 9 meses e 30 dias | 17m20s |
| Cena 10 – Interagindo com livros | 5 anos, 10 meses e 17 dias | 31m30s |
| Cena 11 – Olha o pote de creme | 6 anos, 12 dias | 26m25s |
| Cena 12 – Interagindo com livros – óculos do vovô | 6 anos, 2 meses e 3 dias | 39m05s |
| Cena 13 – Desenvolvendo atencionalidade | 6 anos, 2 meses e 24 dias | 28m59s |
| Cena 14 – Algum riso | 6 anos, 5 meses e 10 dias | 22m36s |

Quanto à planificação dos dados, a descrição da cena inicia-se por um título, representativo do gênero discursivo, formato, ou relacionado a um momento mais marcante do envolvimento conjunto da criança com seu interlocutor; sua idade; e uma breve

contextualização.

Assim sendo, a seguir iniciamos a apresentação do primeiro dado, compreendido dentro do envelope da multimodalidade linguística. Na sequência, desenvolvemos a análise.

Cena 1 – Batuque

Idade da criança: 5 anos e 10 dias

Contexto: A criança está no quarto dos avós, com o avô e a avó, esta última que não aparece no foco da filmagem. Na cena, ela participa de uma brincadeira rotineira, praticada principalmente pelo avô com a criança – cantar músicas diversas acompanhadas por um batuque em um móvel.

Figura 3 – Envelope multimodal 1



Fonte: a autora (2022)

Quadro 5 - Envelope Multimodal 1

| Envelope Multimodal - 5 anos e 10 dias | | | | |
|--|-------|-----|--|--|
| Nº | Tempo | Avó | Avô | Gu |
| 1 | 00:00 | | <p>//eu quero, quero xxx, quero tuca com meu vô//</p> <ul style="list-style-type: none"> (batendo as mãos sobre o móvel enquanto canta, acompanha o ritmo batendo o pé direito no chão). (<i>gesto pantomímico e ritmado</i>) <p>(**) olhando para a criança (**) (<i>olhar de partilha de expectativa</i>)</p> | <ul style="list-style-type: none"> (de frente para o avô coloca as mãos sobre o móvel e bate o pé esquerdo no chão, seguindo o ritmo) (<i>gesto pantomímico e ritmado</i>) <p>(**) olha para o avô e desvia o olhar para baixo (**) (<i>olhar de verificação</i>)</p> |
| 2 | | | | <ul style="list-style-type: none"> (caminha até chegar à cama, tenta pegar um rolo, caminha até a cômoda e abre a gaveta. Gira em torno de si e para em direção ao avô). (<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>) |

| | | | | |
|---|--------------------|---|--|---|
| 3 | 00:13 | <p>// não, Gustavo! De(i)xa, bagunça aí. ÁÁÁÁ: ó lá o vovô batendo batuque//</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Fora do foco da câmera, aponta para o avô). (<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>) | <p>//tun, tun tunruuntu não//</p> <ul style="list-style-type: none"> • (batendo as mãos no móvel). (<i>gesto pantomímico e ritmados</i>) | <ul style="list-style-type: none"> • (de costas para a câmera, observa o avô batucar). (<i>olhar de acompanhamento</i>) |
| 3 | 00:51 | | <p>//Ei, você aí, me dá um dinheiro aí, me dá um dinheiro aí. Ei, você aí me dá um dinheiro aí, me dá um dinheiro aí!!! não, não vai dá não, não vai dá não//</p> <ul style="list-style-type: none"> • (batendo as mãos no móvel). (<i>gesto pantomímico e ritmado</i>) | <ul style="list-style-type: none"> • (vira-se, ainda sentando, para olhar para o avô, coloca a perna direita em cima da cadeira). (<i>gestualidade</i>) |
| 4 | 01:10 | | <p>//você vai ver que grande confusão, eu vou beber, beber até cair, ô me dá me dá, me dá um dinheiro aiii//</p> <ul style="list-style-type: none"> • (batendo as mãos no móvel). (<i>gesto pantomímico e ritmado</i>) | <ul style="list-style-type: none"> • (sentado na cadeira de frente para o avô). (<i>atenção de verificação</i>) (**) olha para as pessoas em volta (**) (<i>olhar de verificação</i>) |
| 5 | 01:42 | | <ul style="list-style-type: none"> • (batendo as mãos no móvel). (<i>gesto pantomímico e ritmado</i>) | <ul style="list-style-type: none"> • (bate com a mão esquerda na cômoda e caminha até se aproximar da avó. Segura na mão dela e a leva até o móvel). (<i>pantomima e emblema</i>) (**) olha em direção a avó(**) (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) |
| 6 | 01:53 02:01 | <ul style="list-style-type: none"> • (bate a mão esquerda na cômoda, depois bate com a mão direita e aponta com o dedo indicador direito fazendo sinal de negação). (<i>gesto pantomímico, ritmado e emblema</i>) <p>//batuque na cozinha a sinhá não quer..// ai tô com meu dedo cortado!!// vamô com essa aqui então. meu dedo cortado//</p> | | <ul style="list-style-type: none"> • (segura a mão direita da avó) (<i>emblema – dêitico imperativo</i>) [‘a: ‘a: a] |

| | | | | |
|---|-------|---|---|---|
| 7 | 02:11 | //ôo, batuque na cozinha a sinhá não quer, por causa do batuque eu queimei meu pééé// | | //dá uma risadinha// (**) olha para a avó(**) (olhar de partilha de expectativa) |
| 8 | 03:47 | | //parabéns pra você, nessa data querida, muitas felicidades, muitos anos de vida. Parabéns pra você// • (batendo com as mãos no móvel). (gesto pantomímico e ritmado) | •(levanta-se apoiando as mãos no móvel. Fica parado de frente para o avô). (gestualidade – aproximação do avô) (**) olha para o avô(**) (olhar de acompanhamento) |

Fonte: a autora (2022)

Essa cena se organiza de acordo com o gênero *Música*, tendo como elementos composicionais, razoavelmente estabilizados, os enunciados multimodais de estímulo à participação da criança. Os avós marcam o ritmo da música com os movimentos de batuque em um móvel, buscando envolver a criança por meio da ludicidade.

No decorrer da interação, desenvolve-se um formato rotinizado dessa brincadeira, comum nessa microcultura familiar. Consiste basicamente na ação do avô, cantando músicas diversas, enquanto batuca, olhando para a criança e, dessa forma, buscando seu engajamento conjunto.

No frame 1, o avô busca a atenção da criança por meio do gesto pantomímico e ritmado, e pelo olhar de partilha de expectativa. No entanto, seu engajamento ainda não foi total porque apenas responde batendo o pé ao som do batuque (gestos ritmados –beats), enquanto olha rapidamente para o avô com um olhar de verificação.

No frame 2, nota-se que Gu procura outros objetos de seu interesse, como um rolo/puff, acima da cama, ou algo dentro de uma gaveta da cômoda. No entanto, a avó evoca sua atenção, por meio de enunciado “*não, Gustavo! De(i)xa, bagunça aí. ÁÁÁÁ, ó lá o vovô batendo batuque*”, associando ao gesto emblemático – dêitico declarativo, apontando para o avô.

A resposta da criança é expressa por um rápido olhar de verificação, até que aos poucos vai participando do diálogo, convidando a avó a batucar (frame 5). Para isso, ela bate com a mão esquerda sobre a cômoda, por meio de uma pantomima, e, em seguida, puxa a avó pela mão, conduzindo-a até o móvel, dando a entender que ela deve batucar ali. Como esse gesto tem o objetivo de pedir, pode ser classificado como um gesto imperativo (TOMASELLO, 2019).

Concomitantemente, esse gesto pode ser considerado emblemático, nesse contexto, pois

exerce função semelhante ao apontar e chamar com as mãos. De acordo com McNeill (2006), na dimensão semântica, gestos dêiticos podem ser realizados pelo dedo indicador ou outras partes do corpo, portanto, essa configuração singular do gesto de Gu pode ser assim caracterizada.

Os frames 6 a 8 apresentam a AC que começa a se consolidar, pois além dos gestos, utilizados nessa interlocução, o olhar de partilha de expectativa de Gu, convidando a avó para a atividade, indica um engajamento conjunto em processo. Além disso, deve-se ressaltar a mescla multimodal: gesto, olhar e as produções vocais - ['a: 'a: a], risadinha -, que assinala seu envolvimento dialógico e responsivo durante a interação discursiva.

A participação na AC traz indícios de maior desenvolvimento cognitivo, o que, nas considerações de Tomasello (2017), pode ser visto quando a criança se engaja nas tarefas que exigem maior protagonismo e compartilhamento de atenção de sua parte. Igualmente deve-se notar que a AC acontece após negociações dos tópicos de atenção, conforme explicita Ávila-Nóbrega (2017), isto é, por meio da busca pela atencionalidade e engajamento do outro.

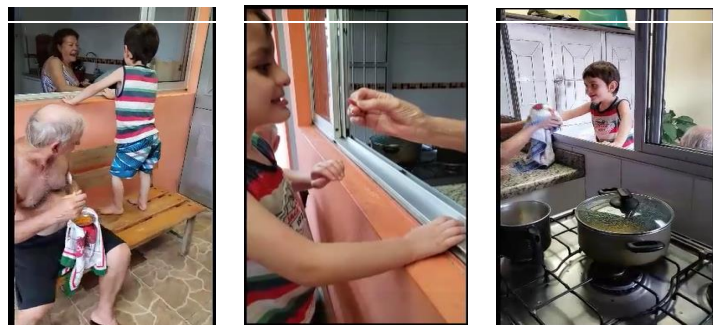
Esse dado deflagra a importância da alteridade entre os participantes, já que estão “em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2011, p. 294-295). Em associação a essa condição, é pertinente ainda dizer que o desenrolar das ações se constitui como atos sequenciais interativos, o que, para Bruner (1984, 2007), representa um caminho para atos de fala. E, apesar de não termos produção de fala/vocal, esse contexto nos permite considerar que os enunciados multimodais da criança já podem ser considerados atos de fala, principalmente porque há um entendimento entre ela e seus interlocutores.

Cena 2 – Mãos de elástico

Idade da criança: 5 anos e 24 dias (14/03/2020)

Contexto: A criança está à frente da janela da cozinha, em pé sobre um banco de madeira encostado na parede. O avô está do lado dela e, do outro lado, a avó cozinha e interage com Gu.

Figura 4 – Envelope Multimodal 2



Fonte: a autora (2022)

Quadro 6 - Envelope Multimodal 2

| Envelope Multimodal – Avô, Avó e Gu - 5 anos e 24 dias | | | |
|--|--------------------|--|---|
| Nº | Tempo | Avó | Gu |
| 1 | 02:27 02:29 | (**) olhando para a criança(**). (<i>olhar de acompanhamento</i>) // á-á-á-á pôparar // | • (sobre no banco que dá para cozinha e observa a vó da janela, estendendo o braço para o balcão). (<i>gesto emblemático - dêítico imperativo</i>) |
| 2 | 02:35 | // mão comprida // | |
| 3 | 02:36 00:39 | // mão de elástico // // ááá! mão de elástico // | (**) olhando para a avó (**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) ['ẽn] • (estica a mão para pegar uma tampa). (<i>gesto emblemático - dêítico imperativo</i>) |
| 4 | 00:42 00:49 | // mão de e-lás-ti-co! // // nããã!! // // ô o dedo // // olha o dedo // | [a:] (**) olhando para a janela (**). (<i>olhar de acompanhamento</i>) • (fechando a janela com as mãos). ['ẽn] |
| 5 | 02:54 03:00 | // ó! abre a boca // // eu pôr na sua boca! // ó linguiça // • (leva um pedaço de linguiça até a boca na criança com a mão direita). (<i>gesto emblemático - dêítico imperativo</i>) | (**) olhando para a mão da avó(**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) • (levanta a mão esquerda aproximando na mão da avó). (<i>gesto emblemático - dêítico imperativo</i>) |
| 6 | 03:21 | // quer mais? // | ['ẽn] |
| 7 | 03:31 | • (leva uma linguiça até a boca da criança). | [a] • (come a linguiça). |
| 8 | 03:34 | // come a linguiça // • (leva uma linguiça até a boca da criança). (<i>gesto emblemático - dêítico imperativo</i>) | [a] • (come a linguiça). |
| 9 | 03:46 | // sua porquera! // dá a mão pra vó // | |
| 10 | 03:48 03:58 | • (limpando a mão da criança com um pano de prato, limpa a mão direita e em seguida a mão esquerda. Balança o pano na altura dos olhos da criança). (<i>pantomima</i>) // dá a mão, dá a mão Juvenal, me dá a mão Juvenal // | (**) olhando para a avó(**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) |
| 11 | 04:05 04:09 | • (batendo o pano levemente no braço da criança de forma ritmada). (<i>pantomima e gesto ritmado</i>) // porco // seboso // porco // seboso // porco // seboso // | • (coloca a mão a boca e aponta em direção da avó). (<i>emblema/dêítico – mostrando algo</i>) ['ẽn] |

Fonte: a autora (2022)

Nessa cena, a ação se passa na cozinha e em uma pequena área defronte, com a criança interagindo e brincando com a avó pela janela desse cômodo. Não há um gênero específico,

embora possam ser reconhecidas multimodalmente as ações e enunciados típicos do ato de cozinhar. Pode-se perceber alguns formatos rotinizados nessas ações, como o gesto de colocar comida na boca da criança, pedir suas mãos para limpá-las; ou os gestos da própria criança, esticando os braços e dedos para alcançar ou devolver algo.

Nesse quadro descritivo, nota-se um expressivo envolvimento da criança, e também identifica-se vários momentos de AC. Nos turnos 3, 4, 5 e 10, identifica-se, no plano do olhar da criança, a prevalência do olhar de partilha de expectativa, em resposta aos enunciados da avó: “mão de elástico” (frame 3); “mão de e-lás-ti-co! // // nããõ!!” (frame 4); “ó! abre a boca // // eu pôr na sua boca! // ó linguíça” (frame 5); e à ação de limpar sua boca (frame 10). Analisando somente o plano do olhar, já se percebe um engajamento da criança e presença na interação, o que se completa também por gestos e produção vocal.

No plano dos gestos, temos nesses mesmos frames, os gestos emblemáticos dêiticos imperativos, no momento em que a criança estende o braço para pegar algum objeto no balcão ou quando recebe um pedaço de linguíça da mão da avó. Não é possível subtraímo-nos aos efeitos dessas ações da criança, porque ela responde vocalmente também, quando a avó a interpela, particularmente nos frames 3 e 4: [’ẽn], [a:], [’ẽ].

No plano vocal, além dessas produções supramencionadas, observa-se outras enunciações em resposta à avó, como [’ẽ], frame 6; [a], frames 7 e 8; e [’ẽn], frame 11. Todas essas vocalizações são enunciadas na sequência de uma interpelação da avó, expressas nos três planos do envelope multimodal.

Nota-se que apesar de vários momentos de AC, identificados pela mescla de elementos multimodais por parte de cada interlocutor, em uma alteridade responsiva (BAKHTIN, 2011), o foco de atenção passou por várias nuances e movimentos. Essa configuração dialógica ratifica o viés dado por Ávila-Nóbrega (2017), sobre a necessidade de várias ações dos interlocutores, até a mobilização do campo atencional do outro para um dado tópico ou referente.

Por fim, é possível perceber que as situações dialógicas, que se desenvolvem em um dado formato comum à cultura da qual a criança faz parte, contribuem para sua responsividade. Sobretudo, essa condição demonstra que, de sua parte, há um entendimento dos enunciados multimodais produzidos pelo adulto, especialmente porque este interpreta suas expressões languageiras e lhes dá acabamento (DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2021).

Cena 3 – Casca, não!

Idade da criança: 5 anos, 2 meses e 18 dias (08/05/2020)

Contexto: Na casa da avó, a criança come uma banana, enquanto recebe os cuidados da avó, que a limpa e a estimula a comer com cuidado.

Figura 5 - Envelope Multimodal 3



Fonte: a autora (2022)

Quadro 7 - Envelope multimodal 3

| Envelope multimodal - 5 anos, 2 meses e 18 dias | | | |
|---|----------------|---|--|
| Nº | Tempo | Avó | Gu. |
| 1 | 00:46 00:49 | (**)olha para a criança e desvia o olhar rapidamente para a banana (**). (<i>olhar de acompanhamento</i>) // casca não, Gustavô^! // não, não, não tô com graça, vamos! vou embora aqui no carro do vovô, o vovô ... // Ai Gustavo dá aqui isso pra mim essa meleca// • (com as mãos, baixa as pernas da criança, segura os braços para retirar a banana das mãos da criança). (<i>gesto emblemático - imperativo</i>) | [ri, enquanto a avó fala] (**)olhando para a avó(**). (<i>olhar de acompanhamento</i>) • (desce as pernas, mantém por pouco tempo as pernas esticadas no chão) [riso] |
| 2 | 01:10 | • (coloca a banana próxima à boca da criança. Afasta-se da criança e balança a mão levemente para trás) (<i>gesto emblemático – dêitico imperativo e gestualidade</i>) (**)olhando para a criança(**) (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) // ó, come a bananinha, come a bananinha. Ah, então tchau! Fui // | - sorrindo – (**)olhando para a avó(**) (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) • (coloca a mão esquerda fechada próxima à boca). (<i>gesto emblemático – negação</i>). |
| 3 | 01:45 01:47 | // ó, limpa a boca ó, limpa a boca // | • (estica as pernas, colocando-as no chão. Tira as mãos do rosto e esfrega uma na outra, respondendo ao pedido da avó, para que se limpe). (<i>pantomima</i>) |
| 4 | 01:54 | // limpa a mão ! // | [sorriso largo] (**)olhando para a avó que olha para ele e ri (fora da câmera) (**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) • (segura a toalha com a mão esquerda e leva até a mão direita, dá leves batidas de mãos com a toalha entre elas). (<i>pantomima</i>) |

| | | | |
|---|-----------------|--|--|
| 5 | 01:59 02:02 | // issooo // // limpa a mão agora, enxuga a mão, enxuga a mão // | • (faz movimentos circulares com a toalha) (<i>pantomima</i>) |
| 6 | 02:08- 02:09 | // vê com(o)a blusa assim, ó, que tá suja a sua roupa, ó, assim ó" | [sorri] - (**)olhando para a avó, enquanto pede para ele se limpar(**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) • (ergue a cabeça, estica as pernas, segura a toalha com a mão direita e passa a mão esquerda rapidamente na toalha). (<i>pantomima</i>) |
| 7 | 02:18 | ao chegar próxima à criança, se inclina, dá uma tapinha na perna da criança e passa por ela (<i>gesto emblemático</i>) | • (deita no chão, levanta as pernas e volta inclinando os joelhos). (<i>gestualidade</i>) |

Fonte: a autora (2022)

Nessa cena, também observamos um formato rotinizado – o momento de ação – alimentação e cuidado com a limpeza da criança. Como no episódio, a avó oferece alimento a Gu, colocando uma banana em sua mão, mostrando que não se come a casca. O mesmo se dá em relação aos gestos de limpar a mão da criança com um pano, quando ela se suja com a fruta.

São sequências simples de ações, mas por se estruturarem por alguns enunciados típicos “ó, come a bananinha, come a bananinha”, ou “limpa a mão agora, enxuga a mão, enxuga a mão”, e gestos declarativos (mostrando como se limpa as mãos e a boca), configuram-se como um formato e estrutura convencionalizada nessa cultura. Por meio dessas atividades do cotidiano, que se realizam por ações e linguagem praticadas pelo adulto, a criança, por imitação ou brincadeira, aprende a utilizá-las em outras situações comunicativas (MORGENSTERN, 2021, p. 66), como mencionamos no referencial teórico.

Logo no início desse excerto, observamos a concomitância de elementos multimodais, tanto por parte da criança quanto da avó. No turno 1, ocorre o início do engajamento conjunto, que se faz pela ação da avó, atenta à forma como Gu come a banana, alertando-o para não comer a casca. A criança não é indiferente, pois dirige à avó um olhar de acompanhamento e riso, como resposta à sua advertência.

É importante mencionar uma ação imediatamente anterior a essa cena que, embora não descrita nesse quadro, demonstra uma possível ação responsiva de Gu. A avó havia lhe entregado a banana semidescascada e passado para conferir se ele estava comendo adequadamente, enquanto comentava baixinho com a observadora que ele sabia o que era casca. E logo após essa fala, Gu põe a casca na boca.

Continuando, na cena 2, nota-se uma atenção mais engajada por parte da criança, denotada pelo olhar de partilha de expectativa em relação à nova tentativa da avó em entregar-

lhe a banana, comunicando seu propósito, também por um olhar de partilha de expectativa e pelo enunciado “ó, come a bananinha, come a bananinha//Ah, então tchau! Fui”.

Por parte da criança, identificamos como emblema a ação de colocar a mão fechada próxima a boca, representando uma ação responsiva de negação ao objetivo da avó. Esse movimento, que contraria o esperado, mesmo que não corresponda ao que a avó deseja, demonstra a AC entre os participantes, conforme o que Tomasello (2019) assinala, ou seja, como a instância em que o adulto e criança prestam atenção conjuntamente e um terceiro elemento.

Além disso, o engajamento dialógico já começa a ocorrer antes desse momento que deflagra a AC. A primeira cena mostra o início desse envolvimento, protagonizado pela avó, conforme apresentamos na linha 1. Nos planos 3 a 7, já é possível notar um engajamento maior, pois há uma alternância entre os enunciados multimodais da avó e os movimentos responsivos de Gu, ou seja, parece “haver nível de diálogo em que a criança começa a entender que há um nível de atencionalidade entre ambos, na construção de algum objetivo” (ÁVILA NÓBREGA, 2017, p. 67).

No plano do olhar, frames 1, 2, 4 e 6, identificamos a predominância do olhar de partilha de expectativas, indicando um interesse atencional de Gu em relação aos cuidados dispensados pela avó. Os sorrisos e gestos emblemáticos, especialmente o de negação, leva-nos a hipotetizar que quando ele não responde adequadamente, possivelmente aja dessa forma para buscar a atenção da avó.

As ações seguintes, frames 3, 4, 5 e 6, mostram Gu atendendo às orientações da avó, repetindo seus gestos pantomímicos (não enfocados na filmagem) de como usar o pano para se limpar. Consideramos os gestos da criança, pantomímicos também, pois imitam as ações da avó. Todos esses movimentos responsivos demonstram sua compreensão do que lhe é pedido, visto que a responsividade é resultado de uma compreensão ativa (BAKHTIN, 2011), e também reforçam nossa hipótese desenvolvida no parágrafo anterior.

Cena 4 – Quero brincar

Idade da criança: 5 anos, 4 meses e 16 dias

Contexto: A criança está na casa da avó, transitando entre a cozinha e a garagem. Durante sua movimentação, ela mexe nos objetos sobre a pia e sobre o balcão, até que consegue a atenção da avó para um jogo de rolar um puff no chão.

Figura 6 - Envelope Multimodal 4



Fonte: a autora (2022)

Quadro 8 - Envelope Multimodal 4

| Envelope Multimodal – Avó, Gu. e pesquisadora - 5 anos, 4 meses e 16 dias | | | |
|---|----------------|--|--|
| Nº | Tempo | Avó | Criança |
| 1 | 00:05 00:07 | // Dá pra vovó // • (estende a mão direita para a criança). (<i>gesto emblemático – dêitico imperativo</i>) | (**)olhando para a avó, a criança vai até ela, levando um clip grande de papel.(**) (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) |
| 2 | 00:10 | | • (entrega o objeto - clips de papel - à avó). (<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>) |
| 3 | 00:11 | | • (dá duas voltas, próximo à avó, e vai até o balcão da cozinha, tenta pegar algo aleatoriamente – um prato com alho - com a mão esquerda). (<i>gesto emblemático</i>) |
| 4 | 00:15 | (afasta a mão da criança do alho). (<i>gesticulação e gesto emblemático - imperativo</i>) //Gustavo, Gustavô! PARA é meus alhos que vou fazer papá! Cacilda !// | |
| 5 | 00:27 | // ain não, esse aqui quebra, Gu. Esse aqui quebra // | (**)Olha para a avó, enquanto mexe em uma caneca do escorredor(**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) • (caminha para o outro lado do balcão. segura uma caneca - retirada pela avó- pega uma tigelinha, bate com ela duas vezes no balcão, a segura com as duas mãos, coloca na boca e em seguida gira enquanto gira o objeto com as mãos). (<i>pantomima</i>) |
| 6 | 00:41 | | • (sai da cozinha segurando a tigelinha com as duas mãos, alterna em colocar na boca e girá-lo). (<i>pantomima</i>) |
| 7 | 01:04 | Pesquisadora: // Que que isso daí? dá pra vovó, dá // | |
| 8 | 01:09 01:13 | • (a vó estende as mãos para pegar a tigelinha). (<i>gesto emblemático – dêitico imperativo</i>) | • (entrega a tigelinha na mão da avó, pega a colher que estava na mão da avó. Segura a tigelinha com a mão esquerda e a colher com a mão direita, bate a colher no pote enquanto caminha até o balcão). (<i>gesto emblemático - pantomima</i>) |

| | | | |
|----|--------------------|--|--|
| 9 | 01:24 | • (segura o braço esquerdo da criança, pedindo a colher). (<i>gesto emblemático – dêitico imperativo</i>) | |
| 10 | 01:27 | | • (segurando a colher com a mão esquerda. Gira a colher, levanta o braço segurando a colher e balança a mão direita. Afasta-se de avó e coloca a colher na boca). (<i>pantomima</i>) |
| 11 | 01:37 01:40 | // "dá aqui pra vovó! ah, tchau Gustavo, Tchau, eu vou embora // | • (com a colher na boca, caminha seguindo a avó, quando ela se afasta para o quintal, dizendo "tchau"). (<i>pantomima e gesto emblemático</i>) |
| 12 | 01:43 | // tchau // | ['ẽn] |
| 13 | 02:02 | • (coloca um puff no chão). (<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>) | • (aproxima-se da avó) |
| 14 | 02:31 | • (segue o caminho dirigido pela criança). (<i>gesto emblemático</i>) | • (segura na mão direita da avó e a leva até o rolo). (<i>gesto emblemático – dêitico imperativo</i>) |
| 15 | 02:40 | (**)olhando para a criança, enquanto esta pega um puff(**). (<i>olhar de acompanhamento</i>) | (**)mantém contato visual com a avó, enquanto pega o puff(**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) |
| 16 | 02:52 | (**)olha para o rolo e em seguida para a criança(**). (<i>olhar de acompanhamento</i>) | (**)acompanha os movimentos da avó(**). (<i>olhar de acompanhamento</i>) |
| 17 | 03:10 | (**)olhando para a criança, enquanto tira o recipiente(**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) | (**)olhando para o recipiente, que a avó retira de sua mão(**). (<i>olhar de acompanhamento</i>) |

Fonte: a autora (2022)

Nesse excerto, apresentamos a transcrição correspondente a aproximadamente três minutos da cena interativa entre a avó e a criança. A princípio, observa-se pouca sincronia, que ocorrem somente nas linhas 1, 5, 8 e 13 a 17. Apesar disso, as ações que levam ao engajamento são importantes de serem mostradas, pois indicam um nível dialógico acontecendo por meio das ações responsivas e multimodais da criança.

Contextualizando: a avó está com seus afazeres, a tia (pesquisadora) filma, e a criança vai circulando pelo espaço e evocando a atenção dos interlocutores. Assim, no primeiro frame, ela alcança um clip de papel e o leva para avó, que o espera com a mão estendida enquanto fala “*Dá pra vovó*”. O gesto da avó é um emblema – dêitico imperativo, mas o da criança, identifica-se por dêitico declarativo, pois ela o leva com o braço estendido para mostrá-lo.

Nas sequências 3 a 4, novamente a criança está em busca de objetos ao alcance de sua mão, pegando dessa vez um prato de alho acima do balcão. No entanto, a avó a impede, afastando suas mãos, em um gesto emblemático – imperativo, enquanto fala “*Gustavo,*

Gustavô! PARA é meus alhos que vou fazer papá! Cacilda!”. Sequencialmente, Gu vai até o corredor e segura uma caneca de louça, ação que é novamente impedida pela avó, que o alerta “*ain não, esse aqui quebra, Gu. Esse aqui quebra*” – frame 5.

Responsivamente, Gu, entrega-lhe o objeto, ao mesmo tempo que a olha por um olhar de partilha de expectativa, provavelmente porque é sempre alertado sobre isso. Esse modo de agir nos indica que a criança está envolvida nas relações dialógicas que permeiam todos os discursos, construídos nas relações face a face e no tempo, conforme está expresso na filosofia bakhtiniana.

No frame 6, buscando novamente a atenção da avó, a criança pega uma tigelinha de metal e uma colher, realizando uma pantomima ao imitar o gesto de comer. E ela consegue essa atencionalidade porque a avó novamente pede de volta os objetos, estendendo a mão (gesto emblemático dêitico-imperativo) – frame 8. No entanto, Gu só lhe entrega a tigelinha, afastando-se quando a avó estende o braço, pedindo também a colher. E esse afastamento pode ser visto como um recurso gestual significativo de negação, já que o movimento proxêmico transmite sua concordância ou não com determinada ação, inclusive conforme mostrado em trabalhos com crianças autistas (CRUZ; COTS, 2021).

É possível considerar que ao longo de todo o episódio, Gu está em busca de envolver o interlocutor em seu campo de atencionalidade. A prevalência do olhar de partilha de expectativa da criança, associadas a suas ações em torno da avó, reforçam essa reflexão. Essa negociação de atenção parece, finalmente, dar resultado, quando a avó larga as atividades da cozinha e vai para o quintal participar da brincadeira de rolar o puff, como é notado pelos turnos 14 a 17.

Como observa Ávila Nóbrega, o compartilhamento de atenção envolve uma negociação de interesses entre seres atencionais, que procuram envolver o interlocutor a favor de um referente ou interesse, e esse aspecto é presente durante toda essa cena. E é importante destacar que toda essa dinâmica é construída por uma diversidade de recursos multimodais empregados tanto pela avó quanto pelo neto.

Cena 5 – Eu sou o Gu!

Idade da Criança: 5 anos, 4 meses e 25 dias (15/07/2020)

Contexto: A criança está no quarto com o avô e a avó. Ela senta-se próxima ao avô e o observa. Depois, interage com o avô, quando recebe seus cuidados (como assoar o nariz), convocada a se envolver pelos toques e enunciados que lhe são dirigidos.

Figura 7 – Envelope Multimodal 5



Fonte: a autora (2022)

Quadro 9 - Envelope Multimodal 5

| Envelope Multimodal – Avô e Gu - 5 anos, 4 meses e 25 dias | | | |
|--|----------------|---|--|
| Nº | Tempo | Avô | Gu |
| 1 | 00:55 01:10 | // Dê uma olhada aqui, tá mostrando a maquininha // (diz o avô, fora do foco da câmera, conversando com a avó e a pesquisadora). | • (toca nos dedos da mão esquerda com a outra mão, traz os joelhos para o corpo, segura os pés com as mãos, balança a cabeça para os lados e espirra. Levanta da cadeira). (gesto emblemático/dêitico – imperativo) (**)olhando para frente(**). (olhar de verificação) |
| 2 | 01:15 01:19 | • (Dobra um guardanapo para limpar o nariz da criança). | • (senta, balança os pés com as pernas esticadas, dobra o braço na altura do peito e movimenta as mãos para cima e para baixo) (**)olha para o avô(**). (olhar de partilha de expectativa) ['a::] |
| 3 | 01:38 01:50 | • (pega as roupas que estão no chão e coloca em cima da mesa. Coloca o guardanapo no nariz da criança segurando com a mão direita enquanto a esquerda apoia nas costas da criança). (pantomima) // vem cá, (vo)cê já joga(u) minhas roupa aqui po(para) o chão, seu caganço // faz PRUM:, aê, aê // | (**) mantém contato visual com o avô(**). (olhar de partilha de expectativa) [- sorrindo – sorriso largo] • (bate os pés na cadeira, segura a mão do avô com as mãos e depois as coloca no colo). (pantomima) |
| 4 | 02:04 | // (vo)cê é o caganço? caganço? // | (**)olha para o avô (**). (olhar de verificação) ['ẽn] |
| | | PESQUISADORA | GU |
| 5 | 02:07 | // fala: não, eu sou o Gu! Gu. fala: Gu! // | (**)olha para a pesquisadora(**). (olhar de verificação) |
| | | Avô | |
| 6 | 02:14 02:18 | // fala: eu dou o Gu! // eu sou o Gu! // | (**)olha para o avô(**). (olhar de acompanhamento). [- sorrindo -] |
| 7 | 02:21 | • (abaixa-se na altura da criança e a toca com os indicadores, apontando | [- sorrindo -] |

| | | | |
|---|-------|--|--|
| | | para seu peito). (<i>gesto emblemático/dêitico</i>). // Eu sou o Gus ^{ta} vo! // | (**)olha para o avô e desvia o olhar para baixo(**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) • (afasta as mãos do avô e em seguida passa uma mão na outra). (<i>pantomima</i>). |
| 8 | 02:28 | • (toca na criança com os dedos indicadores). (<i>gesto emblemático/dêitico – apontar declarativo</i>). // Gustavo tuchicô // | • (bate os pés na cadeira, vira-se e apoia as mãos em baixo da mesa). (<i>gesticulação</i>) ['ε] |
| 9 | 02:39 | // você é o Gu/ GU/ Gu // • (toca com a mão direita fechada no peito da criança - sempre que fala "Gu"-). (<i>gesto emblemático/dêitico – apontar declarativo</i>). | (**)olhando para o avô(**).(<i>olhar de partilha de expectativa</i>) [- sorrindo - 'ε] |

Fonte: a autora (2022)

Primeiramente, já se destaca que essa situação interativa obedece a um formato rotineiro de atividade da família, que se desenvolve frequentemente, quando Gu recebe os cuidados básicos por parte de seus avós. São ações que se configuram de uma mesma forma, com o avô retirando lenço de papel de uma caixa para assoar-lhe o nariz, ou a chamando para lavar as mãos, beber água etc. A comunicação que se estabelece durante essas atividades ocorre por meio de enunciados típicos também.

Como propõe Bruner (1984), antes mesmo de adquirir linguagem a criança se apropria desses formatos de interação, compreende e participa do processo de significação, porque há uma certa padronização dos atos e expressões verbais. Isso é percebido, nos frames 2 e 3, no momento em que o avô retira o lenço de papel da caixa, pois Gu já lança um olhar de partilha de expectativa, sorri e vocaliza animadamente, reconhecendo que está se iniciando um nível de atencionalidade maior em relação a ele.

Além do olhar de partilha de expectativa, nos frames sequenciais – 2 e 3 –, o contentamento da criança também é expresso pelo balançar dos pés e pelo gesto pantomímico, que indica uma possível negação, já que segura as mãos do avô e as afasta para o colo. No entanto, sua produção vocal ['a:::] e sorriso indicam que ela está feliz com a atenção que recebe, especialmente, porque o avô a realiza de forma lúdica, instigando-o por meio do enunciado “faz PRUM:, aê, aê!”, associado à mímica de como executar o movimento. É um formato rotineiro, que leva a criança a sorrir agradavelmente porque reconhece em seu interlocutor uma postura amigável e de humor.

No frame 4, a ação amigável continua, pois o avô brinca, dizendo “(vo)cê é o caganço? caganço?”, recebendo em resposta, um rápido olhar de verificação e vocalização ['ẽn] da

criança. Essa brincadeira continua nos frames 6 a 9. O avô toca-lhe o peito, em um gesto emblemático de identificação, dizendo: “*fala: eu sou o Gu!*”, e a criança, por sua vez, corresponde às interlocuções, direcionando olhar de partilha de expectativa e se enunciando por vocalizações: [’ε (he)], conjuntamente com sorrisos e movimentos gestuais de animação.

Importa dizer que antes desse momento específico, Gu, menos ostensivamente, já buscava despertar o olhar do avô para si, enquanto ele conversava com a avó e a pesquisadora. Percebia-se seu olhar atento de acompanhamento aos movimentos do avô, e seus gestos emblemático dêitico/imperativo, estendendo os braços e flexionando os dedos polegar, médio e indicador como se estivesse pedindo algo.

É perceptível por esses exemplos que a criança compreende a linguagem que chega ao seu campo de percepção tanto pelos enunciados linguísticos quanto pelas ações, objetos e implícitos da cena, como sugere François (2003, p. 185) ao declarar que a linguagem é **“equivalente a tudo aquilo que pode ser signo e sentido”**.

Deve-se refletir que tais ações são compreendidas, pois não são inéditas, já que a criança está inserida nesse ambiente discursivo da microcultura familiar desde o nascimento. Ela conhece cada interlocutor e sabe que com seu avô há um espaço mais lúdico e até de humor. Os sorrisos que direciona a ele podem ser um indício desse reconhecimento.

As descrições da cena mostram também a importância da alteridade dialógica, envolvendo os dois interactantes, com cada qual assumindo seu turno na comunicação, expressando-se por meios multimodais. Essa forma de atuar na linguagem só corrobora as reflexões de Bakhtin (2011), segundo o qual a compreensão de um discurso reflete-se em uma ação responsiva que pode ocorrer de formas variadas, e é isso que se percebe pela participação de Gu.

Relato

Idade da Criança: 5 anos, 5 meses e 28 dias (18/08/2020)

Contexto: Nesse excerto, apresentamos um relato de uma situação rotinizada pela família: o acompanhamento da mãe da criança até o portão para a despedida

Esse relato foi observado pela pesquisadora em uma das visitas da mãe e da criança à casa dos avós. Foi selecionado para completar os dados, pois em meio aos outros relatos, tem o olhar da mãe que convive com a criança integralmente e a conhece bem, dando portanto uma interpretação da ação da criança.

Assim, nessa cena, descreve-se um encadeamento das ações tal como aconteceram pela visão dos familiares. Como não foi gravado, não organizamos cada elemento como um plano

de composição multimodal. Vale destacar que, mesmo se tratando de um dado mais informal que uma gravação, apresenta aspectos bem relevantes, que muitas vezes não ocorrem no momento das filmagens.

Quadro 10 - Relato - tia, mãe e criança

| Envelope Multimodal –Tia, Mãe e G. - 5 anos, 5 meses e 28 dias | | |
|--|--|---|
| Contexto: Na rua, em frente à casa dos avós, ocorrem as despedidas e a tia auxilia G. a se instalar na cadeira infantil para automóvel. | | |
| Mãe | Tia | G. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • (Levando G. até o carro e pegaem sua mão, conduzindo-o em direção ao carro. Ajuda-o a subir). (<i>gesto emblemático dêitico imperativo</i>) (**)Olha para o banco(**) (<i>olhar de acompanhamento</i>) • (Simultaneamente estende os braços em direção ao carro, dizendo: // Sobe aqui!//) (<i>gesto emblemático dêitico imperativo</i>) | (**)G. acompanha com o olhar e sedirige ao carro(**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • (Ao subir no carro pela porta traseira, onde fica instalada a cadeirinha, G. passa pelo vão entre o banco de trás e do passageiro frontal, e senta-se ao lado da cadeirinha). (**)Olha sorridente para a tia (**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) |
| | No momento em que ele passa pela cadeirinha, a tia não fala nada e só observa (<i>olhar de partilha de expectativa</i>). | (**)Gu percebe o olhar da tia e a olha de um modo bem sério (**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>). |
| | <ul style="list-style-type: none"> • (**)A tia olha para Gu e sorri, dizendo /Ah, seu danado!/(**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) | • (Gu sorri parecendo alegre por ficar instalado como queria). |
| (**) A mãe que também observa (**) (<i>olhar de acompanhamento</i>), ri e interpreta com a fala: // Parece que ele está querendo dizer só de olhar: ‘Você vai querer mesmo que eu sente na cadeirinha’ // | | |

Fonte: a autora (2022)

Conforme é possível observar nesse episódio, a interação dialógica ocorre por meio de

um formato rotinizado da família com a criança, organizado em relação aos movimentos de despedida até o portão. Nessa situação, especificamente, os enunciados verbais, dirigidos à criança, foram poucos, mas o significativo enunciado “*Sobe aqui*”, conjuntamente com os gestos, constitui-se como uma estrutura recorrente de ações, cuja regularidade auxilia na construção de sentidos pela criança.

A comunicação entre a tia e a criança se estabeleceu por uma mescla de olhar, gestos, e produção vocal. Na cena, nota-se que a produção vocal e o gesto emblemático dêitico imperativo, representado pelos braços estendidos em direção ao carro, têm uma significação muito clara para a criança. Ela aparenta compreender esses movimentos e enunciados porque costumam ocorrer em outros momentos, em contextos semelhantes, e ainda que sofram variações, tais atos se configuram essencialmente de uma mesma forma.

Outro ponto de destaque ocorre no instante em que a criança entra no carro, mas assume a sua vontade, não se sentando na cadeira infantil do automóvel. O olhar sério que dirige à tia, ao perceber que é observada fixamente, demonstra que esperava uma contestação, como comenta a mãe “*Parece que ele está querendo dizer só de olhar: ‘Você vai querer mesmo que eu sente na cadeirinha?’*”.

Seu comportamento está em desacordo com sua parte que deveria cumprir no formato, mas também demonstra a expressão de um querer dizer. Ela parece compreender que está desobedecendo uma regra, pois retribui o olhar da tia com expressão séria, que se altera para um sorriso quando percebe que pode ficar onde queria. Os direcionamentos do olhar entre a tia e a criança podem ser considerados de partilha de expectativa, uma vez que se estabelece um envolvimento dialógico. A seriedade da criança também denota uma resposta dialética, o que é importante para a construção de sua identidade, que se faz por aproximação e afastamento durante as interações (DEL RÉ; DE PAULA; MENDONÇA, 2014 a).

No que se relaciona à AC, percebe-se que há um engajamento colaborativo, construído entre os dois parceiros comunicativos, que se faz de modo primordialmente gestual. É latente, nesse relato que, embora a criança possua limitações em se expressar ou em ter uma compreensão mais completa do discurso verbal, o fato de estar inserida, nessa rede discursiva e dialógica, contribui para sua apropriação dos sentidos construídos multimodalmente. Esse episódio encontra ressonância com a reflexão de François (2006), já apresentada em outra seção, de que a entrada no sentido se faz pela linguagem e também pelos implícitos e não ditos de situações compartilhadas.

Cena 6 – Passando álcool gel

Idade da Criança: 5 anos, 6 meses e 6 dias

Contexto: A criança está no quarto com o avô e a avó. A avó tenta distraí-la, chamando-a para lavar as mãos e passar álcool gel.

Figura 8 - Envelope Multimodal 6



Fonte: a autora (2022)

Quadro 11 - Envelope Multimodal 6

| Envelope Multimodal – Avó e Gu - 5 anos, 6 meses e 6 dias | | | |
|---|-------|---|--|
| Nº | Tempo | Avó | Criança |
| 1 | 00:42 | • (lavando as mãos da criança). (<i>pantomima</i>) | (**) olhando para a avó (**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) (braços estendidos, deixando a avó lavar as mãos). (<i>emblema – dar/receber</i>) |
| 2 | 01:10 | //pronto! agora só va enxugar a mão// • (pega a toalha, abre nas mãos em direção da criança). (<i>emblema-dêitico imperativo – dar/receber</i>) | • (estende as mãos colocando sobre a toalha). (<i>emblema - dar/receber</i>) |
| 3 | 01:17 | //vamos enxugar a mão e depois nós vamos passar álcool gel// vamos passar álcool gel// • (pega a toalha, abre nas mãos em direção da criança). (<i>emblema – dêitico imperativo</i>) | • (estende as mãos colocando sobre a toalha). (<i>emblema – dar/receber</i>) (**) olhando fixamente para a avó (**) (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) -sorrindo- ['a::'a::] |
| 4 | 02:02 | //ô, vou passar álcool gel aqui, ó// • (A avó fala da cozinha, enquanto G. está no banheiro) | • (G. levanta-se apoiando as duas mãos no sanitário, fica em pé, segura a tampa e a fecha. Em seguida vai atrás da avó). (<i>ação aproximada à pantomima</i>) |
| 5 | 02:09 | • (segura a mão esquerda da criança e coloca o álcool gel nela). (<i>emblema - dar/receber</i>) | • (estende a mão em direção à avó) (<i>emblema - dar/receber</i>) |
| 6 | 03:11 | //Vem, Gustavo, vem pega mais suco// | ['ẽn] |
| 7 | 03:17 | “pra sair o gosto” | ['ẽn] (anda até a cozinha). |
| 8 | 03:27 | • (toca com a mão direita na cabeça da criança). (<i>emblema - - dêitico imperativo</i>) //cadê o tetê dele?“ “tetê ?// | • (seguindo a avó). (<i>ação aproximada à pantomima</i>) ['ẽn] ['ẽn ?] |

Fonte: a autora (2022)

Esse fragmento traz um formato já consolidado do contexto de higiene/cuidado pessoal, o ato de lavar e secar as mãos, e, às vezes, de passar álcool gel. É bom lembrar que a criança tem certo grau de dificuldade no espectro autista, além de déficit intelectual, fatores que dificultam sua compreensão, de modo que essas atividades rotineiras se constituem como um importante guia para sua ação e entendimento dos sentidos produzidos. Percebe-se também a importância do papel do adulto como um facilitador/mediador, ensinando a criança a proceder nas diversas situações comunicativas e sociais (BRUNER, 2007).

Nos frames 1 a 3, observa-se a avó guiando Gu no ato de lavar as mãos. Primeiro ela pede-lhe para lavar suas mãos, em uma ação que classificamos como pantomima, enquanto ele lhe dirige um olhar de partilha de expectativa e estende os braços. Esse movimento, utilizado tanto para pedir ou receber a ação, pode ser considerado como um gesto emblemático. Da mesma forma que o autor Ávila Nóbrega (2010), entendemos que, se a criança ainda não fala, o valor semiótico desses gestos tem que ser interpretado de modo ampliado também.

Além disso, nota-se, nesses três primeiros frames, a ação de atencionalidade entre os sujeitos envolvidos na interação, que resulta em alguns momentos de AC (frames 1 a 5), o que é percebido pelo engajamento dos dois parceiros em torno de um objetivo em comum (TOMASELLO, 2019).

Há uma visível conjuntura dialógica, pois, em sua enunciação, a avó diz: “*vamos enxugar a mão e depois nós vamô(s) passar álcool gel/. Vamô(os) passar álcool gel/*”, concomitante com um gesto emblemático dêitico, pedindo a mão da criança para enxugá-las. E Gu, responsivamente, estende-lhe as mãos em um gesto também emblemático (dar/receber), olhando diretamente para a avó, com um olhar de partilha de expectativa. Por essas ações, sorrisos e vocalização em tonalidade ascendente ['a:: 'a::], a criança demonstra seu engajamento em nível dialógico.

Esse envolvimento da criança, no campo atencional da avó, continua, quando, na sequência, ela vai para a cozinha e, de lá, chama Gu, dizendo: “*ô, vou passar álcool gel aqui, ô*”. Ouvindo esse chamado, ele vai até a avó e estende as mãos para receber o produto. No entanto, faz algo inesperado, levando a mão com o álcool gel até a boca, o que leva a avó a chamar sua atenção.

Não é possível inferir se esse momento apresenta de fato uma cena de AC, já que de acordo com Tomasello, é preciso haver compreensão dos significados construídos, e não é possível saber se Gu compreendeu que não deve experimentar o álcool gel. Contudo, pode-se refletir que, conforme fundamenta Ávila Nóbrega (2017), o engajamento conjunto e a negociação de sentidos e referentes é um processo que vai sendo construído colaborativamente

tanto entre a criança quanto em relação ao interlocutor adulto.

Ao agir responsivamente à avô, a criança demonstra estar sincronizada à partilha referencial do outro, o que é um passo importante para sua constituição na linguagem.

Cena 7 – Dançando com o avô

Idade da Criança: 5 anos, 7 meses e 25 dias

Contexto: Nessa cena, a criança está com o avô na cozinha. Está meio distraída e o avô busca seu envolvimento em uma brincadeira de roda.

Figura 9 – Envelope Multimodal 7



Fonte: a autora (2022)

Quadro 12 - Envelope Multimodal 7

| Envelope Multimodal – Avô e Gu - 5 anos, 7 meses e 25 dias | | | |
|--|--------------------|--|--|
| Nº | Tempo | Avô | Gu |
| 1 | 00:19 | (**) olhando para a criança(**) // cabritó, cabritó, cabrito toin toin, cabriro toin toin, cabrito toin toin, cabrito toin toin// • (segura as mãos da criança, balançando de um lado para o outro. Movimentos ritmados/dançando). (<i>gesto emblemático e beats</i>). | • (aproxima-se do avô, segue os movimentos direcionados pelo avô. Movimentos ritmados/dançando). (<i>gesto emblemático e beats</i>) |
| 2 | 00:55 00:57 | (**) olhando para a criança(**) • (segura as mãos da criança, balançando de um lado para o outro. Anda pela cozinha dando voltas com a criança, alterna os braços para fazê-la girar. Bate os pés no ritmo da música/dançando), (<i>gesto emblemático e beats – mostrando e convidando</i>). // tava ne pene(i)ra, tava pene(i)rando, tava namor(ando) !! // // Ó lá, ó a tia Binha êêê...// // tan tant tan irali iralili tchá tchá tum tum irarali iralilala tan tan tcha tchã // | (**) olhando para o avô, alguns momentos desvia o olhar para o chão(**). (<i>olhar de acompanhamento</i>) • (dá uma volta em torno de si, aproxima-se do avô com as mãos estendidas. Segue os movimentos ritmados do avô/dançando). (<i>gesto emblemático e beats</i>) |
| 3 | 01:25 01:28 | • (gira a criança com as mãos segurando a pelos ombros). (<i>pantomima</i>) | • (movimenta os braços para trás afastando as mãos do avô). (<i>gesto</i>) |

| | | | |
|--|---------------------|--|--|
| | | -sorrindo- | <i>emblemático de recusa</i>) |
| 4 | 01:40 | (**) olhando para a criança(**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) // irarali, irali papapum tê tê irarali, irali, irarali, irali tchê tchê, tató tata.// // Rodar, ôoo rodou // •(estende as mãos em direção à criança, segura as mãos da criança, balançando-as, dando voltas pela cozinha. Em seguida, alterna entre uma mão e outra, estendo os braços para a criança). (<i>gesto emblemático - mostrando e convidando</i>) | (**) olha fixamente para o avô(**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) • (segura nas mãos do avô, segue os movimentos direcionados. Quando a mão é estendida em sua direção, responde segurando na mão oferecida). (<i>gesto emblemático dêitico – dar/receber</i>). |
| 5 | 02:03 | //-sorrindo-// // rodou, rodou // | •(gira duas vezes). (<i>gesto emblemático no comportamento autístico</i>) |
| Desvio de atenção da criança para um livro sobre a mesa | | | |
| 6 | 02:22 | // olho aqui e olho aqui ó // • (encosta o dedo indicador esquerdo próximo ao olho da criança e aponta com o dedo indicador esquerdo o olho do cachorro no livro). (<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>). | (**) olha para o avô e olha para o livro(**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) |
| 7 | 02:26 | (**) olhando para a criança(**) // ó o olho do vô // • (aponta com o dedo indicador esquerdo para o olho). (<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>). | (**) olhando para o avô(**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) • (balança o livro da altura dos olhos, coloca-o na nuca e baixa-o até os joelhos). (<i>gesticulação</i>) |
| 8 | 03:12 | // pronto // • (fecha o livro). (<i>gesto emblemático</i>) | (**) olhando para baixo (**). (<i>olhar de acompanhamento</i>) |
| 9 | 04:06 – 04:09 | // tchá, tcha tchã // • (batendo o pé no chão). (<i>gesto emblemático e beats</i>) | • (senta-se no chão). (<i>gesto emblemático - participação</i>) (**) olhando para o avô(**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) |
| 10 | 04:25 | • (batendo o pé no chão). (<i>gesto emblemático e ritmado</i>) | [iiii 'aʁ'aʁ – riso -] |

Fonte: a autora (2022)

Nesse fragmento, o avô tenta distrair o neto por meio de uma brincadeira de roda, configurada, de acordo com um formato de ação bem comum para eles: o avô segura nas mãos da criança e a embala enquanto canta ou vocaliza ao ritmo de uma canção.

Observamos que a AC só se estabelece nos frames 9 e 10, no entanto, para que chegasse a esse compartilhar de interesses em torno de um objetivo comum, no caso, a participação na brincadeira de roda, a criança desvia sua atenção algumas vezes, o que é demonstrado nos frames 6, 7 e 8, quando olha distraidamente para um livro sobre a mesa. Esse fato reforça a premissa de que a AC depende de uma construção colaborativa e estímulos constantes, o que é

uma prática desejável quando se interage com crianças dotadas de singularidades, como pontua Ávila Nóbrega (2017).

Assim, nos quatro primeiros frames, encontramos o avô segurando as mãos da criança e estimulando-a a brincar de roda, estabelecendo esse contato por meio de olhares de partilha de expectativa, gestos emblemáticos (mostrando e convidando) e beats, com as batidas ritmadas dos pés e balançar dos braços. Embora Gu responda, deixando-se levar pelo avô, acompanhando-o com gesto emblemático e beats, em alguns momentos dirige um rápido olhar de acompanhamento, desviando o olhar para o chão (frame 2), e expressando sua recusa, por meio de um gesto emblemático, frame 3, quando movimenta os braços para trás, afastando as mãos do avô.

Dessa forma, temos nos frames 6, 7 e 8, o avô tentando resgatar sua atenção para o momento, manipulando o livro, mostrando figuras e imitando a voz dos animais personagens. Para isso, ele emprega várias vezes o gesto emblemático – dêitico declarativo. Com isso, progressivamente, a criança começa a se envolver mais dialogicamente, em seu campo de atencionalidade, o que se verifica por sua alternância entre olhares de acompanhamento e partilha de expectativa às ações do avô.

Finalmente, nos frames 9 e 10, é possível notar um envolvimento dialógico maior, quando o avô volta a dançar, batendo os pés no chão em um gesto emblemático e ritmado, que é também um convite para que a criança participe ou observe. Isso de fato, acontece, pois mesmo que Gu sente-se no chão, seu olhar de partilha de expectativa, seu sorriso e vocalização [iiii 'ak'ak – riso -], sincronizados a essa ação do avô, indicam seu envolvimento na AC.

Cena 8 – Vamos mostrar o livro para o vô

Idade da Criança: 5 anos, 8 meses e 3 dias

Contexto: Nessa cena, a criança está deitada no banco de trás do carro, parado na garagem. É um lugar que gosta de ficar, portanto a tia tenta tirá-la de lá, desviando seu foco de atenção para um livro infantil, com o objetivo de mostrá-lo para o avô.

Figura 10 - Envelope Multimodal 8



Fonte: a autora (2022)

Quadro 13 - Envelope Multimodal 8

| Envelope Multimodal - Pesquisadora e Gu - 5 anos 8 meses e 3 dias | | | |
|---|------------------|--|--|
| Nº | Tempo | Pesquisadora | Gu |
| 1 | 00:02 | // êêê vamô mostrar o livro pro vô, agora? // | • (deitado no carro) (**) olhando para a pesquisadora (**). (olhar de acompanhamento) |
| 2 | 00:11 00:13 | // vem! // vem mostrar o livro pro vovô // | (**) olhando para o livro(**). (olhar de acompanhamento) • (toca no livro com a mão esquerda, bate o pé na janela do carro). (emblema e gesto ritmado – estereotipia) |
| 3 | 00:15 | | • <i>ao término da fala da pesquisadora</i> (senta-se no banco do carro de costa para a pesquisadora). (gesto emblemático e icônico) |
| 4 | 00.21 | // Issuu, vamô mostrar o livro pro vovô // | (**) olhando para o livro(**). (olhar de partilha de expectativa) • (pega o livro com a mão esquerda). (gesto emblemático) |
| 5 | 00. 34 | // Aaaah, mas você esqueceu de pegar o livro! // (ao ver que a criança não pegou o livro que havia deixado cair) | • (descendo do carro). (pantomima) [i::i::i::] |
| 6 | 00.47 – 00.50 | // cê não vai levar o livro pro vovô? // | • (segura o livro com as duas mãos na altura dos olhos). (olhar de partilha de expectativa) [' ě n ' a] • (manuseando o livro com as duas mãos). (gesto emblemático – mostrar/receber) |
| 7 | 00.53 | // traz // | [' a ě n ' a] |
| 8 | 00.57 | // aaah, caiu do chão // | [' a ě n] |
| 9 | 00.59 | | • (senta no banco, em “w”, balança os braços desordenados na altura dos ombros). (pantomima – gesto de recusa) |
| 10 | 01:00 | // vem pega o livro, vamos lá no quarto do vô // | [' a ě n] |
| 11 | 01.16 | // ô Gu, o vovô tá lá fora // | • (tocando nas borrachas da porta do carro com o dedo indicador direito). (pantomima – gesto de recusa) |
| 12 | 01:22 | // pega o livro // | • (estica a mão direita para fora no carro em direção do livro). (emblema – gesto declarativo) |
| 13 | 01:58 | [aaaAAaa] (diz a pesquisadora quando a criança encontra o avô) | (**) olhando para o livro e para o avô(**) • (pega o livro com a mão direita, anda um pouco e entrega o livro ao avô). (gesto emblemático – dêitico declarativo) |

Fonte: a autora (2022)

Observa-se, nesse fragmento, o interesse da criança em ficar no carro, enquanto a tia (pesquisadora) tenta levá-la a interagir com o avô. Vê-se que, no primeiro momento, Gu apenas

dirige à tia um olhar de acompanhamento em resposta a seu enunciado “êêê *vamô mostrar o livro pro vô, agora?*”. No frame 2, ele mostra um pouco mais de atenção, pois quando a tia lhe diz “*vem! vem mostrar o livro pro vovô*”, este direciona um olhar de acompanhamento para o livro que lhe é mostrado e até o toca brevemente.

No frame 3, sua resposta à reiteração feita pela tia, evidencia uma postura de negação, já que vira de costas, recusando-se a olhar o livro, pois é provável que esteja percebendo que esta interlocutora quer induzi-lo a sair do carro. Esse gesto pode ser classificado como metafórico, pois, de acordo as dimensões gestuais propostas por McNeill (2006), gestos metafóricos podem representar conteúdos abstratos ou emoções e sentimentos. Nesse caso, parece nos, nítido, que a postura da criança representa uma forma de dizer “não” ou de mostrar que prefere ficar no ambiente que adora – o carro.

Na sequência, a tia continua a insistir, e a criança começa a se envolver aos poucos no nível de atencionalidade. Isso se expressa pelo olhar de partilha de expectativa para o livro, associado ao gesto emblemático (pedir e mostrar) de pegar o livro com a mão esquerda, quando a tia diz “*Issuu, vamô mostrar o livro pro vovô*”. Nesse momento, a criança parece atender ao propósito da tia, pois desce do carro, vocalizando [i::i::i::].

No entanto, como o descrevemos no referencial teórico, envolver-se na ação conjunta, nem sempre indica um engajamento efetivo. Isso é percebido pelos frames seguintes, nos quais a interlocutora busca a responsividade da criança, utilizando de enunciados verbais, olhares de partilha de expectativa, e gestos declarativos – sempre mostrando-lhe o livro. Suas ações ainda recebem respostas da criança: [‘a ãn ‘a], nos frames 6, 7 e 9, além de gestos de interesse como o gesto emblemático – mostrar/receber, manuseando o livro. Ainda assim, o engajamento conjunto, de fato, só é verificável nos dois últimos turnos, quando a criança desce do carro para levar o livro ao avô.

Esse fragmento demonstra que a construção de um engajamento conjunto perpassa por uma negociação, por vezes insistente, pois cada interlocutor tem seu interesse particular, o que também nos faz inferir que a AC não depende apenas da compreensão e desenvolvimento cognitivo após os nove meses, como propõe Tomasello (2019), embora seja inegável tal premissa.

Nesse contexto específico, consideramos que Gu exerce seu protagonismo, demonstrando sua vontade de continuar dentro do carro, como sua gestualidade evidencia. Tais respostas corroboram os pensamentos de Bakhtin (2011), para o qual o grau de ativismo, conforme já o expusemos, podem ser de variados tipos, expressas em voz alta, por uma compreensão silenciosa, ou por ações de acatamento a uma ordem, imediatamente ou

posteriormente. Além disso, o dialogismo também se faz presente por essas atitudes de resistência, pois, no diálogo, a criança constrói sua identidade concordando discordando, aproximando ou se afastando (DEL RÉ; DE PAULA; MENDONÇA, 2014a).

Cena 9 – Olha meus presentes

Idade da Criança: 5 anos, 9 meses e 30 dias

Contexto: Nessa cena, a criança vai até o quarto dos avós para mostrar camisetas que tinha ganhado de presente. Em algum momento, os avós tentam fazê-la se interessar por outra atividade: uma brincadeira com uma almofada em formato de joaninha, enquanto seu foco de atenção continua nas camisetas.

Figura 11 - Envelope Multimodal 9



Fonte: a autora (2022)

Quadro 14 - Envelope Multimodal 9

| Envelope Multimodal 9 – Avô e Gu - 5 anos, 9 meses e 30 dias | | | |
|--|----------------|--|--|
| Nº | Tempo | Avô | Gu |
| 1 | 00.34 | • (segura a camisa), (<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>) | • (entra no quarto, balança a camisa, passa na cabeça e entrega ao avô). (<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>) |
| 2 | 00.42 | • (manuseando a camisa, abre e coloca em cima das pernas). (<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>) | • (segura a camisa que a vó mostra, entrega para o avô colocando na barriga dele. Afasta-se e gira em torno de si). (<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>) |
| 3 | 00:51 00.55 | • (abre a camisa e coloca em cima do travesseiro). (<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>) // oia! // ó jacaré, ó jacaré // | (**) olhando para a camisa (**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) • (pulando ao lado do avô) (**) olhando para a camisa (**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) |
| 4 | 00.58 | // êô jacaré, ô jacaré, óá" // | (**) olhando para a camisa (**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) (aproxima-se da camisa vermelha e passa a mão direita) |
| 5 | 01:54 | (levanta a camisa na altura dos olhos na criança e coloca na cama). (<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>) // Que boni-TXA olha ai o bicho // | (**) olhando para o avô(**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) ['a::ʔ] (coloca as duas mãos na camisa). (<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>) |
| 6 | 02:03 | *Avó (coloca a joaninha na cama). (<i>gesto emblemático –</i> | (segura a joaninha). (<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>) |

| | | | |
|----|---------------------|---|--|
| | | dêitico declarativo // "ó a joaninha ó. toma" // | |
| 7 | 02:05 – 02:06 | // eita! Caiu // | (coloca a joaninha no colo no avô). (gesto emblemático – dêitico declarativo) [i:: i:: iɪ] |
| 8 | 02:12 | | (deita na cama, com as pernas cruzadas, manuseando a joaninha na altura da cabeça) |
| 9 | 02:26 | (segurando a joaninha. direcionando à criança). (gesto emblemático – dêitico declarativo) | (**) olha para a joaninha com a cabeça curvada para trás, olha para as mãos e ao sentar olha para o avô (**). (gesto emblemático – dêitico declarativo) |
| 10 | 03:23 – 03:26 | (manuseando a joaninha). (gesto emblemático – dêitico declarativo) // olha o olho aqui ó // (bate com o dedo indicador direito no olho da joaninha e em seguida aponta para o olho da criança). (gesto emblemático – dêitico declarativo) | (**) acompanha os movimentos do avô (**). (olhar de partilha de expectativa) [i:: ii:] |
| 11 | 03:32 | (aponta para o olho da criança). (gesto emblemático – dêitico declarativo) | (aponta para o desenho da camisa vermelha). (gesto emblemático – dêitico declarativo) |
| 12 | 03:34 | // Qué isso é o jacaré? // | (levanta a camisa entrega ao avô). (gesto emblemático – dêitico declarativo) |

Fonte: a autora (2022)

Nessa cena, observamos alguns formatos, expressos verbalmente e gestualmente, sendo eles a ação de compartilhar interesses, associada a expressões do tipo “Olha!”, “Que bonito” quando a criança mostra algo do seu agrado para os adultos. Nesse contexto, a criança está um pouco agitada com os presentes que ganhou (camisetas) e vai até o quarto do avô para mostrá-los. Nos frames 1 e 2, as ações ocorrem pelos gestos emblemático dêitico declarativo, com a criança estendendo as camisetas para o avô e observando suas reações por meio de olhares de partilha de expectativa, já que busca envolvê-lo em seu âmbito atencional.

Nos frames 3 e 4, ela continua a demonstrar animação, ao notar que o avô estende as camisetas sobre um travesseiro enquanto exclama “oia!// ó jacaré, ó jacaré”. Identificamos que seu gesto é emblemático – dêitico declarativo, visto a configuração da ação em associação aos sentidos de seu enunciado, expressando o objetivo de mostrar compartilhar. A criança responde a essas interlocuções por meio da alternância entre olhar de partilha de expectativa para as camisetas que o avô mostra, e realização de movimentos proxêmicos (pulando ao lado do avô).

Na linha 5, percebe-se um momento marcante de AC entre o avô e a criança, pela

emergência de vários elementos multimodais associados. O avô levanta a camiseta à altura dos olhos da criança, em um gesto dêitico declarativo, concomitante à expressão “*Que boni-TXA olha aí o bicho*”, e Gu, em resposta, dirige ao avô um olhar de partilha de expectativa, seguido por uma vocalização ascendente [‘a::ʔ], e da repetição do gesto emblemático declarativo, apontando para a peça de roupa.

Na tentativa de mudar o foco de atenção, a avó coloca uma joaninha na cena (frames 9 e 10), mas, apesar do olhar de partilha de expectativa de Gu e de alguns gestos emblemáticos em torno do bicho de pelúcia, sua atencionalidade é voltada para as camisetas. Para tanto, aponta novamente para uma dessas peças, em um gesto dêitico declarativo direcionado ao avô, que o atende, apontando para a camiseta e dizendo: “*Que é isso? Jacaré?*”.

Vale destacar que essa cena foi protagonizada, primordialmente, pela criança, que contrariando as descrições e experiências clínicas, utiliza expressivamente de gestos declarativos durante essa interação. Nesse excerto, esse tipo de gesto emerge em primazia, denotando seu interesse pelo objeto que gosta, tanto é que envolveu insistentemente o avô em seu foco de atencionalidade, estabelecendo com ele um movimento dialógico.

Nota-se que o episódio todo conta com a interação da criança com seus interlocutores, compartilhando sentidos em torno de um objeto. Essa alternância é plena de alteridade, pois ela espera o avô se pronunciar, para, em seguida, se enunciar novamente, o que demonstra a dimensão discursiva da língua, efetivada nos mais diversos e determinados contextos em que os sujeitos de inserem, conforma assinala Del Ré (2006), mencionada no referencial teórico.

Cena 10 – Interagindo com livros

Idade da Criança: 5 anos, 10 meses e 17 dias

Contexto: Nesse excerto, o avô mostra livros infantis à criança, destacando personagens e os objetos das ilustrações, relacionando-os a objetos concretos do entorno e à própria criança.

Figura 12 - Envelope Multimodal 10



Fonte: a autora (2022)

Quadro 15 - Envelope Multimodal 10

| Envelope Multimodal – Avô e Gu - 5 anos, 10 meses e 17 dias | | | |
|---|---------------|--|---|
| Nº | Tempo | Avô | Gu |
| 1 | 00:05 - 00:12 | <ul style="list-style-type: none"> (desamassando um papel com as duas mãos). (<i>pantomima e gesto emblemático</i>) // o (a)vião que o vô fez, o (a)vião. vô fez (a)vião e (vo)cê rasgou tudo // | <ul style="list-style-type: none"> (**) olhando para o papel (**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) (batendo o pé esquerdo no chão com as mãos apoiadas na cama). (<i>gesticulação</i>) [u: ã: ã u ʁ] (movimenta as mãos desordenadamente). (<i>gesticulação</i>) |
| 2 | 00:16 | <ul style="list-style-type: none"> (**) olhando para o papel(**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) (aponta com o dedo indicador direito para o papel). (<i>emblemático dêitico declarativo</i>) // que isso aqui ó papai ó? aqui o papai // | <ul style="list-style-type: none"> (**) olhando para o jornal(**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) (fica de ponta de pé, balança as mãos e passa na cabeça de frente pra trás). (<i>gesticulação</i>) |
| 3 | 00:19 | <ul style="list-style-type: none"> (**)afasta-se um pouco, olhando a criança apontar (**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) | <ul style="list-style-type: none"> (**) olhando para o papel (**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) (aponta com o dedo indicador esquerdo para o papel). (<i>gesto emblemático dêitico declarativo</i>) |
| 4 | 00:21 | // ai, ó! Destruidor // | (pega o papel com as duas mãos e amassa). (<i>gesto emblemático/icônico</i>) |
| 5 | 00:27 | <ul style="list-style-type: none"> (**) o olhar segue os movimentos (**). (<i>olhar de acompanhamento</i>) // vou dá o teté p(a)ro porco, ó a boca do porco // (pega a mamadeira, apoia o livro na cama e encosta a mamadeira na boca da peppa). (<i>pantomima</i>). // vou dá pra peppa, tomaí peppa // | <ul style="list-style-type: none"> (**) olhando para a mamadeira (**). (<i>olhar de acompanhamento</i>) (caminha se aproximando do avô, gira em torno de si e volta para perto da cama). (<i>gesticulação</i>) [ã:i:i:] |
| 6 | 00:38 | <ul style="list-style-type: none"> (**) olhando para o livro(**) (colocando a mamadeira na boca do porco). (<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>) // vamo dá o têtê pro porco, toma // | <ul style="list-style-type: none"> ['a: 'a: 'a:ʔ] (**) olhando para o livro (**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) (balançando o corpo para frente e para trás) |
| 7 | 01:27 | <ul style="list-style-type: none"> (toca no peixe com o dedo indicador esquerdo). (<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>) //ó o peixe // pexi // peixe // | <ul style="list-style-type: none"> (pulando no mesmo lugar) [i:: i:: i:] [a: a ã] [a:] [a:] |
| 8 | 01:44 | // vamo procurar a bexiga, cadê a bexiga? // | [a 'a] |
| 9 | 01:46 | // e a bexiga? // | [ã: ã] |
| 10 | 01:52 | // é a bexiga do aniversário // | <ul style="list-style-type: none"> (toca com o dedo indicador nas bexigas). (<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>) [i: i:: i::] (inclina a cabeça para trás) |

A exposição dessa cena se inicia pelo momento em que o avô conversa com Gu, comentando que este havia amassado o avião de papel. Embora o enunciado seja sempre único e irrepitível, visto que é sócio-historicamente situado (Bakhtin, 2011), nesse tipo de brincadeira, costuma configurar-se de um mesmo modo, em um tipo de formato convencionalizado pelo adulto.

Assim, enquanto o avô faz a dobradura do avião, vai dizendo “*Vou fazer um avião... o avião do...* (relaciona com o nome de algum personagem), e depois o solta no ar. Normalmente, a criança o amassa assim que a dobradura cai no chão, e o avô costuma dizer algo recorrente “*Você é um destruidor! Amassou tudo*”. Então temos aqui um formato rotinizado de ação, em que o avô adapta sua linguagem, associando-a aos atos e movimentos da brincadeira. Como Gu não se enuncia por um sistema linguístico verbal, não sabemos se ele entende o que o avô diz, mas compreende quando este dobra o papel para fazer avião e sabe que vai fazê-lo voar.

Nesse contexto interativo, nos frames 1 e 2, nota-se a ocorrência de AC em torno do papel amassado, com os dois interlocutores prestando atenção a um terceiro objeto, conjuntamente, por um determinado tempo. No primeiro momento, o avô desamassa o papel enquanto diz: “*o (a)vião que o vô fez, o (a)vião. vô fez (a)vião e (vo)cê rasgou tudo*”. Atento à ação, Gu observa o papel que o avô manipula, direcionando um olhar de partilha de expectativa, concomitante com um gesto ritmado de bater o pé no chão, movimentos desordenados das mãos (estereotipia) e uma vocalização [u: ã: ã u ɪ].

No frame 2, o engajamento continua porque o neto e o avô olham para o papel que este aponta, em um gesto emblemático dêitico declarativo, mostrando alguma figura que compara ao pai da criança. É um momento interessante para Gu, que animado, gesticula, balançando as mãos e passando-as sobre a cabeça, em um movimento típico de sua estereotipia.

Nos frames 3 e 4, a AC continua em uma atenção triádica entre avô, criança e o papel. Nessa atividade, o avô e a criança apresentam um olhar de partilha de expectativa, já que têm como enfoque o mesmo objeto e ação, que conta com a imitação de Gu, apontando para o papel, em um gesto emblemático dêitico declarativo. No frame 4, Gu realiza outro gesto emblemático ao amassar o papel no momento em que o avô enuncia: “*ai, ó! Destruidor!*”. Classificamos esse gesto como emblemático porque a criança se afasta, sorrindo e olhando para o avô, como se estivesse mostrando o que fez.

Nas linhas 5 e 6, o avô conduz Gu para outro tópico, utilizando a mamadeira “*têê*” da criança em um jogo de faz de conta. Por meio de um gesto emblemático – dêitico declarativo, o avô simula que dá a mamadeira para o personagem, enquanto diz “*vou dá pra Peppa, tomá Peppa*”, “*vamo(s) dá o têê p(a)ro(a) o porco, toma*”. A criança demonstra seu envolvimento

por olhares de acompanhamento e partilha de expectativa, gesticulação (estereotípias) e vocalizações [ã:i:i:]; ['a: 'a:ʔ].

E esse engajamento em nível atencional e dialógico continua nos próximos momentos, quando, estimulado pelo avô, Gu aponta para as bexigas do livro, por meio de um gesto emblemático – dêitico declarativo, vocalizações e movimentos típicos que demonstram sua alegria (estereotípias).

Como é possível notar por essa cena, as estereotípias não são movimentos desprovidos de sentido, já que se articulam aos atos da criança, demonstrando, nesse momento específico, uma ênfase e seu envolvimento prazeroso na brincadeira. Ademais, por estar envolvida em uma atividade de seu interesse, utiliza com bastante frequência o gesto dêitico declarativo que, segundo o pesquisador Baron-Cohen (1989a), só aparecem quando se relacionam a ações mais evidentes. Não temos dados para contestar essa observação, mas podemos considerar que, na interação dialógica, sentidos vão sendo construídos conjuntamente, assim como o desenvolvimento da criança na linguagem, que, como pontua Del Ré (2006), é um processo contínuo.

Cena 11 – Olha o pote de creme

Idade da Criança: 6 anos, 12 dias 02/03/2021)

Contexto: A criança está no quarto com o avô, que a envolve em um diálogo por meio da ludicidade, contando-lhe os dedos os pés. No momento dessa atenção, a criança olha para a cômoda pedindo um pote de creme.

Figura 13 - Envelope Multimodal 11



Fonte: a autora (2022)

Quadro 16 - Envelope Multimodal 11

| Envelope Multimodal – Avô e Gu - 6 anos, 12 dias | | | |
|--|-------|--|--|
| Nº | Tempo | Avô | Criança |
| 1 | 00:43 | // contar, um, dois // um, um, um, um, um // • (segura o dedo mínimo do pé da criança). <i>(pantomima e gesto emblemático)</i> | (**)Olha para frente e em seguida olha para o avô(**). <i>(olhar de partilha de expectativa)</i> [ũ ã ã] • (estica o braço esquerdo para frente com a mão aberta, apontando para algo). <i>(gesto</i> |

| | | <i>- dêitico declarativo)</i> | <i>emblemático - dêitico imperativo)</i> |
|---|----------------|--|---|
| 2 | 00:46 | (**) mantém a direção do olhar dividida entre olhar para os dedos da criança e manter contato visual com ela (**). (<i>olhar de verificação</i>) | • (passa a mão esquerda no antebraço direito, alisando). (<i>pantomima</i>) (**) olha para o avô e desvia o olhar em seguida (**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) |
| 3 | 01:15 | (**)olha para a criança(**). (<i>olhar de acompanhamento</i>) | • (caminha até o avô, segura na mão direita do mesmo, volta para o armário). (<i>gesto emblemático dêitico imperativo</i>) • (Passa o dedo indicador direito em volta da tampa do creme, Pega o creme com as duas mãos e entrega ao avô). (<i>pantomima</i>) |
| 4 | 01:33 01:35 | // cê passa, cheira isso, cheira, iih // // • (mostra o creme aberto para a criança cheirar). (<i>gesto emblemático – dêitico declarativo e pantomima</i>) | (**) olha para toda a movimentação que faz (**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) • (a criança se aproxima do creme e cheira). (<i>pantomima</i>) [i::: i: 'a::] |
| 5 | 01:40 01:45 | • (aproxima o pote de creme do nariz e vira o rosto para o lado). (<i>pantomima</i>) // cheira aqui ó! huum! // cheiro de cânfora, ó, huum // • (aproxima o creme do nariz da criança). (<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>) | • (afasta-se de avô, inclina o corpo para trás e coloca a mão da cabeça - fazendo movimentode pinça para pegar nos cabelos). (<i>pantomima</i>) • (aproxima-se do creme para cheirar e abre a boca). (<i>pantomima</i>) |
| 6 | 01:52 | (**)mantém contato visual(**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) • (mostra o creme para a criança). (<i>gesto declarativo</i>) | • (aproxima-se do creme com a boca aberta). (<i>pantomima</i>) [i::i: i:] |
| 7 | 01:54 | (**)mantém contato visual(**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) | (**) olha para o avô e para o creme (**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) • (de frente para o avô, passa uma mão da outra e com o dedo indicador direito aponta para o creme). (<i>pantomima e gesto imperativo emblemático</i>) |
| 8 | 02:08 | • (afasta o creme das mãos da criança e fecha). (<i>gesto emblemático – dêitico imperativo</i>). | • (afasta-se do avô balançando as mãos na altura do peito, caminha até o armário e aponta para outros produtos tentando pegá-los). (<i>gesto imperativo emblemático e pantomima</i>) [uêru: 'a::] (vocalização com tom mais alto, demonstrando contrariedade) |
| 9 | 02:14 | • (levanta da cama e caminha até o armário para guardar o creme). (<i>pantomima</i>) | • (vira-se para o avô e começa a passar uma mão na outra direcionando o movimento para o avô). (<i>pantomima</i>) |

Fonte: a autora (2022)

Nesse recorte, ocorre mais uma cena rotinizada de interação com o avô, que brinca de

forma lúdica, contando os dedos dos pés da criança. À altura do seu olhar (00:43, frame 1), sobre a cômoda, a criança observa um pote de creme que lhe chama a atenção, e estica o braço esquerdo com a mão aberta, apontando-o, executando um gesto emblemático - dêitico imperativo. Seu olhar é de partilha de expectativa, pois alterna o olhar entre o objeto de seu interesse e o que o avô fazia, promovendo “uma nuance de ações levando o parceiro a se envolver diretamente no campo de atencionalidade” (ÁVILA NÓBREGA. 2017, p. 67). Isto é, a AC ainda não ocorreu, porque os dois interlocutores têm focos de interesse distintos.

Assim, na sequência, frame 2, a criança tenta dirigir a atenção do avô para esse objeto, buscando expressar seu desejo por um gesto pantomímico, passando a mão esquerda no antebraço direito, alisando, enquanto alterna o olhar (de partilha de expectativa) entre o avô e o que quer. Como o avô percebe ou entende o que ela quer, a criança caminha até o avô e segura sua mão direita, voltando-se para o armário, em um gesto emblemático - dêitico imperativo.

Cabe destacar que esse gesto não é um simples apontar convencional, mas se assemelha no propósito, portanto pode ser classificado como dêitico, principalmente, porque pode ser expresso por outros movimentos corporais (MCNEILL, 2006).

Nota-se também que a atenção da criança é bastante volátil, pois ela se envolve superficialmente com a brincadeira do avô. Pela ótica tomaselliana, pode-se dizer que ainda não está acontecendo a AC, pois, para o autor, é preciso que os interactantes do diálogo prestem atenção, conjuntamente, a uma terceira coisa por um tempo razoável. No entanto, como vimos em Ávila Nóbrega (2017), na dinâmica da comunicação, o engajamento vai sendo construído por meios multimodais, por sujeitos construindo relações de atencionalidade. Trazendo essas reflexões para o contexto, podemos considerar que avô e neto já estão envolvidos em AC, tendo em vista que os interesses da criança autista são bastante mutáveis.

A criança está envolvida na brincadeira que o avô realiza e aproveita essa atenção para realizar outra ação de seu interesse. O uso dos gestos pantomímicos, emblemáticos dêiticos, a prevalência do olhar de partilha de expectativa, conjuntamente com a produção vocal, demonstram o aspecto fundamental da dialogia e alteridade na constituição dos sujeitos pela linguagem.

Além disso, esses aspectos evidenciam o protagonismo e ativismo responsivo de Gu, que demonstra seu querer com bastante insistência. Isso pode ser notado, especialmente no frame 8, no qual ele manifesta sua contrariedade não só por meio de movimentos de agitação, balançando as mãos na altura do peito, indo até o móvel e apontando para outros produtos, como também vocalizando em tom mais alto [i::iɪ i:] - *uêru: áá*, quando o avô afasta o creme de suas mãos.

Ademais, os movimentos pantomímicos que reproduzem a ação de passar creme, relacionam-se aos gestos de passar o álcool gel nas mãos, algo bem recorrente desde o início da pandemia, é comum à criança, que acompanhava a mãe em muitas situações sociais como a ida ao mercado, por exemplo. E essa atividade, conforme descrito na cena 6 “Passando álcool gel” (5 anos, 6 meses e 6 dias), é realizada com bastante animação por Gu.

Como expõe a teoria bakhtiniana, os enunciados são como um elo na cadeia discursiva, sendo “pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados, com os quais está ligado pela identidade de uma esfera de comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2011, p. 279). Por consideramos a língua em sua instância multimodal, esse gesto pantomímico representa um ato de fala, do qual a criança se apropriou, reproduzindo-o em outra situação discursiva.

Tal fato também demonstra que a criança está atenta aos discursos que circulam no ambiente familiar e social e que estes adquirem sentido para ela porque são expressos por meios multimodais. Nesse sentido, as ações da criança são um indício de seu entendimento desses enunciados e atividades que se organizam de acordo com um formato padronizado que cada situação demanda.

Cena 12 – Interagindo com livros – óculos do vovô

Idade da Criança: 6 anos, 2 meses e 3 dias

Contexto: Nesse excerto, o avô mostra livros infantis à criança, destacando personagens e os objetos das ilustrações, relacionando-os a objetos concretos do entorno.

Figura 14 - Envelope Multimodal 12



Fonte: a autora (2022)

Quadro 17 - Envelope Multimodal 12

| Envelope Multimodal – Avô e Gu - 6 anos, 2 meses e 3 dias | | | |
|---|----------------|---|--|
| Nº | Tempo | Avó | Gu |
| 1 | 00:10 | // (vo)cê vai fazer no banheiro? // | [ãn:?] |
| 2 | 00:57 | // dá pro (para o) vovó, ele xxx // | • (com o livro na mão, caminha em direção à avó). (<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>) ['ẽ ?] [ãn: 'ẽ] |
| | 01:02 | //vovó tá ocupada fazendo papá // | |
| 3 | 01:03 01:07 | // aai meu Deus, aniversário de Peppa! // vai lá pro vovô ler pra | • (caminha até uma porta, segura o livro com a mão direita e tenta abrir a porta do banheiro com a mão esquerda). (<i>gesto</i> |

| | | | |
|----|----------------|--|--|
| | | você! aniversário de Peppa // (**) olha para a criança e para o livro (**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) | <i>emblemático – dêitico declarativo</i>) |
| | | Avô | Gu |
| 4 | 02:23 | • (aponta para os óculos da personagem com o dedo indicador esquerdo). (<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>) // olha os óculos dele, igual esse aqui ó, ó// | (**) olhando para o livro (**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) • (abre o livro). (<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>) |
| 5 | 02:30 | • (coloca os óculos próximo aos óculos da personagem). (<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>) | (**) olhando para os óculos (**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) |
| 6 | 02:33 | // ó, ó os óculos dele aí, aqui ó // • (aponta com o dedo indicador esquerdo para os óculos, coloca os óculos e alterna: mostra os óculos no rosto e os óculos no livro). (<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>) | (**) acompanha os movimentos do avô(**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) |
| 7 | 02:51 02:54 | // tá vendo? // é(são) o(s) óculos do porco // • (aponta com o dedo indicador esquerdo para os óculos). (<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>) | • (afasta-se da cama) [ã:] (**) olhando para o avô(**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) |
| 8 | 02:57 03:05 | • (segurando os óculos com as duas na altura dos olhos da criança). ((<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>)) // esse aqui ó // //esse aqui ó, vendo? // quer ver o chinelo? cadê o chinelo// (**) olhando para a criança(**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) | • (afasta-se da cama). ((<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>)) (**) olhando para o avô(**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) [ã:] – sorrindo - |
| 9 | 03:12 03:15 | • (aponta para o chinelo do livro com o dedo indicador direito, em seguida pega o seu chinelo, coloca lado a lado com o do livro). ((<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>)) // vamo ver o chinelo, o chinelo do pai dela. Ó o chinelo // igual a esse aqui ó // | (**) olhando para o livro (**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) [ã: ã:] • (aproxima-se da cama deitando apenas o tronco). ((<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>)) [ɐ 'a:: a] |
| 10 | 03:17 | • (aponta para o chinelo do livro e para o seu chinelo que segura com a mão direita). ((<i>gesto emblemático – dêitico declarativo</i>)) | • (batendo os pés no chão). (<i>gesticulação</i>) [i: i:] |

| | | | |
|----|----------------|---|--|
| 11 | 03:20 03:22 | <ul style="list-style-type: none"> • (aponta para o chinelo do livro e para o seu chinelo que segura com a mão direita). ((gesto emblemático – dêitico declarativo)) // ó o chinelo aqui ó, chinelo, esse aqui ó // | (**) olhando para o chinelo (**). (olhar de partilha de expectativa) [ã ã 'aʁ] – rindo - |
|----|----------------|---|--|

Fonte: a autora (2022)

Nesse trecho, observamos uma situação semelhante à cena 10. A criança está no quarto com o avô, que conduz a atividade, apontando para objetos de um livro infantil e comparando-os com os presentes no ambiente: óculos e chinelo. As ações e os enunciados são organizados de acordo com a prática cultural relacionada ao gênero *leitura compartilhada*, mas como a criança não se atenta a uma narrativa, o avô segue um formato recorrente e rotinizado ao mostrar as imagens para ela. Geralmente, o avô diz “*Pega o livro..... para vê ler para você?*”, em seguida folheia-o, mostrando os personagens e objetos da cena. A criança costuma responder, apontando para o livro também.

Nos três primeiros frames, Gu leva o livro para ao avô, em uma ação que identificamos como gesto emblemático dêitico declarativo, pois é nítido que procura a atenção do interlocutor para mostrar-lhe o livro. Suas expressões vocais que acompanham esse gesto dêitico têm uma entonação interrogativa [ē:ʔ] [ã:ʔ] .

Nos frames 4 a 8 há uma emergência de recursos multimodais, indicando um nível de atencionalidade entre a criança e o avô, pois ambos estão envolvidos no propósito de “ler” o livro. Nessa tarefa percebe-se uma coordenação triádica entre objetos, criança e pessoas, representando vários momentos de AC. A compreensão dos significados durante o compartilhamento de atenção é reforçada pelos gestos dêiticos declarativos do avô, que aponta com o indicador, primeiramente para os óculos do personagem, frames 5 a 8, e depois para o chinelo, frames 8 a 11. Além disso, vemos o avô demonstrar de modo concreto o que são esses objetos, ao pegar o seus próprios óculos e chinelo para mostrá-los à criança.

Percebe-se que essa interação se faz por uma concomitância de gestos emblemáticos, olhar de partilha de expectativa e enunciados relacionados, como: “*tá vendo? É (são) o(s) óculos do porco*” (frame 8) e “*vamo ver o chinelo, o chinelo do pai dela. Ó o chinelo // igual a esse aqui ó*” (frame 9). O avô tem um papel muito importante nessa interação, pois sendo o parceiro mais experiente, e levando em consideração a singularidade da criança, adapta sua expressão e ações para uma forma ilustrativa de fazer com que a criança entenda o valor simbólico das imagens e as generalize para as situações concretas. Observamos nesse aspecto o papel da tutela do adulto em relação à criança (Bruner, 2007).

A responsividade da criança também se faz de modo ativo, como se observa por seus movimentos proxêmicos – afastar-se da cama (que classificamos como emblemático dêítico, pois ela presta atenção ao que o avô lhe mostra) e olhar de partilha de expectativa – frames 8 e 9, associado às vocalizações em respostas aos enunciados do avô.

Cena 13 – Desenvolvendo atencionalidade

Idade da Criança: 6 anos, 2 meses e 24 dias

Contexto: Avô e criança estão no quarto, manuseando vários livros que estão sobre a cama. A criança não parece estar muito atenta e o avô tenta despertar-lhe o interesse.

Figura 15 - Envelope Multimodal 13



Fonte: a autora (2022)

Quadro 18 - Envelope Multimodal 13

| Envelope Multimodal – Avô e Gu - 6 anos, 2 meses e 24 dias | | | |
|--|----------------|--|---|
| Nº | Tempo | Avô | Gu |
| 1 | 00:19 | // ó o Bob, Bobiii! // • (aponta com o dedo indicador direito para o bob esponja). (<i>gesto emblemático – dêítico declarativo</i>) | [ãn: ?] (**) olhando para o livro que segura e rapidamente para o avô(**). (<i>olhar de acompanhamento</i>) |
| 2 | 00:22 | (**) olhando fixamente para o livro (**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) // Patrick // • (abre o livro, colocando-o em cima da cama. Passa a mão esquerda no livro). (<i>gesto emblemático – dêítico declarativo</i>) | (**) olhando para o livro que segura(**). (<i>olhar de acompanhamento</i>) • (afasta-se do avô e peg outro livro) [i: i: i: i:] |
| 3 | 00:23 00:25 | // patrick e o bob // (**) olhando para o livro (**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) | (**) olhando para o avô (**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) • (aproxima-se do avô mostrando outro livro). (<i>gesto emblemático – dêítico declarativo</i>) [a:: 'a:ʔ 'ɛ:] |
| 4 | 00:31 00:33 | // olha aqui o patrick e o bob, ó // // viu? // | • (balançando um livro com as pontas dos dedos). (<i>gesto emblemático – dêítico declarativo</i>) • (entrega o livro para o avô). (<i>gesto emblemático – dêítico declarativo</i>) |

| | | | |
|---|-------------------------|--|--|
| | | | [ãn:?] |
| 5 | 00:35 00:39 | // ó o menino aqui ó, meniNU // • (aponta para o menino com o dedo indicador direito). (<i>gesto emblemático – dêítico declarativo</i>) | (apoia os antebraços cruzados na cama) (**) olhando para o livro (**). (<i>olhar de acompanhamento</i>) [ã: i:] (**) olhando fixamente para o livro (**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) |
| 6 | 00:40 00:45 | // ó o au-au, auauauau // • (aperta o cachorro do livro para fazer barulho). (<i>gesto emblemático – dêítico declarativo</i>) | (**) olha para o livro, desvia o olhar (**). (<i>olhar de verificação</i>) • (afasta um livro para próximo do avô e folheia as páginas). (<i>gesto emblemático – dêítico declarativo</i>) |
| 7 | 00:49 00:51 | • (folheia o livro mostrando para a criança). (<i>gesto emblemático – dêítico declarativo</i>) // huum, olha aqui a PEppa // | (**) olhando para o livro (**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) [a: a:] • (balança o corpo em curtos saltos). (<i>pantomima/icônico</i>) |
| 8 | 01:44 | // vê ver o chinelo ó, igual o do vô ó // | • (afasta-se do avô). (<i>gesto emblemático – afastamento</i>) |
| 9 | 01:50 02:10 | • pega o seu chinelo e coloca próximo ao livro, mostrando o chinelo para a criança). (<i>gesto emblemático – dêítico declarativo</i>) // aqui ó, ó o chinelo aqui e o chinelo aqui. // é o chinelo // ó lá // // chinelo ó // //chinelo do vovô peppo // chinelo // Peppo // • (pega o chinelo das mãos da criança). (<i>emblema/dêítico</i>) | (**) olhando para os movimentos do avô(**). (<i>olhar de acompanhamento</i>) • (segura o chinelo do avô). (<i>gesto emblemático – dêítico declarativo</i>) (**) olhando para o chinelo(**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) [a: a o] • (pega o chinelo do avô e manuseia). (<i>gesto emblemático – dêítico declarativo</i>) [ã::] |

Fonte: a autora (2022)

Novamente, essa cena é conduzida pelo formato de atividade que se insere no gênero *leitura compartilhada*. As ações e enunciados comuns a esse gênero são adaptados pelo avô, que procura estimular a compreensão e interesse da criança na observação dos personagens e seus objetos, bem como, mostrando a relação desses últimos com os elementos concretos do ambiente, atendendo intuitivamente aos postulados de Bruner (2007).

Ao contrário da sessão anterior, a criança não parece muito atenta, o que se percebe pela troca de livros e por seus afastamentos em relação ao avô em alguns momentos. No frame 1, o avô utiliza um gesto dêítico e o enunciado “ó o Bob, Bobiii!” para mostrar o personagem, e ainda que Gu dirija um olhar de acompanhamento, associado a uma vocalização interrogativa [ãn:?] como resposta, logo se afasta do avô e pega outro livro.

No frame 3, o avô continua a folhear o livro, dizendo “*Patrick e o Bob*”, mas Gu o observa por meio de um olhar de partilha de expectativa, enquanto lhe entrega outro livro. Esse ato de estender o braço para dar algo, classificamos como gesto emblemático dêitico declarativo, porque se configura nitidamente como um demonstrativo, indicando outro livro para compartilhar de atenção. Sua vocalização ascendente [a: 'a:ʔ 'ε:] parece dar ênfase ao seu pedido.

No frame 4, Gu continua seus gestos dêiticos declarativos, mostrando e manipulando outro livro para o avô folhear. Nesse momento, é possível notar que a criança não parece estar certa do que quer, mas mesmo assim busca despertar a atencionalidade do avô para algum outro objeto, esse outro livro. Vale ressaltar que cada um deles, avô e neto, negociam sentidos.

A partir do frame 5, o avô começa a mostrar à criança um personagem do livro desejado, conseguindo, então, um maior engajamento. Os níveis dialógicos vão sendo negociados (ÁVILA-NÓBREGA, 2017) e a AC em torno de um objetivo comum vai se desenvolvendo. Destaca-se, nesse sentido, que Gu responde ao enunciado do avô “*ó o menino aqui ó, meniNU*”, manifestando-se por uma mescla de elementos multimodais: movimentos proxêmicos, apoiando os braços na cama; alternando olhar de acompanhamento e olhar de partilha de expectativa; e vocalização [ã: i:], o que demonstra seu crescente grau de ativismo no diálogo.

Finalmente, nos frames 6 a 9, temos ambos interlocutores afinados em torno de um mesmo objeto (o livro), constituindo-se assim um momento efetivo de AC. Esse engajamento conjunto é percebido pelo envelope multimodal: gestos emblemáticos dêiticos, prevalência do olhar de partilha de expectativa e vocalizações da criança, respondendo aos enunciados do avô. Portanto, esse episódio ilustra o modo de funcionamento da criança autista, em um momento que não parece muito atenta à interação, por outro lado, deve-se notar a importância da alteridade e, principalmente, de seu interlocutor, que por meio multimodais instaura com ela um nível dialógico.

Cena 14 – Algum riso

Idade da Criança: 6 anos, 5 meses e 10 dias

Contexto: Avô auxilia a avó a procurar pela mamadeira de Gu. Ele está agitado e sem muita concentração, requerendo a atenção para variados objetos do entorno.

Figura 16 - Envelope Multimodal 14



Fonte: a autora (2022)

Quadro 19 - Envelope Multimodal 14

| Envelope Multimodal – Avô e Gu - 6 anos, 5 meses e 10 dias | | | |
|--|----------------|--|--|
| Nº | Tempo | Avô | Gu |
| 1 | 07:28 | (abre as gavetas do armário na cozinha). (<i>pantomima</i>) // cadê o tetê? // | • (aproxima-se do avô tenta pegar a mão dele). (<i>gesto emblemático – dêitico imperativo</i>) |
| 2 | 07:34 | | [i:i:i] |
| 3 | 07:46 07:53 | // perdeu o tetê, perdeu o tetê, perdeu o tetê, perdeu o tetê // (<i>diz o avô, cantarolando</i>) | (**) olhando para o avô (**). (<i>olhar de acompanhamento</i>) • (afasta de avô com o dedo na boca e em seguida volta para perto do avô). (<i>pantomima</i>) [i:i:i] |
| 4 | 08:54 | // quê que é que você quer? // • (pega a cadeira). (<i>gesto emblemático – dêitico imperativo</i>) // aah, esse aí não // (quando a criança direciona a mão para um tapete de borracha). // você quer sentar aqui? // (<i>diz o avô, pegando uma cadeira, encostada na parede</i>). (<i>gesto emblemático – dêitico imperativo</i>) | • (toca no braço do avô com a mão esquerda, pega na mão dele, estica o braço na direção de uma cadeira de praia). (<i>gesto emblemático – dêitico imperativo</i>) |
| 5 | 10:00 | (**)olhando para a criança(**). <i>olhar de partilha de expectativa</i>) • (levanta e empurra a cadeira até o sofá). (<i>pantomima - icônico</i>) //huuum // exclama quando senta. //senta aê // diz o avô para a criança. | (**) olhando para o avô(**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) • (vai para frente do avô, ergue a mão esquerda e balança - sinal de tchau - volta para trás da cadeira e empurra o avô novamente). (<i>gesto emblemático - icônico</i>) |
| 6 | 10:35 | • (abre a geladeira). (<i>gesto pantomímico – procura</i>) | (**) olhando para o avô(**). (<i>olhar de partilha de expectativa</i>) • (empurra a porta da geladeira com as duas mãos, segura o braço do avô). (<i>gesto emblemático – dêitico imperativo</i>) [i:i:] |
| 7 | 10:55 | • (lavando as mãos). (<i>pantomima</i>) | (**)olhando para o avô(**).(<i>olhar de acompanhamento</i>) • (caminhando pela cozinha, se aproximando do avô). (<i>pantomima</i>) |

| | | | |
|---|----------------|---|---|
| | | | [i:i:i] [a: 'a:] |
| 8 | 11:14 | • (balança as mãos molhadas na direção da criança). (<i>pantomima</i>) | (**) olhando para o avô(**) • (caminha pela cozinha com o dedo polegar na boca). (<i>pantomima</i>) - sorrindo - rindo baixinho - |
| 9 | 11:24 11:33 | • (balança as mãos molhadas na direção da criança), (<i>pantomima</i>) // ó // (balança as mãos molhadas na direção da criança). | -sorrindo- • (caminhando para perto do avô e se encolhendo enquanto ri). (<i>pantomima</i>) |

Fonte: a autora (2022)

Nesse fragmento, a criança está mais agitada, e os adultos, avô e avó, não estão conseguindo fazê-la se concentrar em nenhuma brincadeira. Nos quatro primeiros frames, vemos o avô auxiliando a avó a procurar a mamadeira de Gu. Ele acompanha a movimentação do avô, mas não parece entender o que estão procurando.

Nos frames 1, 2 e 3, enquanto o avô vasculha gavetas e outros espaços, a criança tenta chamar sua atenção, aproximando-se dele e puxando sua mão em um gesto emblemático – dêitico imperativo, enquanto dirige-lhe um olhar de acompanhamento, seguido da vocalização [i:i:i] em um monocórdio.

Em outro espaço, o avô continua a procurar a mamadeira, enquanto a criança tenta dirigir sua atenção para outros objetos do espaço: um tapete de borracha e uma cadeira de praia pequena. Isso resulta em um rápido momento de AC (frame 4), quando a criança toca-lhe o braço, direcionando sua mão para a cadeira, em um gesto emblemático dêitico imperativo, e o avô pergunta “*quê que é que você quer?*”. É importante destacar que o gesto imperativo é um dos movimentos gestuais considerados típicos no autístico, como o descrevemos no capítulo 4.5 AC e uso dos gestos nas crianças com TEA.

No frame 5, após pegar a cadeira, o avô se senta, observando a criança com um olhar de partilha de expectativa, enquanto exclama “*huuum*”. A criança, por seu turno, retribui seu olhar de partilha de expectativa, mas ainda não está satisfeita, pois balança a mão em sinal de tchau, enquanto empurra o avô por trás da cadeira. Esse gesto, identificamos como emblemático icônico, porque embora seja um sinal convencional de despedida, nesse contexto representa uma forma de pedir para sair, como uma ilustração, um reforço ao gesto de empurrar.

De acordo com as dimensões gestuais de McNeill (2006), o gesto icônico refere-se a imagens ou entidades concretas, ilustrando o que está sendo dito. Como Gu não possui um repertório linguístico para acompanhar esse gesto, entendemos que ele quer ilustrar para o avô um pedido para que saia da cadeira.

Por fim, nos frames 7 a 9, observamos um momento interessante de AC, em que Gu

observa o avô lavando as mãos, movimento que classificamos como pantomima, pois representa ações do cotidiano. Na sequência dessa ação, o avô balança as mãos, propositalmente, espargindo gotas de água no rosto da criança, que se encolhe um pouco, rindo baixinho, parecendo compreender o humor da brincadeira. Com base nesse episódio, mais uma vez percebemos a importância do outro, mobilizando a criança ao engajamento dialógico e responsivo.

Tendo exposto os dados e as análises acima, julgamos importante apresentar a quantificação da ocorrência dos gestos, olhar e produção vocal. Na seção seguinte lançaremos esses dados em planilhas e gráficos, bem como teceremos alguns pareceres sobre eles, além de estabelecermos uma relação com o que foi observado até então.

Resultados

Os dados dessa seção reúnem ocorrências dos tipos de olhar, gestos e produção vocal realizados pela criança. Iniciamos com a disposição da quantificação dos tipos de direcionamento do olhar, conforme proposto por Ávila Nóbrega (2017), dos gestos, de acordo com a classificação de Kendon (1988; 1996; 2016), e das dimensões gestuais dos gestos emblemáticos, concebidas por McNEILL (2006). A produção vocal está quantificada conjuntamente com os tipos gestuais, pois ocorre, em grande parte, em concomitância com estes últimos.

Primeiramente, para melhor visualização, trazemos um quadro com a quantificação de cada tipo do direcionamento do olhar. Em seguida, apresentamos a disposição desses elementos em gráficos. No quadro abaixo, na primeira coluna, consta o número da cena e a idade correspondente, e, na sequência, a ocorrência do olhar de verificação, acompanhamento e partilha de expectativa.

Quadro 20 - Quantificação dos tipos de direcionamento do olhar

| Quantificação do tipos de direcionamento do olhar | | | | |
|---|-----------|----------------------|-------------------------|----------------------------------|
| Idade | | Olhar de verificação | Olhar de acompanhamento | Olhar de partilha de expectativa |
| 1 | 5a e 10d | 04 | 07 | 11 |
| 2 | 5a 24d | 02 | 04 | 08 |
| 3 | 5a 2m 18d | * | 07 | 05 |
| 4 | 5a 4m 16d | * | 05 | 08 |
| 5 | 5a 4m 25d | 04 | 04 | 10 |
| 6 | 5a 6m 6d | 01 | 04 | 10 |

| | | | | |
|-------|------------|----|----|-----|
| 7 | 5a 7m 27d | * | 09 | 07 |
| 8 | 5a 8m 3d | * | 02 | 22 |
| 9 | 5a 9m 30d | * | 02 | 08 |
| 10 | 5a 10m 17d | * | 02 | 18 |
| 11 | 6a 12d | 01 | 03 | 09 |
| 12 | 6a 2m 3d | * | * | 11 |
| 13 | 6a 2m 24d | 01 | 10 | 08 |
| 14 | 6a 5m 10d | * | 04 | 10 |
| Total | | 13 | 63 | 145 |

* Ausência

Gráfico 1 - Detalhamento do direcionamento do olhar

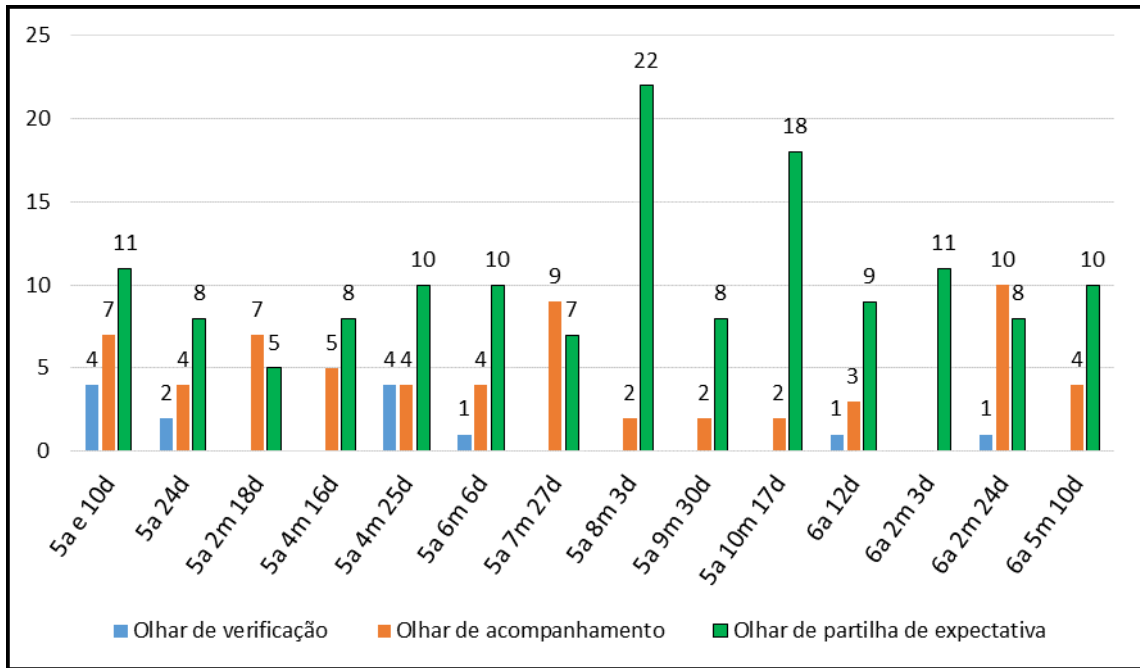
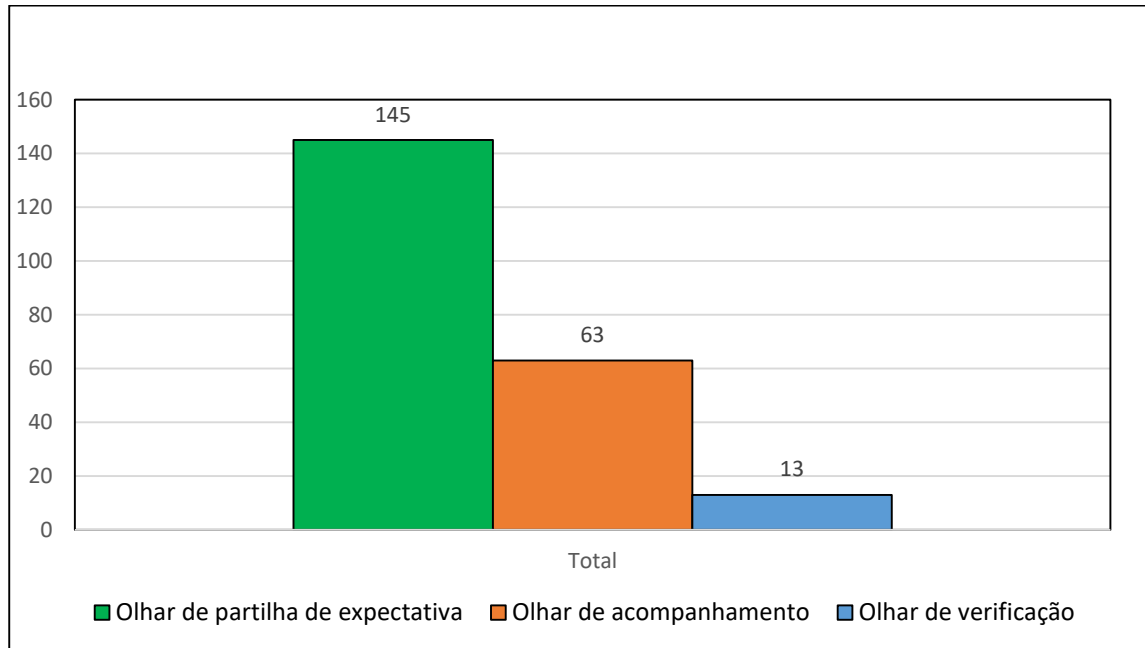


Gráfico 2 - Dado quantitativo geral - Direcionamento do olhar

Pelos gráficos, é possível observar que a criança realiza os três tipos de direcionamento do olhar, com preponderância para o olhar de partilha de expectativas. É conveniente destacar que estes tipos de direcionamento de olhar partem das concepções de Tomasello (2017) e das adaptações de Ávila Nóbrega (2017), especialmente quanto ao olhar de partilha de expectativa, elaborado por esse último autor. Como concebido por Ávila Nóbrega, esse tipo de olhar demonstra nuances de engajamento durante as relações dialógicas de AC, já que a comunicação é dinâmica, e os sentidos e focos de atenção são negociados, alterados conforme o fluxo das ações interativas.

No caso da criança autista, a quantificação geral dos dados demonstra que o olhar de verificação, que representa um rápido olhar da criança sobre o adulto ou sobre o que ele esteja fazendo, ocorre em menor número de vezes. A ocorrência do olhar de acompanhamento, que denota um maior envolvimento da criança, ocorre em maior incidência do que o olhar de verificação, ou seja, demonstra um nível de interesse crescente em relação ao seu interlocutor. Além disso, essa contabilização também evidencia que a criança é mais ativa na busca de atenção e participação interativa com seu interlocutor - como indica a prevalência do olhar de partilha de expectativa - do que assinalam as classificações nosológicas do quadro e pesquisas sobre autismo (APA, 2013/2014; BARON-COHEN, 1989a).

Como descrevemos na seção sobre *AC e uso dos gestos nas crianças com TEA*, as capacidades em se envolver em AC e no engajamento conjunto é prejudicada na criança autista, visto as dificuldades em compartilhar atenção e compreender recursos não verbais da

comunicação. Como assinala Baron-Cohen, isso é decorrente dos déficits cognitivos que acarretam também prejuízos no emprego dos gestos declarativos, utilizados quando o objetivo é o compartilhamento de interesses. No entanto, ao interpretarmos o maior índice do olhar de partilha de expectativas e o uso significativo dos gestos declarativos (próximos gráficos), é possível perceber que, em um ambiente naturalístico, quando estimulada e considerada um sujeito de interlocução por seus parceiros, a criança autista pode avançar nessas habilidades.

O primeiro gráfico deixa evidente que nas situações em que o adulto interage diretamente com a criança, com atividades como manuseio de livros, brincadeira com bola ou música (bataque), o envolvimento da criança como agente atencional, e sua compreensão do adulto como sujeito colaborativo atencional, estimula o seu engajamento no diálogo.

Quadro 21 - Quantificação dos tipos de gestos e produção vocal

| Quantificação do tipos de gestos e Produção vocal | | | | | |
|---|--------------|------------------------|---------|-----------|----------------|
| | Cena | Gesticulação/ beats | Emblema | Pantomima | Produção Vocal |
| 1 | 5a e 10d | 07 | 07 | 08 | 05 |
| 2 | 5a 24d | 02 | 06 | 09 | 36 |
| 3 | 5a 2m 18d | 02 | 03 | 09 | 09 |
| 4 | 5a 4m 16d | * | 07 | 05 | 06 |
| 5 | 5a 4m 25d | 06 | 03 | 03 | 13 |
| 6 | 5a 6m 6d | 04 | 06 | 04 | 40 |
| 7 | 5a 7m 27d | 3 | 10 | * | 02 |
| 8 | 5a 8m 3d | 4 | 18 | 03 | 61 |
| 9 | 5a 9m 30d | 05 | 18 | * | 45 |
| 10 | 5a 10m 17d | 07 | 15 | * | 49 |
| 11 | 6a 12d | 03 | 04 | 10 | 11 |
| 12 | 6a 2m 3d | 01 | 11 | 03 | 39 |
| 13 | 6a 2m 24d | 03 | 11 | 03 | 48 |
| 14 | 6a 5m 10d | 01 | 09 | 08 | 45 |
| | Total | 48 | 128 | 65 | 409 |

Gráfico 3 - Frequência dos tipos de gestos e produção vocal

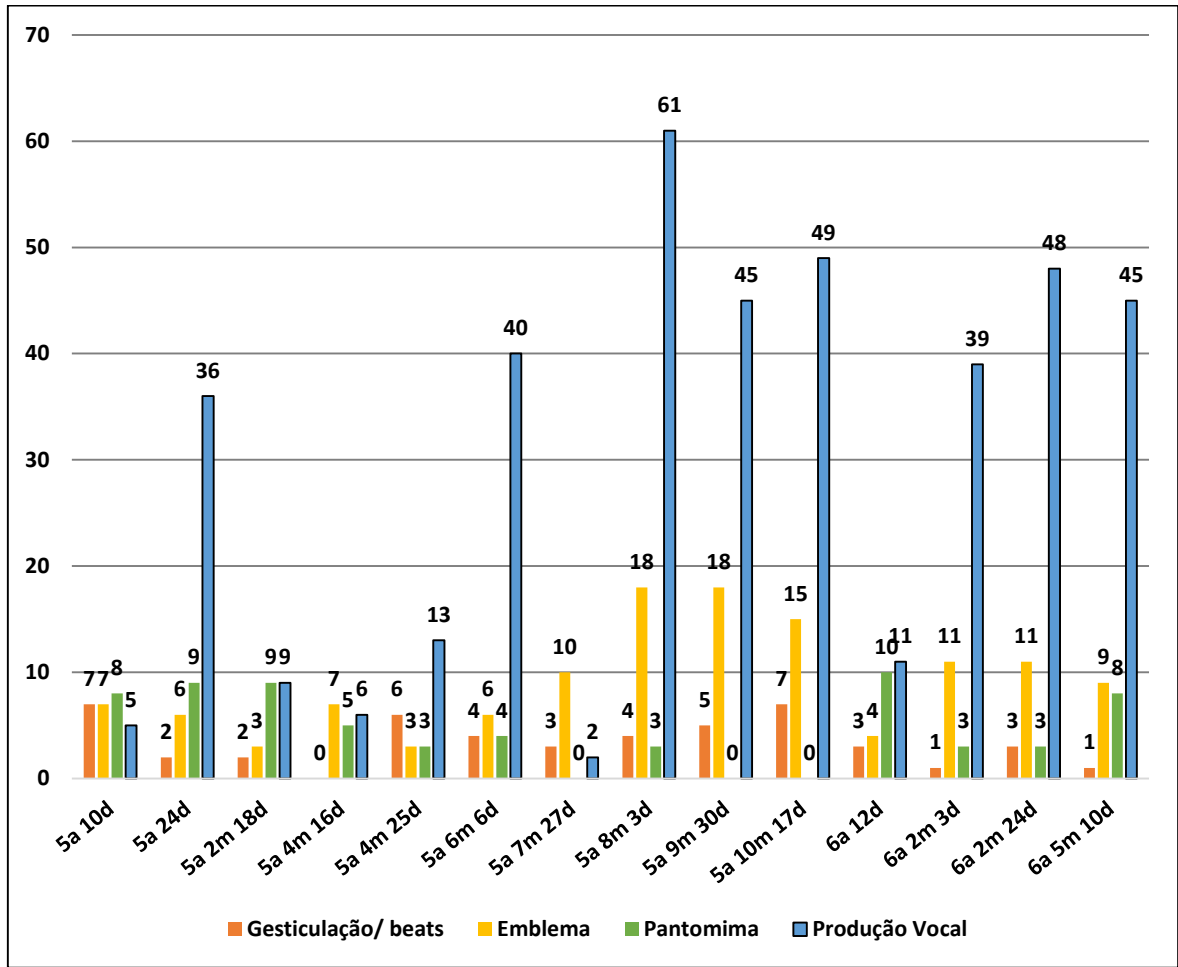
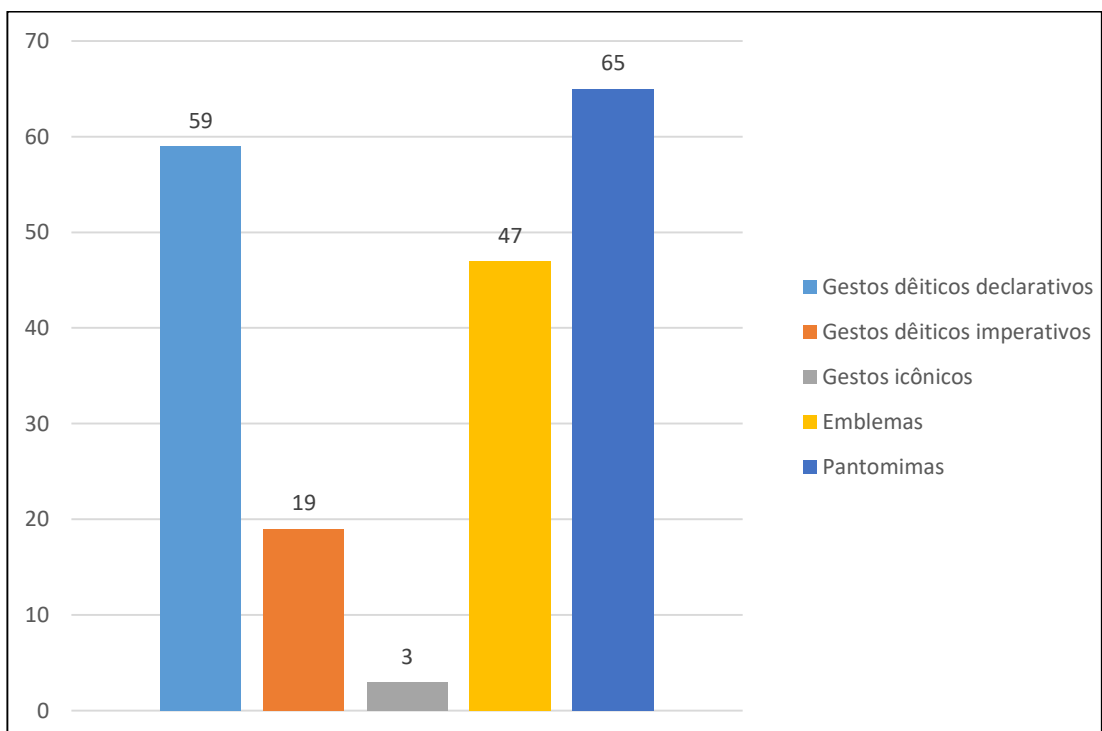


Gráfico 4 - Detalhamento da ocorrência dos gestos emblemáticos e dêiticos



Com a observação do quadro e do gráfico da frequência de gestos e produção vocal, salta aos olhos a incidência de produção vocal. Mesmo considerando que essas manifestações sejam compostas de vocalizações e balbucios, pelas quais não é possível reconhecer a formação de palavras, elas são importantes, pois constituem-se de expressões responsivas aos enunciados de seus interlocutores. Utilizadas em conjunto com outros gestos, relacionadas ao contexto, gêneros e formatos, essas produções vocais são elementos significativos durante a interação.

Quanto aos gestos, há uma grande ocorrência de pantomimas e gestos dêiticos declarativos. Aliás, é importante ressaltar que este último tipo ocorre quase que o triplo de vezes que os gestos dêiticos imperativos. Pelos dados numéricos também verifica-se que a criança utiliza gestos icônicos, que, de acordo com McNeill (2006), ocorrem para ilustrar imagens ou entidades concretas sobre o que está sendo dito.

A criança não faz uso de palavras de um sistema formal da língua, no entanto, podemos considerar que alguns gestos evidenciam mais explicitamente o sentido de alguns vocábulos, como o “não”, ou “sair”. É o que se observa quando ela senta no chão ou vira-se de costas (cena 8, linha 3) para não fazer o que lhe pedem, e ainda quando faz o sinal de tchau, como se pedisse para sair a passeio (cena 14, linha 5). Entendemos esses gestos como icônicos, pois representam uma vontade e podem ser interpretados como uma palavra ou expressão no contexto.

As pantomimas ocorrem mais vezes, pois como nossas observações são vistas de maneira mais ampla que a classificação proposta por Kendon (1988; 1996; 2016), relacionamos esse gesto também a encenações reais e concretas de algumas ações. Elas ocorrem quando a criança folheia um livro, joga bola, enxuga as mãos em uma toalha, requerendo a atenção ou participação do adulto sobre a atividade ou objeto.

Já as pantomimas mais típicas, como as que ludicamente se realizam por mímica, reproduzindo ações ou alguma característica do objeto, sem a necessidade de uma manipulação real, ocorrem nos momentos em que a criança esfrega as mãos, direcionando o olhar para um pote de creme ou álcool gel, por exemplo.

Retomando:

Após todo o exposto, podemos tecer algumas reflexões sobre os dados apresentados e discuti-los em relação à fundamentação teórica. No decorrer da análise, buscamos observar o funcionamento comunicativo de uma criança, diagnosticada com grau severo de autismo, que, em decorrência desse quadro, apresenta reduzida produção vocal. Para tanto, direcionamos nosso olhar aos recursos multimodais empregados e à forma como estabelece seu engajamento conjunto com seus interlocutores.

Destacamos, primeiramente, que essa condição é vista de forma delimitante por grande parte das pesquisas da área médica e clínica, como o descrevemos no referencial teórico. Segundo esses trabalhos, as dificuldades de engajamento social estão estreitamente relacionadas ao uso e compreensão da língua tanto em seus aspectos vocais quanto gestuais. Apesar disso, observamos que, no período de tempo analisado, a criança de nosso *corpus* vai construindo sua comunicação com seus interlocutores, demonstrando suas intenções e desejos por meios gestuais e atuações diversos. Isto é, em muitos momentos ela compreende as discussões e enunciados, bem como participa dessa interação.

Na seção sobre as singularidades no desenvolvimento gestual e de AC - “*AC e uso dos gestos nas crianças com TEA*” -, pontuou-se que as crianças autistas produzem primordialmente o gesto de apontar imperativo e poucas vezes o gesto declarativo - o principal tipo utilizado nas situações de AC para o compartilhamento de informações. Esses estudos também assinalam que as dificuldades quanto ao direcionamento do olhar e o emprego dos gestos, preditores da capacidade linguística, configuram-se como uma das características em déficit para o engajamento na AC.

Em nossas, análises, no entanto, nota-se que a criança, mesmo que apresente severidade no desenvolvimento das habilidades de linguagem, consegue estabelecer AC com seus interlocutores por meio de diversas configurações gestuais, e até mesmo de gestos declarativos. Ao nos pautarmos por uma fundamentação teórica que amplia as noções de linguagem, como a abordagem dialógico-discursiva e os postulados sobre a multimodalidade, verificamos que a criança exerce sua responsividade ativa porque está inserida em contextos, cujos enunciados e ações são organizados por gêneros e formatos reconhecidos por ela. Além disso, o outro com quem interage exerce grande influência na sua participação dialógica, como aquele que interpreta seu dizer e a instiga a responder e atuar como sujeito/parceiro da interação.

No primeiro dado analisado - “*Batuque*” -, por exemplo, a criança se envolve em AC tanto com a avó quanto com o avô, já que, observando a movimentação desse último, convida a avó a batucar em um móvel também. E esse convite é expresso por meio de uma pantomima, imitando o gesto de batucar, e pelo olhar de partilha de expectativa, que, inclusive, emerge mais vezes no decorrer da cena, indicando um maior nível dialógico nessa relação. Além disso, essas ações demonstram que, mesmo não utilizando gestos convencionais de apontar, o conjunto de recursos que utiliza para comunicar seu objetivo se caracteriza como dêitico.

Cabe pontuar, ainda, que em todas as cenas analisadas há o desenvolvimento do olhar de partilha de expectativa, indicando a busca pela atencionalidade do parceiro da interação. Além disso, é possível considerar, que associado aos gestos, esse tipo de olhar assume um

estatuto de linguagem, pois contribui para a expressão de sentidos.

Pela simultaneidade dos movimentos multimodais, evidencia-se o envolvimento na AC não ocorre de modo estático, já que, na simultaneidade de ações e interesses, é preciso um engajamento atencional que vai ocorrendo de forma negociada durante as relações dialógicas. Ademais, o encadeamento discursivo expõe as relações de alteridade operando na construção conjunta de sentidos. Esse aspecto fica claro quando observamos a atuação dos adultos, dando sentido aos movimentos languageiros da criança, estimulando-a a assumir seu turno do diálogo.

Os interlocutores de Gu assim o fazem, ao considerarem-no como sujeito responsivo, capaz de se enunciar por seus atos, que por sua vez são interpretados e ressignificados pelo excedente de visão que esses adultos têm sobre ele, inferindo-lhes os sentidos e objetivos expressos multimodalmente. E a criança também tem sua visão exterior sobre esse outro, articulando suas ações e comportamento de acordo com o contexto e com o adulto com quem interage, conforme desenvolve Volóchinov (2017).

Com a avó, por exemplo, Gu exerce alguma resistência, como na cena 3, quando coloca a casca da banana na boca, após ouvi-la dizer que ele sabia o que era casca. Com o avô sua atencionalidade é mais dirigida para o brincar, pois é o adulto que se encarrega de distraí-lo enquanto a avó se ocupa de outros afazeres. Já com a tia, costuma desviar o olhar ou olhá-la com maior seriedade, porque sabe que ela é mais persuasiva em fazê-lo aceitar algum propósito ou adequar alguma atitude, conforme vemos na cena 8, quando procura persuadi-lo a sair do carro para mostrar o livro ao avô.

Os dados quantitativos trazem importantes indícios da participação da criança e dos modos de funcionamento de sua linguagem. É muito expressiva a incidência dos gestos declarativos e do olhar de partilha de expectativa, principalmente em cenas de maior interesse pela criança. Tomando como base as descrições de trabalhos, apresentadas no capítulo *AC e uso dos gestos nas crianças com TEA*, esses dados corroboram as observações de Menezes e Perissinoto (2007), quando assinalam que, apesar de pesquisas evidenciarem maior prevalência dos gestos imperativos sobre os gestos declarativos, assim como dificuldades em AC, nos momentos de interação e brincadeira, a criança autista faz uso de mais elementos gestuais e compartilha do foco de atenção.

O que os dados desta pesquisa demonstram é justamente esse aspecto, já que a criança busca formas de interagir e encontra modos de se apropriar e funcionar na linguagem, expressando seus objetivos e interesses e, assim, envolvendo-se com seus interlocutores durante a interação.

Percebe-se, enfim, que ao ser considerada um sujeito dialógico pelos interlocutores, a

criança exerce sua responsividade, interagindo com os enunciados dos outros, seja pelo diálogo face a face, seja em relação aos já-ditos produzidos em outros momentos, principalmente, porque chegam a ela por meio de diferentes linguagens. Como declara François

(...) se a criança compreende o que lhe dizem é porque as palavras nunca são utilizadas em um vazio absoluto. Elas são acompanhadas de gestos e entoações entre corpo e língua: o “*tiens*” (olha!) de surpresa é pronunciado com outra entonação e em outro contexto que o “*tiens!*” (toma!) do objeto que oferecemos. (FRANÇOIS, 2006, p. 188).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, partimos de algumas indagações quanto às possibilidades de linguagem, apresentadas por uma criança que se manifesta por reduzido repertório de produção vocal. Sabe-se, é claro, que há singularidades impostas pelo TEA e que as alterações de ordem diversas podem trazer comprometimentos nos padrões de comportamento e nas habilidades de linguagem. Além disso, estudos da área médica e terapêutica, por mais que busquem demonstrar possibilidades de superação, acabam por dar enfoque às limitações.

As inquietações diante de tal panorama nos levaram a questionar se estas crianças seriam destinadas inexoravelmente ao lugar da passividade e da dependência absoluta de outras pessoas para se comunicar. Pelo que analisamos, percebe-se que o desenvolvimento integral da linguagem verbal, estruturada em um sistema linguístico, pode ser algo ainda distante, mas isso não pode ser considerado sinal de uma estagnação desse quadro.

Questionando essa visão limitadora, nossa motivação para o desenvolvimento do trabalho, partiu do princípio de que ao nascer em um mundo repleto de símbolos e linguagem, a criança está na linguagem. Fundamentando nosso olhar pela abordagem dialógico-discursiva, que tem no diálogo sua base fundamental, passamos a observar nossos dados em busca de indícios que denotassem alguma compreensão, como movimentos e gestos comunicativos diversos. E esses indícios foram encontrados, pois houve a percepção de que essa criança se enunciava por gestos, olhares e ações.

Assim, no desenvolvimento do trabalho, primeiramente, traçamos uma trajetória sobre as primeiras publicações e estudos sobre o autismo, apresentando, em seguida, o estado atual das concepções e critérios diagnósticos. Dando sequência às informações sobre essa condição, descrevemos algumas vertentes de estudo acerca das limitações de linguagem, tanto em relação à recepção como à expressão.

Após essa revisão inicial sobre autismo, específica da área médica e clínica, apresentamos outro capítulo, discorrendo sobre pesquisas da área da Linguística. Com estudos ancorados na teoria benvenistiana, Rêgo Barros (2011) e Ferreira Júnior (2014) observaram a forma como a criança autista marca sua subjetividade e seu lugar no discurso. Nesse sentido, destacaram que é preciso olhar para as singularidades do comportamento e da linguagem, pois representam uma forma particular de participar da enunciação.

Nesse mesmo capítulo, também fizemos uma exposição dos trabalhos de Cruz e Cots (2020, 2021) e de Fonte e Silva (2019) que, analisando a comunicação de crianças autistas, deram mostras de como estas se utilizam de um conjunto de elementos multimodais para

evocarem objetos e tópicos de interesse. Fonte e Silva, por sua vez, descreveram as formas multimodais utilizadas por essas crianças para expressar sua negação.

No capítulo subsequente, passamos à exposição da abordagem dialógico-discursiva. Da teoria bakhtiniana, trouxemos os conceitos de dialogismo, interação dialógica, discursividade, responsividade e alteridade. Buscamos descrever como esses pressupostos estão imbricados na comunicação e nas relações sociais, enfatizando a importância do diálogo e da interação para a constituição e desenvolvimento do sujeito na e pela linguagem.

Como Bakhtin e o Círculo não trataram especificamente da linguagem da criança, agregamos às descrições dessa abordagem, reflexões de autores da área da Aquisição, que dialogam e se fundamentam nesses conceitos. Para tanto, destacamos estudos de Del Ré *et al* (2014a e b; 2006), Del Ré, Hilário e Vieira (2021), e François (2006). Em suas pesquisas, direcionadas para o desenvolvimento da linguagem das crianças, esses autores nos assinalam que as infantes desde muito pequenas já tomam seu turno do diálogo com os pais, expressando-se por vocalizações, balbucios e risos. Inferem também que é na relação com o outro e com outros discursos que as crianças passam a compreender e construir semioses.

Em conjunto a essa abordagem, apresentamos os estudos de Bruner, dando enfoque ao conceito de formatos e ao papel dado ao adulto em sua tutela prestada à criança durante seu desenvolvimento linguístico e reconhecimento da cultura (1984, 1997, 2007). Por questão de proximidade conceitual, na seção em que abordamos as noções sobre formatos, tratamos também sobre os gêneros do discurso. É pertinente ressaltar, que embora os gêneros organizem os discursos, mesmos os mais simples do cotidiano, no contexto familiar prevaleceram as sequências de ações e enunciados mais rotinizados e ritualizados que compõem os formatos.

Dos trabalhos sobre multimodalidade elegemos as classificações gestuais de Kendon (1988; 1982 apud ÁVILA-NÓBREGA), as dimensões gestais de McNeill (1985, 2000, 2006), e estudos de Cavalcante (2012, 2016, 2018) e Ávila- Nóbrega (2010, 2017, 2018). Vale dizer que de Ávila-Nóbrega tomamos como base o plano de composição multimodal, Envelope Multimodal, concebido pelo autor para suas investigações da emergência da linguagem multimodal, além de suas atualizações dos conceitos de Atenção Conjunta de Tomasello (2019).

Tendo o apoio dessas ferramentas teóricas e de nosso próprio olhar para os dados, acompanhamos o desenvolvimento languageiro e interativo de uma criança, diagnosticada como um quadro grave de autismo, no período dos 5 – 6;8 anos. Como já expusemos, no decorrer do trabalho e, especialmente, no capítulo sobre aspectos metodológicos, essa criança se comunica por poucas vocalizações e balbucios, e também por repertório gestual reduzido. É evidente, no entanto, que esse ‘reduzido’ não significa ineficiente. Inclusive, há expressiva incidência dos

gestos declarativos e olhar de partilha de expectativa, o que se contrapõe ao que constam na caracterização do comportamento autista (BARON-COHEN, 1989a; BOSA, 2002). Nossas observações tiveram caráter naturalístico e longitudinal e se constituíram a partir de gravações de cenas de interação entre a criança e os avós, quando estes ficavam com o neto para a mãe realizar suas tarefas externas.

Por tudo que observamos e analisamos, pode-se dizer que identificamos muitos recursos mobilizados no processo comunicativo da criança com TEA. Pela interação dialógica vislumbramos que ela conhece seus interlocutores, enunciados discursivos e já ditos, apreendidos durante as situações rotinizadas, que ocorrem no ambiente em que está inserida. Com isso, pode-se perceber que sua inserção na linguagem se faz por meio da relação com o outro, principalmente, quando este a considera como sujeito, estimulando-a participar da interação - condição que torna evidente a importância da alteridade.

Pelos meios utilizados em sua comunicação, observamos que há vários aspectos funcionando em conjunto. Nota-se que os elementos multimodais - gestos, olhar, expressões faciais e ações - compõem uma mescla de recursos utilizados pela criança para atender aos seus desejos e também para interagir com o outro. Ressaltamos que seus interlocutores têm papel primordial para a sua inserção na linguagem, especialmente quando passam a considerá-la como o seu interlocutor, interpretando seus gestos, vocalizações, olhar, ou seja, seus movimentos languageiros.

Como visto em nossas análises, em todos os quadros de envelope multimodal, nota-se que os adultos interagem com Gu e o estimulam a ter uma ação responsiva, contribuindo para que ele participe do diálogo. A análise dos gestos também mostrou que há sim, a ocorrência do gesto imperativo, considerado predominante no comportamento autístico, mas também em várias situações há prevalência do gesto dêitico declarativo, principalmente nas atividades que envolvem o gênero *leitura compartilhada*.

Do mesmo modo, vale destacar a pertinência das interpretações dos tipos de direcionamento de olhar da AC, revisitados por Ávila-Nóbrega, e que foram bem apropriados para pensar na abrangência dos olhares dessa criança. Em todas as situações, durante a construção do engajamento conjunto, os olhares que demandam maior processamento cognitivo vão surgindo, como o olhar de acompanhamento e de partilha de expectativa, o que demonstra um nível mais atencional de envolvimento no diálogo ou no jogo interativo.

Nesse sentido, observamos que mesmo quando essas crianças desviam o olhar para outras direções, no momento da interação, nem sempre essa atitude pode ser interpretada como alheamento. A cena 11 (Envelope Multimodal 11) ilustra bem essa situação. Enquanto o avô

contava os dedos dos pés da criança, seu olhar se desviava para outro objeto, na tentativa de mobilizar a atencionalidade do adulto para seu objetivo. E para conseguir esse tipo de atenção, a criança emprega uma mescla de recursos, como olhar, ação, pantomimas e vocalizações, demonstrando, desse modo, sua iniciativa em buscar o engajamento conjunto; o que, vale ressaltar, contrapõe-se às descrições nosológicas.

Por fim, temos consciência de que essa pesquisa não respondeu a muitas perguntas que envolvem a comunicação e a linguagem da criança autista, mas abrimos espaços para outros estudos que ampliem ou se direcionem a análises complementares. Ademais, reconhecemos que seria muito relevante que mais crianças fossem observadas pela ótica das perspectivas aqui trabalhadas.

Seria interessante, para trabalhos futuros, a investigação de outros aspectos que possam influenciar na compreensão e desencadear as respostas languageiras, como o papel da Linguagem dirigida à criança e a percepção dos aspectos prosódicos da língua. Pressupõe-se que as entonações prosódicas, constitutivas da linguagem, fornecem saliências que contribuem para a compreensão da criança. Além disso, acreditamos que seria interessante analisar a influência da afetividade no comportamento interativo e comunicativo de crianças com TEA.

REFERÊNCIAS

AFLALO, A. **Autismo: novos espectros, novos mercados**. KBR, 2015.

ÁLLAN, S.; SOUZA., C. B. A.de. Intencionalidade em Tomasello, Searle, Dennett e em abordagens comportamentais da cognição humana. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** [online]. v. 27, p. 241-248, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/wXLxbLKjDrvdzGR7yrftJ3H/?lang=pt#>. Acesso em 25 mar. 2022]

ALCKMIN-CARVALHO, F.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; BRUNONI, D.; STRAUSS, V. G.; PAULA, C. S. Identificação de sinais precoces de autismo segundo um protocolo de observação estruturada: um estudo de seguimento. **Psico**, v. 45, n. 4, p. 502-512, 2014.

ALMEIDA, A. T. M. C. B.; CAVALCANTE, M. C. B. A multimodalidade como via de análise: contribuições para pesquisas em aquisição de linguagem. **Letrônica**, v. 10, n. 2, p. 526-537, 23 mar. 2018.

ALMEIDA, SSA; MAZETE, BPGS; BRITO, AR; VASCONCELOS, MM. Transtorno do espectro autista. **Resid Pediatr**. 2018; n. 8 (0 Supl.1):72-78. DOI: 10.25060/residpediatr-2018.v8s1-12

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais- DSM- 5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, Á. C.; LOTUFO NETO, F. A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais: o DSM-5. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 67-82, abr. 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452014000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 mar. 2021.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. A. **Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta**. 190 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

ÁVILA-NOBREGA, P. V.; CAVALCANTE, M. C. B.. **O envelope multimodal em aquisição de linguagem: momento do surgimento e pontos de mudanças**. Cenas em aquisição da linguagem: multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade. João Pessoa: Editora da UFPB, v. 1, p. 11-44, 2015.

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. **O sistema de referência multimodal de crianças com síndrome de down em engajamento conjunto**. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. O Estudo do Envelope Multimodal como uma Contribuição para a Aquisição da Linguagem. **Curitiba: Editora Appris**, 2018.

BAILEY, A.; PHILLIPS, W.; RUTTER, M. Autism: towards an integration of clinical, genetic, neuropsychological, and neurobiological perspectives. **Journal of child psychology and psychiatry**, v. 37, n. 1, p. 89-126, 1996.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARON-COHEN, S.; LESLIE, A. M.; FRITH, U.. Does the autistic child have a 'theory of mind'? **Cognition**, 21, 37-46, 1985.

BARON-COHEN, S.. Joint-attention deficits in autism: Towards a cognitive analysis. **Development and psychopathology**, v. 1, n. 3, p. 185-189, 1989a.

BARON-COHEN, S. Perceptual role taking and protodeclarative pointing in autism. **British Journal of developmental psychology**, v. 7, n. 2, p. 113-127, 1989b.

BARROS, A.T. M. C.; CAVALCANTE, M. C. B.. A multimodalidade como via de análise: contribuições para pesquisas em aquisição de linguagem. **Letrônica**, v. 10, n. 2, p. 526-537, 2017.

BENDER, L. Autism in children with mental deficiency. **American journal of mental deficiency**, v. 64, n. 1, p. 81-86, 1959.

BEZERRA, J. T. G. de M.; SILVA, P. M. S.; CAVALCANTE, M. C. B. Softwares de transcrição como auxílio para as pesquisas com enfoque multimodal no processo de aquisição da linguagem. **Texto livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 9, n. 1, p. 77-93, 2016.

BOSA, C.; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 13, n. 1, p. 167-177, 2000.

BOSA, C. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 15, p. 77-88, 2002.

BOSA, C. A.; ZANON, R. B.; "Bases teóricas do desenvolvimento pré-linguístico: implicações para o diagnóstico precoce do autismo", p. 33 -44. In: **Autismo: Vivências e Caminhos**. São Paulo: Blucher, 2016.

BRUNER, J. Context & Formats. In: MOSCATO, M.; PIÉRAUT-LE BONNIEC, G. (eds). **Le Langage: construction et actualization**. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, 1984.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, J. **Como as crianças aprendem a falar**. Trad. Joana Chaves. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2007 (136 páginas).

CAMPELO, L. D. *et al.* Autismo: um estudo de habilidades comunicativas em crianças. **Revista Cefac**, v. 11, n. 4, p. 598-606, 2009.

CAVALCANTE, M. C. B. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. **Revista Investigações**, v. 21, n. 2, p. 153-169, 2008.

CAVALCANTE, M. C. B. Hologestos: produções linguísticas numa perspectiva multimodal.

Rev. de Letras, v. ½, n. 31, jan./dez., 2012.

CAVALCANTE, M. C. B. **Da voz à língua**: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê. 1999. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 1999.

CAVALCANTE, M. C. B. *et al.* Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 45, n. 2, p. 411-426, 2016.

CAVALCANTE, M. C. B. Contribuições dos estudos multimodais para as pesquisas em aquisição da linguagem. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 21, p. 5-35, 2018.

CAVALCANTE, M. C. B. Perspectiva multimodal da aquisição da linguagem. In: **Interface, linguagem e cognição**: contribuições da Psicolinguística /Mailce Borges Mota, Cristina Name (orgs). –1. ed. – Florianópolis: Tubarão: Copiart, 2019. 352 p.

CAVALCANTE, M. C. B.; FONTE, R. F. L.. Gestos dêiticos e atenção conjunta nas especificidades do autismo: uma abordagem multimodal. In: **Nuances da linguagem em uso**. ÁVILA-NÓBREGA, P. V. (org.). Campina Grande: EDUEPEB, 2018. livro eletrônico. p. 259-300.

CAVALCANTI, A. E.; ROCHA, P. S. **Autismo**: Construções e Desconstruções. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001

COSTA PEREIRA, M. E. A perda do contato vital com a realidade na esquizofrenia, segundo Eugène Minkowski. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 7, n. 2, p. 125-129, 2004.

CRUZ, F. M. Documentação multimodal de interações com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: corpo, língua e mundo material. **Calidoscópico**, v. 16, n. 2, p. 179-193, 2018.

CRUZ, F. M.; COTS, C. P.. As contribuições de uma análise sociointeracional dos recursos corporais e verbais para a compreensão das formas de interagir de uma criança com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo). **Caletrosκόpio**, v. 8, n. especial II, 2020.

CRUZ, F. M. da; COTS, C. P.. Práticas corporificadas de construção da atenção conjunta em interações de uma criança diagnosticada com transtorno do espectro do autismo. **Revista Intercâmbio**, v.XLVII: 112-136, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

DEL RÉ, A. (org). **Aquisição da Linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

DEL RÉ, A. O papel do pai na socialização linguageira da criança: a questão das condutas explicativas. In: DEL RÉ, A; FERNANDES, S. D. (org). **A linguagem da criança**: sentido, corpo e discurso. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 83-104.

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. **A linguagem da criança**: um olhar bakhtiniano. São Paulo: Contexto, 2014 a.

DEL RÉ, A.; HILARIO, R. N.; MOGNO, A. S. Aquisição da linguagem: a singularidade, a recorrência, as generalizações In: **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. 1a ed. São Paulo: Contexto, 2014 b, v.1, p. 137-154.

DEL RÉ, A. O pluralismo teórico metodológico em aquisição da linguagem: o lugar do sujeito e da linguagem nas pesquisas. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. S. (Org.) **Ciências da linguagem: o fazer científico**. Vol. 2, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014c, p. 341-371.

DEL RÉ, A. Pluralismo teórico-metodológico em Aquisição da Linguagem: o lugar do sujeito e da linguagem nas pesquisas. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. de S. (org.). **Ciências da linguagem: o fazer científico**. v. 2. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014 b. p. 341-371

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A. J. A linguagem da criança na concepção dialógico-discursiva: retrospectiva e desafios teórico-metodológicos para o campo de Aquisição da Linguagem. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 16, p. 12-38, 2020.

DODANE, Christelle. A emergência da linguagem: Os dados de percepção. **Novas práticas em pesquisa sobre a linguagem: rompendo fronteiras**, p. 71, 2018.

EISENBERG, Leon; KANNER, Leo. Childhood schizophrenia: Symposium, 1955: 6. Early infantile autism, 1943–55. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 26, n. 3, p. 556, 1956.

ENFIELD, Nick J. et al. The body as a cognitive artifact in kinship representations: Handgesture diagrams by speakers of Lao. **Current anthropology**, v. 46, n. 1, p. 51-81, 2005.

FERNANDES, C. S.; TOMAZELLI, J.; GIRIANELLI, V. R. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 31, e200027, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642020000100234&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 Mar. 2021.

FERREIRA JÚNIOR, J. T. **A criança autista na/pela linguagem: da categoria de pessoa à singularidade do sujeito no processo de enunciação**. 178 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa–PB, 2014.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

FONTE, R. F. L.; SILVA, K. V. N. da. Multimodalidade na linguagem de crianças autistas: o “não” em suas diversas manifestações. **Revista Prolíngua–ISSN**, v. 14, n. 2, p. 250-262, 2019.

FRANÇOIS, F. O que nos indica a “linguagem da criança”: algumas considerações sobre a “linguagem”. In: DEL Ré, A. (org). **Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 183-198.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, A. P. *et al.* Transtornos do espectro do autismo e psicanálise: revisitando a literatura. **Tempo psicanalítico**, v. 49, n. 2, p. 152-181, 2017.

GOODWIN, Charles. Action and embodiment within situated human interaction. **Journal of pragmatics**, v. 32, n. 10, p. 1489-1522, 2000.

GUEDES, N. P. da S.; TADA, I. N. C. A produção científica brasileira sobre autismo na psicologia e na educação. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 303-309, 2015.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-209, 2006.

HILÁRIO, R. N. Contribuições do Círculo de Bakhtin para os estudos em Aquisição de Linguagem. **Estudos Linguísticos**, v. 40, n. 2, p. 567-580, 2011.

HILÁRIO, R. N.; PAULA, L. de; BUENO, R. G.. Relações entre Bakhtin e Bruner nos estudos em Aquisição. In: DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C.. **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo, Contexto, 2014 b. p. 31-48.

HILÁRIO, R. N.; DEL RÉ, A. Questões metodológicas e ferramentas de pesquisa nos estudos em Aquisição da Linguagem. **Letras de Hoje**, v. 50, n. 1, p.57-63, 2015.

HOBSON, R. P. The emotional origins of social understanding, **Philosophical Psychology**, v. 6, n. 3, 227-249, 1993. DOI: 10.1080/09515089308573090

KANNER, L. *et al.* Autistic disturbances of affective contact. **Nervous child**, v. 2, n. 3, p.217-250, 1943.

KANNER, Leo. The birth of early infantile autism. **Journal of Autism and Childhood Schizophrenia**, v. 3, n. 2, p. 93-5, 1973.

KENDON, Adam. How gestures can become like words. In: **This paper is a revision of a paper presented to the American Anthropological Association**. Chicago, Dec 1983. Hogrefe & Huber Publishers, 1988.

KENDON, A. Reflections on the study of gesture. In: *Visual Anthropology*, v. 8, n. 2-4, p. 121-13, 1996.

KENDON, A. Language and gesture: Unity or duality. In: MCNEILL, D. (ed). **Language and gesture**. Cambridge University Press. Cambridge, UK. 2000, v. 2, 47-63.

KENDON, Adam. Reflections on the “gesture-first” hypothesis of language origins. **Psychonomic Bulletin & Review**, v. 24, n. 1, p. 163-170, 2016.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s3-s11, mai. 2006.

LAMPREIA, C. Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. **Psicol. reflex. crit**, p. 111-120, 2001.

LAMPREIA, C.. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. **Estudos de Psicologia I**. Campinas, vol. 24, p. 105-114, 2007.

MAS, N. A. **Transtorno do espectro autista: história da construção de um diagnóstico**. 2018.103 f. Dissertação (Mestrado – Pós-Graduação em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

doi:10.11606/D.47.2018.tde-26102018-191739. Acesso em: 2021-03-21.

MALJAARS, Jarymke et al. Intentional communication in nonverbal and verbal low-functioning children with autism. **Journal of Communication Disorders**, v. 44, n. 6, p. 601-614, 2011.

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

MCNEILL, D. Introduction. In: D. MCNEILL (Ed.), **Language and Gesture** (Language Culture and Cognition, p. 1-10, 2000. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511620850.001

MCNEILL, D. Gesture: A Psycholinguistic Approach. In: **Encyclopedia of Language and Linguistics**. Elsevier, 2006. p.1-15.

MELO, G. M. L. S. **Cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição de linguagem** (Tese de Doutorado). João Pessoa: PROLING/UFPB, 2015.

MENEZES, C. G. de L.; PERISSINOTO, J.. Habilidade de atenção compartilhada em sujeitos com transtornos do espectro autístico. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 20, p. 273-278, 2007.

MINKOWSKI, E.. A noção de perda de contato vital com a realidade e suas aplicações em psicopatologia. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 7, p. 130-146, 2004.

MIRANDA, J. R.; DA SILVA, M. A.; MENDONÇA FILHO, J. de; BANDEIRA, D. R.. Evidências de validade de critério do Inventário Dimensional de Avaliação do Desenvolvimento Infantil para rastreio do Transtorno do Espectro do Autismo. **Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 12, n. 3, 2020.

MONDADA, Lorenza. Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. **Journal of sociolinguistics**, v. 20, n. 3, p. 336-366, 2016.

MORGENSTERN, Aliyah. A voz do outro na coconstrução da autorreferenciação na criança dialógica. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 16, p. 63-87, 2020.

MUNDY, P.; CROWSON, M.. Joint attention and early social communication: Implications for research on intervention with autism. **Journal of Autism and Developmental disorders**, v. 27, n. 6, p. 653-676, 1997.

NORRIS, Sigrid. Multiparty interaction: a multimodal perspective on relevance. **Discourse studies**, v. 8, n. 3, p. 401-421, 2006.

OLIVEIRA, M. H. de. **Aplicabilidade do Rorschach na avaliação psicológica do autismo**. 2010. 80 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

PESSIM, L. E.; FONSECA, B.; C. R. Transtornos do espectro autista: importância e dificuldade do diagnóstico precoce. **Revista FAEF**, v. 3, n. 14, p. 7-28, 2015.

PRÉNERON, C.. Distúrbios da linguagem oral e da comunicação na criança. *In*: DEL RÉ, A. (org). **Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 63-89.

REGIER, D. A.; KUHL, E. A.; KUPFER, D. J. The DSM-5: Classification and criteria changes. *World psychiatry*, v. 12, n. 2, p. 92-98, 2013.

RÊGO BARROS, I. B. **Da linguagem e sua relação com o autismo: um estudo linguístico saussureano e benvenistianiano sobre a posição do autista na linguagem**. 2011. 135 f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

REIS, H. I. S.; PEREIRA, A. P. S.; ALMEIDA, L. S. Características e especificidades da comunicação social na perturbação do espectro do autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, n. 3, p. 325-336, 2016.

SBERVELIERI, T. DIAS, R. E. A. Alterações da linguagem na criança autista e o impacto social: A importância da instrumentalização familiar. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 04, Ed. 10, Vol. 10, pp. 21-35. Out. 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/alteracoes-da-linguagem>. Acesso em 04 out. 2021.

SCHMIDT, C. Transtorno do Espectro Autista: onde estamos e para onde vamos. *Psicologia em Estudo*, v. 22, n. 2, p. 221-230, 2017.

SCHWARTZMAN, J. S. **Transtornos do espectro do autismo**. 1a. Edição. São Paulo: Memnon; 2011

SEIZE, M. de M.; BORSA, J. C. Instrumentos para Rastreamento de Sinais Precoces do Autismo: Revisão Sistemática. *Psico-USF*, Itatiba, v. 22, n. 1, p. 161-176, Apr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712017000100161&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02 abr. 2021. <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220114>.

SILVA, M.; MULICK, J. A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 27 Mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000100010>.

SILVERMAN, C. **From disorders of affect to mindblindness: framing the history of autism spectrum disorders**. Cleveland, Ohio: Autism and Representation, Case Western Reserve Univ, 2005. Disponível em https://case.edu/affil/sce/Texts_2005/Autism%20and%20Representation%20Silverman.htm. Acesso em 23, ago. 2021.

SILVERMAN, C.; BROSCO, J. P. Understanding autism: Parents and pediatricians in historical perspective. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, v. 161, n. 4, p. 392-398, 2007.

STELZER, F. **Uma pequena história do autismo**. São Leopoldo: Pandorga, 2010.

TAMANAH, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Trad. Cláudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

VEZALI, Patrik. O corpo: considerações acerca da relação entre fala e gesto. **ILINX-Revista do LUME**, v. 2, n. 1, 2012.

VOLKMAR, F. R.; WIESNER, L. A. **Autismo: guia essencial para compreensão e tratamento**. Artmed Editora, 2018.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017. 373pp

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. M. Cole et. al. (Org.). Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WHITBOURNE, S. K.; HALGIN, R. P. **Psicopatologia: perspectivas clínicas dos transtornos psicológicos** [recurso eletrônico] / Susan Krauss Whitbourne, Richard P. Halgin; tradução: Maria Cristina G. Monteiro; revisão técnica: Francisco B. Assumpção Jr., Evelyn Kuczynski. 7. ed. **Porto Alegre: AMGH**, 2015.

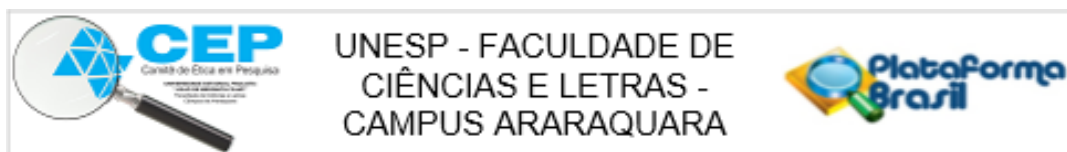
Yin, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. trad. Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A.. Diferenças conceituais entre resposta e iniciativa de atenção compartilhada. **Psicologia: teoria e prática**, v. 17, n. 2, p. 78-90, 2015.

Sites Visitados:

(FABICO)/UFRGS. “Descobrimo o Autismo”. S.d. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jordi/171-autismo/sobre/>.

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP/ UNESP - Campus Araraquara



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Aquisição da linguagem por crianças com Transtorno do Espectro Autista: da interação e linguagem modal à fala

Pesquisador: SILVIA APARECIDA CANONICO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 28850820.1.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.945.853

Apresentação do Projeto:

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM POR CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DA INTERAÇÃO E LINGUAGEM MULTIMODAL À FALA

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da presente pesquisa é compreender como se desenvolve o processo de aquisição de linguagem em crianças com Transtorno do Espectro Autista em graus leve, moderado ou severo. Neste sentido, a pesquisadora pretende investigar como os recursos multimodais contribuem para o desenvolvimento e a inserção dos participantes pesquisados no processo comunicativo e, conseqüentemente, para a promoção de uma linguagem verbal.

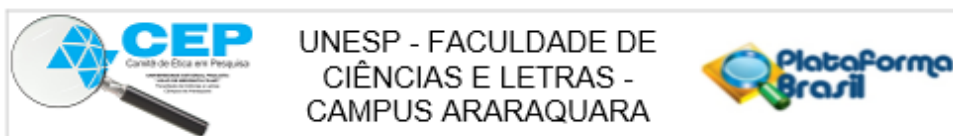
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa encontra-se de acordo com as normas do presente Comitê. Os riscos e benefícios seguiram corretamente as sugestões da parecerista encontrando-se -compatível com as recomendações do Comitê.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa sobre o Transtorno do Espectro Autista onde a autora se propõe a

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6124 **E-mail:** comitedestica@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 3.945.853

estudar o processo comunicativo dessas crianças. A autora apresenta para isso, uma bibliografia adequada da área, esperando-se, portanto, que trará contribuições para melhores conhecimentos sobre o desenvolvimento da linguagem verbal dessas pessoas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos encontram-se de acordo com as normas apresentadas pelo Comitê.

Recomendações:

Sou de parecer favorável a aprovação, por ter sanado todas as recomendações anteriormente propostas pela parecerista

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa após os devidos acertos, encontra-se em condições de levar a pesquisa adiante.

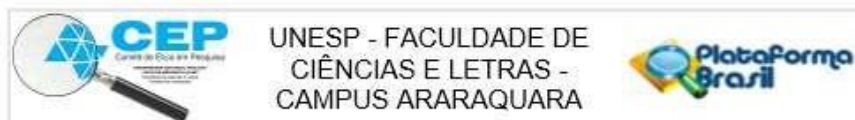
Considerações Finais a critério do CEP:

A Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp manifesta-se, "ad referendum" do colegiado, pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|---------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1505083.pdf | 28/02/2020 17:11:12 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Silvia_Aparecida_Canonico_Mestrado_2020.pdf | 28/02/2020 17:04:18 | SILVIA APARECIDA CANONICO | Aceito |
| Outros | Informe_das_pendencias_solucionadas.pdf | 28/02/2020 16:58:17 | SILVIA APARECIDA CANONICO | Aceito |
| Outros | Questionario_caracterizacao_dos_participantes.pdf | 28/02/2020 16:54:04 | SILVIA APARECIDA CANONICO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_████████.pdf | 28/02/2020 12:12:25 | SILVIA APARECIDA CANONICO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_████████.pdf | 28/02/2020 12:12:05 | SILVIA APARECIDA CANONICO | Aceito |

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
 Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901
 UF: SP Município: ARARAQUARA
 Telefone: (16)3334-6124 E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 3.945.853

| | | | | |
|----------------|--------------------|------------------------|------------------------------|--------|
| Folha de Rosto | folha_de_rosto.pdf | 08/02/2020 21:16:45 | SILVIA APARECIDA CANONICO | Aceito |
|----------------|--------------------|------------------------|------------------------------|--------|

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 31 de Março de 2020

Assinado por:
ROSANGELA SANCHES DA SILVEIRA
(Coordenador(a))

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezados pais e responsáveis,

Seu filho está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “Aquisição da linguagem por crianças com Transtorno do Espectro Autista: da interação e linguagem multimodal à fala” sob responsabilidade da pesquisadora Silvia Aparecida Canonico, aluna do curso de Pós-Graduação em Linguística da UNESP-FCLAr, e sob a orientação da professora Doutora Alessandra Del Ré.

Para tal, visto que as gravações em ambiente familiar envolvem os pais e o irmão, o termo estende o pedido de consentimento para a participação dos mesmos no desenvolvimento da presente pesquisa.

Este projeto pretende analisar como ocorre a aquisição de linguagem por crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista nos graus leve a severo. Sabe-se que no quadro de sintomas e condições que afetam os indivíduos com TEA, o deficit de aquisição da linguagem e a ausência de um sistema de comunicação eficaz é dos mais preocupantes, principalmente, porque cada indivíduo possui características muito singulares e diferenciadas que não permitem generalizações. Observa-se também que, muitas vezes, na dificuldade em se expressar verbalmente, crianças autistas se comunicam com gestos e olhares.

Essa forma auxiliar de se comunicar, utilizando gestos, olhar e fala, - conhecida nos meios acadêmicos como linguagem multimodal -, tem sido objeto de inúmeros estudos. Diversos pesquisadores brasileiros, como Cavalcante (2008), Ávila-Nóbrega (2010) têm realizado trabalhos significativos tratando da gestualidade modal e sua importância para o desenvolvimento linguístico e pré-linguístico na infância. Em relação à comunicação linguística de crianças com TEA, a pesquisadora Cruz (2018), especificamente, tem investigado a utilização da linguagem multimodal por essas crianças em situações de interação criança-adulto.

Tendo como base essa linha teórica, o objetivo específico deste trabalho, para o qual solicitamos o seu consentimento, é compreender o processo de aquisição de linguagem pelo qual passa G., criança brasileira, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista. A partir

de uma melhor compreensão dos processos envolvidos na aquisição linguística por essa criança, por meio do que ela compreende e produz, na relação com os avós, pais, demais familiares, amigos, e a observadora (ambiente familiar), pretende-se compreender como os recursos multimodais contribuem para o desenvolvimento e a inserção das crianças com TEA no processo comunicativo.

Cabe ressaltar que a participação do seu filho nesta pesquisa será apenas na realização das atividades de rotina normal familiar que serão registradas em vídeo, mensalmente ou quinzenalmente, durante um período aproximado de 12 meses.

O pesquisador responsável informará, sempre que solicitado, o andamento da pesquisa, se porventura for necessário, as razões da interrupção da mesma, uma vez que sua não realização deixará de trazer os benefícios anteriormente expostos. Após o seu encerramento, também lhe caberá informar os resultados obtidos aos participantes. Esses resultados também poderão ser compartilhados com pais, professores e demais estudiosos, por meio de conferências, reuniões e congressos.

Considerando-se os possíveis riscos desta pesquisa, podemos apontar que, devido à presença do pesquisador-observador que fará os registros em vídeo, a criança poderá se sentir inibida quando observada em sua casa, como também poderá haver a perda da espontaneidade nas interações. Não podemos garantir a inexistência destes fatores, no entanto, como providência para minimizar ou evitar este risco, o pesquisador-observador buscará, através das sessões de gravação, tornar-se uma pessoa menos desconhecida e estar sempre aberta ao diálogo.

Além disso, será tomado o cuidado para manter sempre a mesma pesquisadora responsável pela coleta dos dados, para que todos mantenham certa proximidade e os vídeos e as interações passem a ser mais naturais possíveis. Não haverá penalização alguma ou prejuízo, nenhum dano físico ou financeiro, para você e para seus familiares em relação com o pesquisador ou com a instituição na participação desta pesquisa, visto que se trata apenas de filmagens de observação com material próprio do pesquisador (celular). Caso ocorra algum dano aos participantes ou despesa decorrente da pesquisa, nos responsabilizamos pelo ressarcimento.

Ademais, se a criança ou qualquer um dos envolvidos na rotina de gravação se sentirem constrangidos e desconfortáveis, ou quiserem desistir, o participante será automaticamente desobrigado a participar da pesquisa sobre o tema em questão sem a necessidade de qualquer justificativa.

Por recomendação e orientação do Comitê de Ética Brasileiro, que regulamenta as pesquisas que envolvem seres humanos, os resultados dos trabalhos realizados a partir das filmagens só serão divulgados em artigos científicos da área de Linguística e eventualmente de Psicologia, Fonoaudiologia ou Pedagogia; as imagens só serão divulgadas quando se fizer necessário, em Congressos, Encontros, Colóquios e eventos nas referidas áreas; elas nunca serão divulgadas em redes sociais ou fora do ambiente acadêmico. As imagens ficarão apenas em posse do pesquisador, não podendo ser comercializadas ou divulgadas fora desse âmbito.

Asseguramos a privacidade dos participantes por meio da criação de nomes fictícios; caberá ao pesquisador, sob regimento do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) pelo qual foi aprovado o desenvolvimento desta pesquisa, coletar e utilizar os dados apenas para fins científicos e manter sob sua guarda os arquivos dos dados de pesquisa.

Por fim, vale dizer que os pais do participante receberão uma “via” deste Termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, isto é, o pesquisador-observador, e poderá tirar dúvidas sobre o projeto e a sua participação, a qualquer momento.

Pesquisadora: Silvia Aparecida Canonico
Av. Adelaide Ferraz de Carvalho, 569 – Araraquara(16)997145068
silviavinha10@yahoo.com.br Coordenadora: Alessandra Del Ré aledelre@flclar.unesp.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

() autorizo a apresentação das pesquisas científicas com a imagem do(a) meu(a) filho(a), quando necessário.

() solicito a distorção da imagem em apresentações das pesquisas científicas.

Local e data:

Nome do participante:

Assinatura do responsável pelo sujeito de pesquisa

* Favor rubricar também as outras páginas deste termo.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA AOS PAIS DA CRIANÇA PARTICIPANTE DA PESQUISA

Pesquisadora: Silvia Aparecida Canonico, mestranda em Linguística da UNESP-FCLAr.

Orientadora: professora Doutora Alessandra Del Ré.

A AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM E RECURSOS COMUNICATIVOS MULTIMODAIS POR CRIANÇAS COM TEA

Objetivo: O presente ¹questionário tem o objetivo de coletar dados para caracterizar as formas de comunicação de crianças com TEA em situações interacionais. Para tal, as questões foram elaboradas com a finalidade de analisar os recursos linguísticos tanto verbais como não verbais por elas empregados. Com base nas respostas, pretende-se complementar os dados obtidos por meio de gravações dessas crianças em situações rotineiras.

I - Nome da criança G.C.P (5 anos)

II. Nome do adulto: L. C. P. (mãe)

1. Desde que idade a criança foi diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista?

Oficialmente em 21/02/2015

2. A criança atende quando é chamada por seu nome, seja por alguma resposta verbal ou gestual (olhar, se aproximar, sorrir...)?

Ela responde poucas vezes. Quando parece entender, ela responde com alguma vocalização “Hã”, ou olha rapidamente.

3. A criança reconhece seus familiares pelo nome? Quando estão ausentes ou somente quando estão presentes? Como ela faz isso?

Ela reconhece quando estão presentes. Quando a avó ou a mãe pedem para ela levar alguma coisa para alguém da família que está em outro cômodo da casa, às vezes ela vai até onde a pessoa está.

4. Como a criança se comunica com seus familiares? Ela se expressa verbalmente ou apenas por gestos e linguagem corporal?

Não se comunica. Quando quer alguma coisa, ela leva a mão da pessoa até o objeto.

Se a criança for verbal, ou seja, se ela fala, continue respondendo as próximas perguntas. Se não for verbal, vá direto para a pergunta número 8.

5. Ela é capaz de conversar usando frases curtas ou sentenças maiores?

6. Você pode ter um diálogo (por exemplo, ter uma conversa com ela que envolva alternância, isto é, um de cada vez) a partir do que você disse?

7. Ela costuma dizer a mesma coisa repetidamente, exatamente da mesma maneira, ou insiste para você dizer as mesmas coisas muitas vezes?

8. Ela alguma vez usou a tua mão como uma ferramenta, ou como se fosse parte do próprio corpo (por exemplo, apontando com seu dedo, pondo a sua mão numa maçaneta para abrir a porta)?

Sim, quando ela quer ir até o carro, ela costuma levar a mão da pessoa até o local. Ela também olha para esse local ou objeto, mas não muito insistentemente.

9. Ela aponta as coisas ao redor, espontaneamente, apenas para mostrar coisas a você (e não porque ele as desejava, por que quer para si o objeto)?

Ela costuma pedir a bacia onde toma banho com o braço estendido para o objeto.

10. Ela usa a cabeça para dizer sim?

Não.

11. Ela costuma balançar a cabeça para dizer “não”?

Raramente. Só fez isso poucas vezes, antes dos três anos, quando foi ensinado durante as terapias.

12. Ela habitualmente olha para você diretamente no rosto quando faz coisas com ou conversa com você?

Poucas vezes.

13. Ela sorri de volta se alguém sorri para ela?

É muito difícil perceber essa expressão.

14. Ela costuma mostrar coisas de seu interesse para chamar sua atenção? Em que ocasiões e como ela faz isso?

Não mostra, mas costuma pegar por si mesmo o objeto. Quando não está ao seu alcance, leva a mão do interlocutor até o objeto.

15. Quando quer algo ou alguma ajuda, costumava olhar para você e faz uso de sons, palavras ou gestos para receber sua atenção?

Quando quer a mamadeira, ele faz movimentos de sucção com a boca e emite balbucios como “glui glui”.

16. Ela demonstra suas emoções por expressões faciais quando é contrariado ou tem seu desejo satisfeito? Como é essa reação?

Ele chora quando o pai chama sua atenção. E sorri algumas vezes para o pai ou para o avô. Também abraça o irmão. Algumas vezes, sorri quando ganha a mamadeira.

17. A criança entende quando faz perguntas simples ou pedidos para ela?

Somente quando é algo muito direto e relacionado a suas rotinas.

18. Qual a atividade ou brincadeira preferida da criança?

Sair de carro, tomar banho beber leite mamadeira. Também gosta de ouvir música. Música a acalma.

19. A criança interage bem com as pessoas: familiares e desconhecidos?

Com familiares ela fica bem, na escola também. Algumas vezes estranha pessoas que não conhece.

20. Há algum familiar com quem a criança interage melhor?

Ela interage bem com o avô, com o irmão e com o pai.ⁱ

ⁱ OBS: Parte das questões para essa entrevista foram elaboradas com base no Questionário de Comportamento e Comunicação Social (Berument et al., 1999, adaptado para o contexto brasileiro por Sato et al., 2009), e direcionadas aos objetivos do projeto de pesquisa.