



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
CURSO DE MESTRADO

ÁDELLY KALYNE DA SILVA OLIVEIRA

MANIFESTAÇÕES LINGUÍSTICAS DE CRIANÇAS AUTISTAS: um
estudo com foco no funcionamento multimodal

Recife
2023



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
CURSO DE MESTRADO

ÁDELLY KALYNE DA SILVA OLIVEIRA

MANIFESTAÇÕES LINGUÍSTICAS DE CRIANÇAS AUTISTAS: um estudo com foco no funcionamento multimodal

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Linha de pesquisa: Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Fonseca Lima da Fonte

Recife
2023

O48m Oliveira, Ádelly Kalyne da Silva
Manifestações linguísticas de crianças autistas : um estudo com foco no funcionamento multimodal / Ádelly Kalyne da Silva Oliveira, 2023
147.: il.

Orientadora: Renata Fonseca Lima da Fonte
Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Mestrado Interinstitucional em Ciências da Linguagem, 2023.

1. Aquisição de linguagem . 2. Autismo em crianças.
3. Multimodalidade (Linguística). I. Título.

CDU 801

Luciana Vidal CRB4/1338

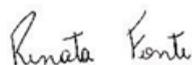
**MANIFESTAÇÕES LINGÜÍSTICAS DE CRIANÇAS AUTISTAS: um
estudo com foco no funcionamento multimodal**

ÁDELLY KALYNE DA SILVA OLIVEIRA

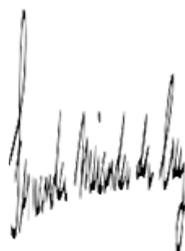
Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Data: 28/02/2023

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Renata Fonseca Lima da Fonte
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP (Orientadora)



Profa. Dra. Fernanda Miranda da Cruz
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (Examinadora Externa)



Profa. Dra. Isabela Barbosa de Rêgo Barros
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP (Examinadora Interna)

RECIFE

2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às crianças autistas e às suas respectivas famílias que lutam para dar visibilidade e voz ao Transtorno do Espectro Autista (TEA).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por ter concedido a mim a oportunidade de trilhar os caminhos da pesquisa acadêmica por meio do mestrado.

Aos meus pais, Josinete e Amauri, que lutaram para que a educação fosse prioridade em minha vida e me mostraram que o conhecimento é um dos bens mais preciosos que existe.

À minha irmã, Adrielly, que me acompanhou em contextos de felicidade e tristeza e que me lembrava que o processo sempre é mais importante que a linha de chegada.

A Caio, pelos momentos de alegria compartilhados, pelo incentivo em perseverar junto comigo no meu sonho e pela expressão de cuidado.

Aos meus demais familiares e amigos, que me ajudaram, incentivaram-me e estiveram, prontamente, ao meu lado quando precisei. Vocês são graciosidades em minha vida.

À minha querida orientadora e professora, Renata da Fonte, muito obrigada pelas vivências, pelas partilhas, pelo acolhimento, por ter segurado em minha mão e por me mostrar os passos na trajetória acadêmica desde o processo de Iniciação Científica.

Às amizades que construí e edifiquei, em especial, Rauanne, Márcia, William, vocês fizeram o processo acadêmico se tornar mais leve e cheio de pequenas alegrias.

À Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), pelo acolhimento enquanto estudante desde a graduação e pelas oportunidades e laços que foram construídos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), muito obrigada. Com o mestrado, eu não adquiri apenas habilidades acadêmicas, mas também adquiri competências sociais, emocionais, pessoais que fazem de mim quem sou no momento presente.

Aos meus professores queridos, que fizeram parte da minha caminhada enquanto discente e que, de forma direta e indireta, contribuíram para minha formação pessoal e profissional.

Aos membros das bancas de qualificação e da banca de defesa desta dissertação, Fernanda Cruz e Isabela Barros, muito obrigada pelos comentários, pelas sugestões, pelos aprendizados e contribuições tão relevantes.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos e pelo apoio financeiro.

A todos que viabilizaram a realização deste trabalho e torceram por mim. Muito obrigada!

EPÍGRAFE

“Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser.” (FREIRE, 2014, p. 105).

RESUMO

Esta pesquisa parte da noção de que a linguagem é multimodal e de que o campo de aquisição da linguagem é um eixo produtivo para se pensar o lugar da criança autista na interação por meio das diferentes manifestações linguísticas, como a produção vocal, os gestos e o plano do olhar. Buscamos realizar o trabalho à luz da perspectiva linguística multimodal, fundamentamo-nos em Kendon (2007, 2009, 2017), McNeill (2002, 2006), Cavalcante (2018), Cruz (2017, 2018a, 2018b), Fonte e Barros (2019), Fonte e Silva (2019) e entre outros autores. Com a intenção de dissolver indagações teóricas e práticas relacionadas ao papel da gestualidade no eixo dialético, lançamos como objetivo geral: analisar as produções gestuais realizadas por crianças autistas na aquisição da linguagem a partir de contextos naturalísticos de interação. Em relação à metodologia, registros audiovisuais de interações — ocorridos no Grupo de Estudos e Acolhimento ao Espectro Autista (GEAUT), do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), da Universidade Católica de Pernambuco, foram selecionados e coletados do banco de dados do Laboratório de Práticas de Linguagem do PPGCL. Esta dissertação é um trabalho descritivo, do tipo estudo de caso, porquanto envolve a especificidade do autismo. São participantes da pesquisa quatro crianças autistas que se encontram no processo de aquisição da linguagem: uma é do sexo feminino (Lara) e três são do sexo masculino (Igor, Caio e Pedro). Para seleção das cenas interativas, estabelecemos como critérios contextos que apresentam: i) a produção gestual por crianças autistas; ii) gestos que apresentam papéis no discurso multimodal das crianças autistas; iii) a relação interativa entre criança autista e interlocutor(es) em contextos diversificados de desdobramentos linguísticos. Para transcrição dos dados, o software *Eudico Language Annotator* (ELAN) foi utilizado. O programa é de suma relevância, pois possibilita a criação de trilhas, a anotação, organização e visualização dos dados. Com a plataforma, exploramos os seguintes planos de linguagem das crianças e dos interlocutores: plano gestual; plano vocal e plano do olhar. A partir dos resultados do estudo, observamos os diferentes movimentos linguísticos realizados pelas crianças autistas e percebemos as produções multimodais engendradas na prática subjetiva das crianças. Para ilustrar, houve a produção do emblema, do movimento de *flapping*, do gesto dêitico, do gesto icônico por Igor. Lara, por sua vez, produziu emblemas, fez uso do gesto dêitico, da mescla gestual. No que se refere a Caio, ele fez uso do emblema e produziu um gesto dêitico de maneira peculiar. Quanto a Pedro, ele contemplou o emblema e o gesto dêitico esteve presente na prática discursiva da criança. Por meio dos dados, constatamos a relação entre os elementos multimodais na produção linguística das crianças autistas. Com a pesquisa, vemos, assim, que o gesto não é um elemento acessório, é a própria linguagem, é um caminho que a pessoa autista pode utilizar para estar na linguagem e se fazer entender pelo outro. Refletir sobre as diferentes manifestações linguísticas de crianças autistas no processo de aquisição favorece a compreensão dos gestos enquanto via de compartilhamento de sentidos e constituição de um sujeito que produz linguagem em face da voz, dos gestos e dos olhares; processos de língua(gem) que precisam ser considerados, afora margem, dentro dos estudos linguísticos.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição de Linguagem. Autismo. Multimodalidade. Interação.

ABSTRACT

This research is based on the notion that language is multimodal and that the field of language acquisition is a productive axis for thinking about the place of the autistic child in the interaction through different linguistic manifestations, such as vocal production, gestures, and the plane of gaze. We sought to carry out the work in the light of the multimodal linguistic perspective, grounded in Kendon (2007, 2009, 2017), McNeill (2002, 2006), Cavalcante (2018), Cruz (2017, 2018a, 2018b), Fonte and Barros (2019), Fonte and Silva (2019) and among other authors. To dissolve theoretical and practical inquiries related to the role of gestuality in the dialectical axis, we launched a general objective: to analyze the gestural productions performed by autistic children in language acquisition from naturalistic contexts of interaction. Regarding methodology, audiovisual records of interactions — which took place in the Autistic Spectrum Study and Reception Group (GEAUT) from the Post-Graduation Program in Language Sciences (PPGCL) of the Catholic University of Pernambuco - were selected and collected from the database of the Language Practices Laboratory of PPGCL. This dissertation is a descriptive work of the case study type, as it involves the specificity of autism. The research participants are four autistic children. They are in the process of language acquisition: one child is female (Lara), and three children are male (Igor, Caio, and Pedro). For the selection of the interactive scenes, we established as criteria contexts that present: i) gestural production by autistic children; ii) gestures that exhibit roles in the multimodal discourse of autistic children; iii) the interactive relationship between autistic child and interlocutor(s) in diversified contexts of linguistic unfoldings. We used the software *Eudico Language Annotator* (ELAN) for data transcription. The program is of utmost relevance, as it enables the creation of trails, the annotation, organization, and visualization of data. With the platform, we explored the following language planes of the children and the interlocutors: gesture plane, vocal plane, and gaze plane. We observed the different linguistic movements performed by autistic children from the study's results, and we noticed the multimodal productions engendered in the children's subjective practice. For illustration, there was the production of the emblem, the flapping movement, the deictic gesture, and the iconic gesture by Igor. Lara, in turn, produced emblems and used the deictic gesture and the gestural mix. As for Caio, he used the emblem and peculiarly produced a deictic gesture. As for Pedro, he contemplated the emblem, and the deictic gesture was present in the child's discursive practice. Through the data, we see the relationship between multimodal elements in the linguistic production of autistic children. With the research, we observe that gesture is not an accessory element. It is language itself, a way that the autistic person can use to be in language and make herself understood by the other person. Reflecting on the different linguistic manifestations of autistic children in the acquisition process favors the understanding of gestures as a means of sharing meanings and constitution of a subject that produces a language through the voice, gestures, and look; processes of language that need to be considered, beyond the margins, within linguistic studies.

KEYWORDS: Language Acquisition. Autism. Multimodality. Interaction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

- Figura 1** — Ilustração referente ao panorama histórico dos segmentos gestuais. 19
- Figura 2** — Ilustração de alguns elementos interativos que atuam para produção linguística nas trocas interativas. 40
- Figura 3** — Resumo do perfil sociointeracional e linguístico das crianças autistas selecionadas para a pesquisa com base em observação dos dados visualizados. 69

QUADROS

- Quadro 1** — Síntese dos estudos publicados nos últimos dez anos que abordam a relação entre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o funcionamento multimodal. 55
- Quadro 2** — Síntese das concepções teóricas trazidas pelos autores referente ao autismo. 59
- Quadro 3** — Etapas para análise dos dados. 72
- Quadro 4** — Excerto de análise que envolve as produções linguísticas de Igor em contexto interativo. 74
- Quadro 5** — Excerto de análise que envolve as produções linguísticas de Igor em contexto interativo. 82
- Quadro 6** — Excerto de análise que envolve as produções linguísticas de Igor em contexto interativo. 87
- Quadro 7** — Excerto de análise que envolve as produções linguísticas de Lara em contexto interativo. 89
- Quadro 8** — Excerto de análise que envolve as produções linguísticas de Lara em contexto interativo. 92
- Quadro 9** — Excerto de análise que envolve as produções linguísticas de Lara em contexto interativo. 98
- Quadro 10** — Excerto de análise que envolve as produções linguísticas de Caio em contexto interativo. 105
- Quadro 11** — Excerto de análise que envolve as produções linguísticas de Caio em contexto interativo. 107
- Quadro 12** — Excerto de análise que envolve as produções linguísticas de Pedro em contexto interativo. 112
- Quadro 13** — Excerto de análise que envolve as produções linguísticas de Pedro em contexto interativo. 118
- Quadro 14** — Produções gestuais realizadas pelos participantes da pesquisa nos dados evidenciados. 123

GRÁFICOS

- Gráfico 1** — Gráfico referente aos estudos científicos publicados nos últimos dez anos (2011-2021) que abordaram a relação entre TEA e multimodalidade. 62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA — American Psychiatric Association (Associação Americana de Psiquiatria)

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CID — International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems
(Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde)

DSM — Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)

ELAN — Eudico Language Annotator

GEAUT — Grupo de Estudos e Acolhimento ao Espectro Autista

TEA — Transtorno do Espectro Autista

SciELO — Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Eletrônica Científica Online)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 INTERSECÇÕES: GESTOS, MULTIMODALIDADE E AUTISMO	19
2.1 Gestos na língua(gem): caminhos já trilhados	19
2.1.1 Os estudos gestuais no panorama acadêmico e científico	32
2.1.2 O processo de aquisição de linguagem e os gestos: correlações	36
2.2 A linguagem no viés da multimodalidade	38
2.2.1 Perspectiva multimodal: um locus de negociação de sentidos	40
2.2.2 Os gestos na perspectiva multimodal: uma integração co-expressiva	41
2.3 Autismo: princípios e aproximações	45
2.3.1 Interface entre multimodalidade e autismo	54
2.3.2 Aquisição atípica do eixo linguístico: um sujeito com subjetividade	63
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	68
3.1 Desdobramentos da pesquisa	68
3.1.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa	68
3.1.2 Tipo de estudo	68
3.1.3 Considerações éticas do trabalho	69
3.1.4 Considerações sobre os sujeitos	69
3.1.5 Coleta de dados e constituição do corpus da pesquisa	70
3.1.6 Critérios metodológicos para seleção das crianças participantes	71
3.1.7 Critérios para análise de dados	71
3.1.8 Transcrição e notações dos dados	71
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	131

“A linguagem humana é um dispositivo complexo, multicomponencial, que garante simultaneamente as funções de comunicação e as funções de representação.” (KAIL, 2013, p. 11).

1 INTRODUÇÃO

Estudar um aspecto da sociedade a partir da relação entre gestos, multimodalidade e autismo nos possibilita rever as nossas crenças, os nossos valores, o nosso contexto social, o sistema de língua(gem) e os variados desafios que nos acompanham ao longo do processo de produção e percepção linguística. As investigações que contemplam os movimentos e segmentos corporais não são tão recentes no panorama científico e esses artefatos nem sempre foram concebidos como movimentos enunciativos e expressivos como defendemos nesta pesquisa. Nesse sentido, as percepções sobre o gesto e sobre o estatuto gestual no campo da aquisição de linguagem têm sido pauta de reflexões que envolvem os processos de interação e, conseqüentemente, a sociedade.

Diante disso, podemos aludir à compreensão proposta por Barros e Fonte (2016) que nos diz que a interação é um espaço em que se compartilha relações e influências entre os sujeitos; a linguagem, nesse sentido, faz parte desse retrato espacial e pode ser constituída por diferentes recursos semióticos e multimodais, como o plano vocal e o gestual. Compreendemos, assim, que a ideia expressa pelas autoras ratifica a epígrafe que anuncia a presente dissertação. Com isso, verificamos que o conhecimento produzido até hoje oportuniza um caminho produtivo de reflexão, estudo e respaldo teórico. O estudo sobre os segmentos gestuais marca presença na história desde os trabalhos articulados com o horizonte da retórica (KENDON, 2007), essa questão nos remete às reflexões levantadas na tradição grega e, conseqüentemente, aos estudos linguísticos que perpassam a construção da natureza humana.

Os estudos gestuais articularam-se com diferentes áreas de trabalho ao longo do tempo, como a psicologia e a antropologia, e as produções gestuais movimentam-se em diferentes posições epistemológicas, garantindo hoje o lugar nas teorizações linguísticas como elementos fundamentais e integrantes do sistema linguístico. Os trabalhos sobre gestos vêm, cada vez mais, inserindo-se em pesquisas que apresentam novas perspectivas (AURELIANO; LIMA; CAVALCANTE, 2021; NUNES; MEIRELES; CAVALCANTE, 2020; SANTANA *et al.*, 2008). Com isso, o tratamento dos gestos envolve considerações que podem ser pautadas

na noção de matriz linguística composta por duas facetas, uma seria, então, construída por enunciados orais, isto é, as palavras, e a outra seria construída por imagens gestuais, ou seja, os gestos. O elemento gestual, assim, vem se tornando um segmento com estatuto de linguagem no viés da multimodalidade, sendo, portanto, uma possibilidade enunciativa para os sujeitos típicos e os atípicos que podem apresentar gagueira, afasia, deficiência intelectual, autismo ou outras condições. Com a multimodalidade, percebemos que os gestos, o plano do olhar, as expressões faciais e as vocalizações são exemplos de recursos semióticos que cooperam para a produção de sentidos no quadro interativo. Desse modo, relacionar a abordagem multimodal, em especial, ao quadro autístico é de suma valia para o campo científico e, sobretudo, social.

Com a intenção de investigar as produções científicas publicadas nos últimos dez anos que abordam a relação entre multimodalidade e autismo, constatamos que há pesquisas que concebem o transtorno de linguagem como um terreno fértil para o desenvolvimento de trabalhos que se situam dentro do enquadre multimodal. O estudo demonstrou que as pesquisas contempladas, que atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos, apresentam semelhanças de ordem teórica, metodológica e linguística (BARROS; FONTE, 2016; BARROS; FONTE; SOUZA, 2020; FONTE; SILVA, 2019; ANDRADE; FARIA, 2017; ANDRADE; ALVES, 2019; CRUZ, 2018a, 2018b). Com foco na vertente multimodal e nos estudos que envolvem o campo de aquisição da linguagem e crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA)¹, buscamos realizar um levantamento textual inicial para investigar os trabalhos nacionais publicados nessa área de pesquisa nos últimos dez anos. Como objetivos específicos, pretendemos identificar as perspectivas teóricas adotadas pelos autores e mapear a concepção sobre o transtorno autístico e sobre a noção de língua(gem) defendida nos trabalhos.

Como fontes de pesquisa e bases de dados, fizemos uso do Portal de Periódicos da CAPES e do *Scientific Electronic Library Online - SciELO*. Para tanto, utilizamos como descritores os seguintes termos em combinação: multimodalidade e autismo; multimodalidade e criança autista; Transtorno do Espectro Autista e multimodalidade. Os dados revelaram sete publicações nacionais. Nas pesquisas, os autores apresentam discussões significativas e propostas teóricas semelhantes com nuances particulares em relação ao TEA e à concepção de

¹ Não há um consenso sobre a forma de referência à pessoa diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), há um debate sobre isso e uma tendência de uso da expressão “criança/pessoa autista”, pois o autismo é algo que a constitui porque marca o neurodesenvolvimento, a identidade; não é algo adquirido. Para maiores informações, sugerimos as leituras dos textos: Sinclair (2013); Monk, Whitehouse e Waddington (2022). Nesta pesquisa, optamos, preferencialmente, pelo uso de “criança/pessoa autista”.

língua(gem). O levantamento será apresentado com maior profundidade na seção que relaciona a questão da multimodalidade e o autismo. No entanto, é importante salientar que o trabalho atendeu a critérios específicos e tomou como bases de dados eletrônicas para a pesquisa o *Scientific Electronic Library Online - SciELO* e o Portal de Periódicos da CAPES. Posto isso, torna-se relevante pontuar também que a pesquisa pode ser ampliada e estudos posteriores poderão ser realizados tomando como referências outras bases de dados.

Outrossim, artigos de revisão de literatura são importantes, pois apresentam caracterizações de produções já realizadas. Estudos dessa natureza podem contribuir com panoramas da área e apresentar as limitações e os caminhos que já foram trilhados na discussão da temática.

Cruz (2017) destaca que os estudos sobre autismo, a partir da linguística sociointeracional, vêm crescendo. As pesquisas que englobam os diferentes sistemas semióticos, conforme a autora, estão ganhando mais destaque no panorama científico. Assim sendo, focaliza a relevância de levar em consideração as investigações multimodais nas cenas interativas que envolvem os sujeitos autistas. Para a autora, apesar do quadro sintomático do autismo afetar as construções intersubjetivas e as dimensões sociais e interativas, é possível, a partir de uma análise multimodal e sociointeracional, perceber sentidos em relação às produções desses sujeitos.

Nessa perspectiva, a abordagem multimodal, concepção adotada neste trabalho, caracteriza-se como um mecanismo de análise que oportuniza a compreensão integrada entre gestos e produções vocais, isto é, as ações gestuais e as produções vocais, distintas habilidades de uso da língua, podem ser consideradas como segmentos semióticos formadores de um único sistema semântico, linguístico, como defendem Butcher e Goldin-Meadow (2000), Kendon (2000, 2017), McNeill (1992, 2000), Fonte *et al.* (2014), Fonte e Cavalcante (2016), Cavalcante (2018) e entre outros autores.

Conforme Ávila-Nóbrega (2018), em meados do século XX, pesquisadores de diferentes áreas do saber se debruçaram sobre o estudo individual das expressões faciais, do vestuário, da voz e de outros elementos. O foco era direcionado para o que foi considerado como comunicação não verbal. Cavalcanti (2020), assim, aponta que há um grande quantitativo de trabalhos na linguística contemporânea que desconsideram os segmentos corporais enquanto parte do sistema da língua. O autor salienta que o foco dos trabalhos, geralmente, recai sobre os objetos linguísticos que foram fundamentados, de forma prévia, pela tradição gramatical cristalizada. Diante disso, pode-se ocorrer uma restrição observacional e investigativa do elemento de estudo, a língua.

No que concerne aos estudos que envolvem as crianças autistas, há um percurso histórico que as retrata como indivíduos com desordens no desenvolvimento comportamental, linguístico e social (BARROS; FONTE, 2016). Nesse sentido, evidenciam-se concepções clínicas, tradicionais e manuais diagnósticos que consideram que os sujeitos autistas apresentam dificuldades de interação e inabilidade para se posicionarem no contexto sócio-histórico a partir da compreensão e uso dos gestos e da produção vocal nas relações interpessoais; os referidos indivíduos denotam prejuízos na expressão de emoções, sentimentos ou afeto (ANDRADE; FARIA; COSTA FILHO, 2018). Outrossim, Fonte e Barros (2019), de encontro à abordagem clínica, sinalizam que as características sintomatológicas inerentes aos sujeitos autistas são negadas enquanto linguagem no cenário teórico tradicional.

Nesse sentido, projetamos como questionamento inicial: o que revelam, então, as produções gestuais e as produções vocais realizadas pelas crianças autistas em diferentes cenas interativas? Buscar respostas para essa pergunta torna-se de suma relevância, pois nos deparamos ainda na literatura especializada com a seguinte questão: os sujeitos autistas não apresentam o discurso formado por elementos verbais e não verbais, apresentam déficits, dificuldades, sintomas característicos do quadro diagnóstico do autismo (DSM-5, 2013; CID-11, 2022). No entanto, está surgindo um movimento ascendente de trabalhos com a questão: os sujeitos autistas são sujeitos de linguagem, interativos, expressam subjetividade.

Trazer à tona a multimodalidade, como campo basilar, para investigar, sobretudo, os gestos enquanto produção linguística nos faz refletir sobre as experiências interativas que realizamos durante a vida humana. Modificar essas práticas que, muitas vezes, são centradas no discurso de ordem oral, essencialmente, lexical é de suma relevância, uma vez que o funcionamento multimodal da linguagem favorece a produção e a percepção de diferentes segmentos linguísticos. Diante disso, como perceber a criança autista como sujeito de interação em virtude do transtorno e déficit de linguagem que possui? Modificar o nosso olhar previamente estruturado e cristalizado na palavra faz-se necessário, torna-se preciso dar visibilidade à articulação que já existe entre o vocal, o visual, o gestual e entre outros recursos que formam modalidades expressivas. Por essa razão, adotamos o funcionamento multimodal, na elaboração desta pesquisa, como uma construção linguística sistemática e significativa para interpretar o engajamento enunciativo realizado pela criança autista em contextos de interações.

Dessa maneira, apoiamos nosso trabalho na concepção de que a criança autista é um ser produtor de linguagem com nuances de sentidos. Uma maneira de compreender essa

linguagem é a partir dos diferentes componentes semióticos que a linguagem dispõe. Conforme Kail (2013), pesquisas recentes demonstram que o desenvolvimento da aquisição de linguagem em crianças atípicas se efetua de modo inédito no que diz respeito tanto ao plano comportamental quanto à organização cerebral. No panorama de estudos que versam sobre a perspectiva multimodal no campo do autismo, podemos citar, em especial, o trabalho produzido por Andrade, Faria e Costa Filho (2018) e a pesquisa realizada por Fonte e Cavalcante (2018), Cruz (2018a), Cots (2018), Cruz e Cots (2020, 2021).

Andrade, Faria e Costa Filho (2018) realizam um estudo de caso e analisam os recursos multimodais de uma criança autista, exploram a relação entre atenção conjunta e multimodalidade na criança autista no espaço escolar da Rede Municipal de Ensino do município de João Pessoa – Paraíba. Os autores concebem a perspectiva multimodal enquanto uma via de suma relevância para perceber a criança autista como construtora de linguagem. Assim sendo, os autores ressignificam as peculiaridades e dificuldades da criança autista em cenas interativas. Na produção científica elaborada por Fonte e Cavalcante (2018), as autoras discutem os gestos dêiticos em contextos de atenção conjunta no campo do autismo e demonstram uma diversidade de gestos empreendidos pelas crianças. Por meio da pesquisa qualitativa e do estudo de caso feito pelas autoras, observamos que as crianças autistas foram produtoras de diferentes gestos dêiticos que apresentaram diferentes papéis e variações morfológicas. Nos dados analisados pelas autoras, pode-se verificar que as crianças autistas indicaram interesses e apresentaram engajamento mediante o uso de distintos recursos multimodais.

Cavalcante (2018), assim, destaca que era existente um tratamento periférico atribuído aos trabalhos que envolviam a gestualidade. Nesse panorama, Kendon (2009) acredita que a noção monomodal da linguagem ganhou proeminência nos estudos em razão do sistema de escrita. O enunciado gestual, por exemplo, é um artefato simbólico que não pode ser representado, essencialmente, como é na dimensão textual, mas requer interpretação, compreensão, ou seja, deve ser visto além da superfície.

Os trabalhos de Cruz (2018a), Cots (2018), Cruz e Cots (2020, 2021) são estudos bastante relevantes, as pesquisas dialogam a partir de caminhos teóricos semelhantes, envolvendo a multimodalidade, as práticas corporificadas e o Transtorno do Espectro Autista. O estudo de Cruz (2018a), inscrito na perspectiva corporificada da interação, busca analisar as relações entre percepção do ambiente físico e a emergência de momentos de iniciativa espontânea de fala por crianças diagnosticadas com autismo em trocas interativas. O enfoque da pesquisa direciona-se também para as produções gestuais e vocais, uma vez que a autora

revela, por meios dos dados, a necessidade de um olhar atento para as correlações estruturais entre os diferentes sistemas semióticos.

Cots (2018), por sua vez, orientada pela professora Fernanda Miranda da Cruz, desenvolve seu trabalho de dissertação com foco nos recursos multimodais empreendidos pela criança autista. Busca, assim, analisar, descrever e sistematizar tais recursos semióticos. Para realização da pesquisa, a autora trabalhou com o registro de dados naturalísticos que envolviam Luiza (pseudônimo da criança autista) e outros interlocutores em contexto de ambiente familiar. A autora afirma que os dados foram coletados no momento de trabalho da Iniciação Científica, os quais também favoreceram o trabalho desenvolvido por Cruz (2018a).

No trabalho de Cruz (2018a), há dois excertos de análises protagonizados por Luiza, criança autista, em situação interativa com outros parceiros interativos. Cots (2018), na dissertação, destaca que os gestos, as produções verbais e o olhar são elementos que geram efeitos semânticos e interacionais, evidencia que as análises das interações envolvendo Luiza nos fornecem pistas sobre as capacidades sociointeracionais, linguísticas e cognitivas da criança. Outrossim, as análises também demonstram as construções multimodais empreendidas por Luiza em prol da participação e engajamento nas brincadeiras familiares.

No que se refere aos trabalhos desenvolvidos por Cruz e Cots (2020, 2021), podemos perceber que as autoras dão continuidade ao movimento de pesquisa. No artigo publicado em 2020, demonstram as contribuições de uma análise sociointeracional dos recursos corporais e verbais para a compreensão das formas de interagir de uma criança autista. As autoras argumentam em favor da perspectiva teórica defendida e trazem os dados envolvendo Luiza para essa discussão.

No que tange, portanto, aos estudos gestuais, podemos salientar os trabalhos de Kendon (2009) e McNeill (1992). Kendon (2009) destaca que os gestos e as expressões orais são elementos de uma mesma dinâmica de geração de enunciados, os gestos podem complementar informações produzidas oralmente pelo falante, servir como elementos de referência, forma ou posicionamento espacial. As ações gestuais propiciam a visibilidade dos aspectos abstratos emitidos no discurso linguístico.

Enfocando também as produções vocais, contemplando a relação entre gesto e produção vocal como elementos coatuantes no processo de aquisição da linguagem (BUTCHER; GOLDIN-MEADOW, 2000; GOLDIN-MEADOW, 2009), Barros (2012, 2013) chama atenção para quatro momentos iniciais da jornada linguística infantil: o balbúcio, o jargão, as primeiras palavras reconhecíveis/holófrases e os blocos enunciativos.

A partir desse eixo e, após o desenvolvimento de pesquisas, discutindo possibilidades,

estratégias e desafios para o estudo da abordagem multimodal da linguagem, foi perceptível observar que os trabalhos sinalizam caminhos interessantes para investigação e apontam a relevância social de produções intelectuais que envolvem esse campo de pesquisa. Partir da análise linguística dos gestos de crianças autistas pode nos propiciar um olhar singular, perceber a multimodalidade como uma abordagem significativa no processo de aquisição da linguagem é fundamental para que possamos considerar a criança autista como produtora de linguagem. A construção e manutenção das interações é sempre mediada pela presença de um ou mais sujeitos que percebem a criança e a interpretam pela dimensão simbólica, que deve englobar diferentes operadores discursivos.

Com a inquietude de lançar voz ao TEA e ressignificar as práticas linguísticas e sociais, propomos estudar a linguagem gestual e sua relação com outras semioses de quatro crianças autistas. Para tanto, lançamos como nosso objetivo geral: analisar as produções gestuais, realizadas por crianças autistas na aquisição da linguagem, e suas relações com semioses vocais e visuais a partir de contextos naturalísticos de interação. Como objetivos específicos, buscamos descrever e verificar os segmentos gestuais produzidos por crianças autistas, em cenas interativas, no processo de aquisição da linguagem e identificar a relação entre gestos e produções vocais (em caso de ocorrência), explorando os gestos que acompanham os desdobramentos linguísticos das crianças, observando as combinações multimodais.

Este trabalho é uma pesquisa de cunho qualitativo. Os sujeitos do estudo são uma criança autista do sexo feminino e outras três crianças do sexo masculino. A coleta de dados foi realizada a partir de vídeos de interações ocorridas no Grupo de Estudos e Acolhimento ao Espectro Autista (GEAUT), do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), da Universidade Católica de Pernambuco, que estão registrados no banco de dados do Laboratório de Práticas de Linguagem. A transcrição dos dados foi realizada por meio do software *Eudico Language Annotator* (ELAN), que permite a visualização síncrona dos diferentes planos multimodais.

Adotamos, desse modo, como referencial teórico, os estudos de McNeill (1992, 2000, 2006), Butcher e Goldin-Meadow (2000), Goldin-Meadow (2009, 2015), Cavalcante (2018), Fonte *et al.* (2014), Fonte e Cavalcante (2016, 2018) e Abner, Cooperrider e Goldin-Meadow (2015), para estudo dos segmentos gestuais à luz da multimodalidade, e entre outros autores que defendem a perspectiva multimodal da linguagem, na qual gesto e produção vocal são elementos integrantes do mesmo sistema de significação, componentes semióticos indissociáveis. Com vistas, então, a colaborar para o desenvolvimento de ações sociais e

pesquisas que focalizam o sistema linguístico e os transtornos de linguagem, incluindo aqueles associados ao autismo, mobilizamos esta pesquisa com foco em contribuir não apenas para a área de linguagens ou para a área clínica, mas objetivamos realizar o estudo em prol da construção de discussões relevantes, que congregam o fortalecimento das pesquisas já realizadas, as quais concebem o sujeito autista como um ser de linguagem e de história nos diferentes contextos sociais, como nos espaços escolares, nos espaços de envolvimento familiar, nos espaços comunitários.

Estudar os gestos e os outros aspectos multimodais da linguagem empreendidos por uma criança autista no processo de aquisição de linguagem deflagra contribuições não somente para a área de Letras e Linguística, o trabalho evoca relevância para qualquer área que envolve a comunicação, o aspecto social e o processo dialógico de interação. Em relação à Educação, podemos refletir sobre a prática pedagógica e perceber contribuições para o processo de inclusão das crianças com especificidades linguísticas e sociais. Nesse sentido, as concepções ventiladas neste estudo propiciam o desenvolvimento de pesquisas e reflexões que englobam as peculiaridades da linguagem e as singularidades sociais; muitas vezes, desconsideradas no nosso contexto social, pragmático e acadêmico.

Partindo das pesquisas que defendem a abordagem multimodal da linguagem, Butcher e Goldin-Meadow (2000), Goldin-Meadow (2009), Kendon (1982, 2000, 2009, 2017), McNeill (1992, 2000), Cavalcante *et al.* (2016), Cavalcante (2018), Fonte *et al.* (2014), Fonte e Cavalcante (2016, 2018), Fonte e Silva (2019), podemos verificar que os estudos da linguagem a partir dessa vertente ainda estão longe de serem esgotados; o enfoque nessa área de pesquisa está começando a ser aprofundado nos planos de trabalho das pesquisas acadêmicas.

Além disso, em relação à área da Linguística, o estudo propicia uma ampla dimensão significativa e social, pois o tema contemplado extrapola àqueles já cristalizados nos estudos da língua; investigar os processos e as manifestações de linguagem de crianças autistas, perceber os processos linguísticos desenvolvidos, analisar a diversidade gestual e vocal, enquanto profissional da educação, reafirma o compromisso social que o docente precisa ter com o processo formativo continuado e com o desenvolvimento de melhores práticas escolares e interativas que contemplam a inclusão.

As discussões teóricas deste trabalho apresentam dois momentos, o primeiro que convida a trazer o percurso dos estudos gestuais, considerando que essa literatura é pertinente eventualmente para quem também vai se interessar, seja por gestos, seja por autismo e outro momento que está mais próximo das investigações e dos dados discutidos, envolvendo as

dimensões vocais e gestuais, a matriz gesto-vocal da linguagem e a perspectiva multimodal situada no campo do autismo.

A pesquisa está estruturada a partir de capítulos. No capítulo teórico, abordamos os gestos, a multimodalidade e o autismo. De início, haverá a discussão sobre o tratamento do gesto, qual a relação do gesto com o processo aquisicional da linguagem. Há trabalhos que desconsideram o gesto enquanto parte do sistema da língua? O que é o gesto? Houve mudanças na concepção gestual? Houve modificações nas formulações teóricas? O trabalho servirá de respaldo para a discussão desses questionamentos. Em seguida, haverá o destaque para a perspectiva basilar deste trabalho, a multimodalidade. A partir de uma visão multimodal, observamos a relevância da multimodalidade nos estudos da língua(gem) e dialogamos com a dimensão do autismo.

No momento seguinte, a discussão será delineada a partir do estudo sobre o autismo. Como o autismo era percebido e como observamos as rupturas e as inovações que concernem às reflexões que envolvem o sujeito autista são temáticas que serão ampliadas no estudo. No capítulo subsequente, organizamos a parte metodológica da pesquisa, os critérios para seleção e discussão dos resultados da pesquisa. Também, na metodologia, consideramos o tipo de estudo, as especificidades das crianças autistas selecionadas, os aspectos da transcrição e anotação de dados e outros aspectos metodológicos.

No capítulo organizado para a discussão dos dados e dos resultados, fazemos a interpretação dos dados, a relação entre os objetivos e a fundamentação teórica considerada. Com a discussão dos dados, ressaltamos a importância dos conceitos discutidos e visualizamos na prática o uso dos planos de língua(gem). Por fim, nas considerações finais, tecemos apontamentos sobre os resultados da pesquisa, realizamos uma breve síntese dos achados e discutimos os limites do nosso trabalho, as contribuições da pesquisa e encaminhamentos futuros que a produção pode suscitar. É importante que a ciência sempre avance em prol de mudanças e ampliações dos debates epistemológicos.

2 INTERSECÇÕES: GESTOS, MULTIMODALIDADE E AUTISMO

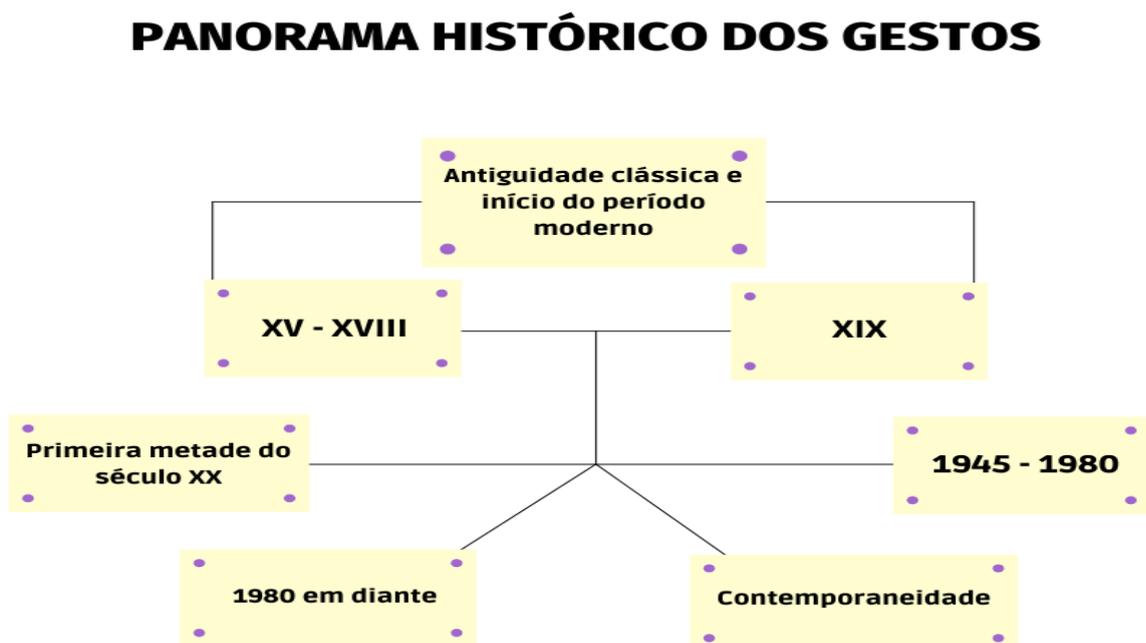
Neste capítulo do trabalho, realizamos um diálogo teórico envolvendo os gestos, a multimodalidade e o autismo, considerando as questões peculiares de cada eixo temático e os possíveis desdobramentos interligados entre as produções gestuais, o funcionamento multimodal e o autismo. Na seção a seguir, aprofundaremos as discussões sobre os elementos gestuais.

2.1 Gestos na língua(gem): caminhos já trilhados

Há quem pense que não é interessante estudar os caminhos já percorridos que nos direcionam aos estudos gestuais na vertente linguística. No entanto, torna-se fundamental refletir sobre o lugar da gestualidade na construção histórica do conhecimento, pois o gesto é essencial e se constitui enquanto parte da atividade interativa e linguística dos seres humanos. É pertinente trazer à luz que o foco desta seção está voltado para os estudos gestuais que se situam no panorama do Ocidente, uma vez que o fluxo das ações gestuais pode englobar outras discussões interessantes que envolvem outros planos históricos e geográficos.

Com base nisso, realizamos um percurso histórico que envolve o gesto desde os trabalhos da tradição grega até a contemporaneidade, focalizando os trabalhos mais pertinentes sobre a natureza da linguagem.

Figura 1 — Ilustração referente ao panorama histórico dos segmentos gestuais.



Para sintetizar a trajetória histórica que realizaremos, trazemos a ilustração em destaque referente aos momentos de discussão do segmento gestual no campo de estudos e investigação científica.

O gesto é mencionado pelos gregos no diálogo de Platão, *Crátilo*, como segmento linguístico utilizado pelos surdos. Assim, o gesto, na tradição ocidental, era percebido enquanto uma característica da expressão humana, uma ferramenta poderosa que pode trazer o tom de efeitos persuasivos no discurso. Aristóteles vê o gesto como parte de uma técnica utilizada por diferentes oradores para influenciar os sentimentos das pessoas, embora tenha discutido a aparência física em seus trabalhos, ele não comentou sobre o gesto. Além do gesto, negligenciou o tom de voz e outras técnicas teatrais com vistas a contemplar o discurso justo e adequado, que deve apresentar somente fatos e princípios de razão, ou seja, é o discurso ideal. Na tradição romana, os aspectos retóricos começaram a ser avaliados de maneira diferente. Cícero, de encontro a perspectiva apresentada por Aristóteles, percebe o gesto e as expressões faciais, por exemplo, como elementos importantes e significativos para o plano discursivo (KENDON, 2004).

Na antiguidade, a discussão mais completa sobre o gesto ganha expansão na tradição romana, particularmente, por meio do décimo primeiro livro *Institutio Oratoria* produzido por Marco Fábio Quintiliano e escrito no primeiro século depois de Cristo. Mais especificamente, na seção III, a seção final do livro XI. No livro, Quintiliano aborda diferentes facetas do estudo que envolve a retórica. O tratado de retórica de Quintiliano adquiriu bastante influência por volta do fim do século XVI, o interesse pelo gesto foi revelado com um senso moderno (KENDON, 2004). No seu trabalho, Quintiliano sinaliza a voz e o movimento como elementos relevantes. Nesse sentido, evidencia-se que é a voz que, inicialmente, convoca nossa atenção e o gesto se alinha à produção vocal. Para ele, o gesto não se restringe apenas aos movimentos das mãos e dos braços, o olhar, os movimentos corporais, da cabeça e da face são exemplos de ações gestuais. Quintiliano é proveniente da Espanha, foi um professor de retórica em Roma e seguiu os passos de Cícero. Os movimentos das mãos recebem bastante atenção de Quintiliano e o trabalho desenvolvido pelo retórico se torna ponto de partida para outros estudos.

Quintiliano faz uma distinção entre os gestos que surgem em simultaneidade com a palavra e os gestos que indicam segmentos por meio da representação, da ação descritiva, da pantomima. O autor afirma que apontar para si mesmo ou para o outro para realizar uma referência é aceitável, pois indica o objeto do pensamento, mas, conforme o retórico, não é correto usar gestos para ilustrar o que está sendo dito. Como seguidor de Cícero, o orador

deve usar o gesto para transmitir força ao que está sendo dito e para indicar o objeto do pensamento, assim, não é ideal que o orador utilize o segmento gestual como um elemento substituto para o que se diz utilizando as palavras.

A discussão sobre o gesto realizada por Quintiliano ocupa uma parte pequena do seu tratado quando comparada ao conjunto textual na íntegra. O manuscrito do seu tratado foi encontrado de forma completa em 1416 e não se tornou conhecido para o início da Europa moderna até o início do século XV. De início, o gesto era percebido como um segmento que não podia ser ensinado, era algo natural. No entanto, com os princípios estabelecidos por Quintiliano, pode-se perceber que o ensino do gesto, de acordo com algumas regras gerais, torna-se possível. Quintiliano, dentre os retóricos, destaca-se, portanto, e compreende os gestos como elementos expressivos, elementos que podem sinalizar atos de fala, relatos.

No contexto de Roma, o trabalho desenvolvido por Quintiliano, no que se refere aos estudos com a retórica, revela aspectos da produção gestual, a relação da vocalização com a dimensão gestual. Quintiliano evidencia a relevância desses artefatos no tratamento da retórica. Conforme Cavalcanti (2020), a repercussão que os oradores de Roma e da Grécia tiveram pode nos revelar, possivelmente, o motivo da não inclusão dos gestos nos eixos de estudo. Os sofistas, à época, não eram bem-vistos pela tradição filosófica advinda de Platão, como pelo olhar dos alexandrinos, pois relativizavam a verdade e cobravam pelo ensino e mediação dos saberes.

Na Idade Média, não houve tanta atenção dirigida para o comportamento corporal e para os movimentos gestuais, a ênfase recai na estrutura discursiva e na atividade de organização de tópicos e no desenvolvimento de argumentos retóricos (KENDON, 2013). Houve tratados voltados para a gestão do corpo que serviam como manuais de instrução para as cerimônias e atividades religiosas. Todavia, o gesto não era visto como um elemento de investigação acadêmica, é apenas no final do século XVI que o gesto é tomado como foco de preocupação científica e filosófica. Nessa perspectiva, outros trabalhos de cunho político e religioso também favoreceram o reconhecimento da atividade gestual como significativa. Kendon (2007) também retrata que havia correlações entre questões religiosas e os estudos gestuais.

Com isso, houve significativas mudanças nos rituais e na organização do ensino de universidades e escolas. Em meados dessa época, também ocorreram desdobramentos dos livros, *Castiglione's Il libro del cortegiano* (1527), *Della Casa's Il Galateo* (1558), que impulsionaram a discussão de modos de conduta que um aspirante à corte poderia seguir. Assim sendo, houve o desenvolvimento da ideia de que existiam padrões universais de

comportamento para uma determinada classe social, a questão de possuir condutas apropriadas se relacionavam às pessoas, ou indivíduos que se articulavam a tal classe, que tinham poder e status social. Isso levou a compreensão das pessoas que havia certos comportamentos que eram mais utilizados, no panorama da cortesia, em detrimento de outros. Para além da questão social advinda do nascimento, da questão familiar e financeira, a conduta passou a ser foco de atenção e o interesse pela maneira que as pessoas se expressam se expandiu.

Outrossim, um fato interessante que Kendon (2004) também pontua é o contato estabelecido entre os europeus e os povos de outras terras, especificamente, entre os europeus e os nativos do novo mundo. Como esse fato pode influenciar o estudo gestual? A partir do contato entre esses povos, amplia-se a conscientização sobre a diversidade cultural e linguística. As diferentes línguas faladas não eram completamente inteligíveis, no entanto a comunicação ainda se fazia possível por meio da dimensão gestual. Essa questão, portanto, perdurou por um longo período e contribuiu para a noção de que o gesto podia expressar sentidos e constituir a base universal da linguagem. Logo, o gesto atraiu a atenção de estudiosos e o interesse por essa temática difundiu-se com amplitude durante o século XVI e XVII. Pode-se ver, então, que o campo gestual, outrora negligenciado, passa a receber sistematizada atenção e trabalhos também começam a ser estruturados a partir do estudo dos gestos. Kendon (2004, p. 35, tradução nossa²), assim, ilustra:

Em 1616, em Vicenza, Giovanni Bonifacio publicou o seu *L'Arte de' Cenni*, que, entre outras coisas, é um levantamento abrangente de todos os sinais que se pode fazer com a ação corporal. Em 1627, em Milão, Francesco Bartolomeo Ferrari publicou o seu *De veterum acclamationibus et plausu libri septem* que é um estudo extremamente detalhado dos gestos de aclamação. O mesmo autor também empreendeu um tratado intitulado *Syntagmata de artificiosa manuum loquela*, infelizmente, perdido, mas que parece ter sido uma tentativa de descrição dos gestos usados na fala. Na Inglaterra, John Bulwer publicou a sua *Chirologia ou a Naturall Language of the Hand* e *Chironomia* ou a *Art of Manual Rhetoricke* em 1644.

Os trabalhos que envolvem o panorama gestual marcam relação estreita com a linguagem e a natureza humana. No início do século XVII, surgem tratados que versam sobre os estudos gestuais. Em geral, pressupõe-se que o primeiro deles é o de Giovanni Bonifacio, *L'Arte de' Cenni*, o trabalho é publicado em Vicenza, na Itália, em 1616. Kendon (2004) diz

² In 1616, in Vicenza, Giovanni Bonifacio published his *L'Arte de' Cenni*, which, among other things, is a comprehensive survey of all the signs it is possible to make with bodily action. In 1627, in Milan, Francesco Bartolomeo Ferrari published his *De veterum acclamationibus et plausu libri septem* which is an exceedingly detailed study of the gestures of acclamation. The same writer also undertook a treatise entitled *Syntagmata de artificiosa manuum loquela*, unfortunately lost, but which appears to have been an attempt at a description of gestures used in speaking. In England John Bulwer published his *Chirologia or the Naturall Language of the Hand and Chironomia or the Art of Manual Rhetoricke* in 1644.

que, dentre os trabalhos mencionados, são os trabalhos de Bulwer e o trabalho de Bonifacio os mais destacados nos dias de hoje. O trabalho de Bonifacio mencionado, um dos primeiros publicados na Europa, apresenta um estudo interessante sobre os gestos e os sinais, no qual o autor destaca as ações corporais, as roupas e os ornamentos. A ideia de que o gesto poderia ser a base da linguagem universal, substituindo, então, o alvoroço empreendido entre as línguas orais foi contemplada por ele.

O livro divide-se em duas partes. Na primeira seção, pode-se observar todos os sinais que podem ser desenvolvidos por diferentes partes do corpo. Na segunda seção, o autor foca nos gestos e sinais utilizados nas várias profissões. Explorando a descrição dos gestos do corpo, discute a cabeça, a face, os braços, as mãos, os dedos, o peito e muitas outras partes corporais.

Um fato interessante que Kendon (2004) destaca sobre Bonifacio é que, além de trazer citações relevantes de Dante, Petrarca, Ovídio e outros no seu trabalho, observa que podemos entender que muitos dos gestos podem ser vistos como um elemento que apresenta origem natural, todavia, ao mesmo tempo, pode apresentar teor de naturalidade e ainda assim ser regido por uma questão convencional e ser realizado de forma equivocada. Com a intenção de retornar ao uso do que ele considerava como modo de expressão natural, o gesto, assim, elaborou o livro *L'Arte de' Cenni*.

O trabalho de Bulwer (1606-1656), inspirado em Francis Bacon, por sua vez, foi publicado em Londres e foi escrito com a intenção de expandir a importância do papel dos gestos na vida humana. Pressupõe-se que a publicação de Bulwer destinada apenas ao estudo do segmento gestual tenha sido a primeira obra sobre gestos em língua inglesa. Bulwer foi um médico inglês e escreveu, além de *Chirologia* e *Chironomia*, outros estudos, publicados no século XVII, que envolviam o corpo e a comunicação humana. Seguindo os passos de Cícero e Quintiliano, em *Chirologia*, Bulwer trabalhou com a descrição dos usos naturais da mão para propósitos retóricos e princípios estéticos articulados à área. Em *Chironomia*, abordou princípios relacionados à retórica manual. Bulwer sinalizava que “a língua natural da mão” era natural, não tinha necessidade de ser ensinada, podia ser assimilada por diferentes indivíduos de diferentes lugares ao redor do mundo, considerava também sua universalidade.

Sobre essa questão da universalidade, Giambattista Vico, filósofo, retórico e jurista italiano, discute no seu trabalho, intitulado *Scienza Nuova*, de 1744. Vico foi um relevante pensador napolitano do período iluminista. Com foco ainda nessa discussão, amplia-se a temática com o estudo, *Essai sur l'origine des connaissances humaines*, de Étienne Bonnot de Condillac. O autor comenta que se um menino ou menina se perder no deserto sem nenhum

conhecimento linguístico, eles podem criar modos de expressão, que serão reconhecíveis mutuamente, e se comunicar a partir da elaboração de ações com foco nos objetivos que empreendem, chama, então, a formação dessas primeiras formas linguísticas de *langage d'action* (KENDON, 2013).

De acordo com Kendon (2013), essa noção passa a ser discutida e aprimorada de diferentes formas por outros autores. Para exemplificar, podemos citar Denis Diderot (1713-1784), filósofo francês, com *Lettre sur les sourds et muets* de 1751, que realiza uma investigação de ordem psicológica sobre os surdos-mudos e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), genebrino e grande filósofo do iluminismo, com sua publicação póstuma, *Essai sur l'origine de langues*, ensaio sobre a origem das línguas. É interessante porque podemos perceber um olhar filosófico sendo direcionado ao estudo gestual durante o movimento intelectual, o iluminismo. A partir desse prisma, é importante dizer que essas discussões também incidiram nas novas formas de representação, no teatro, no desenvolvimento das pantomimas.

O trabalho do abade L'Épée, bastante reconhecido no campo dos estudos que envolvem a surdez, também foi uma espécie de referência para a questão do gesto enquanto base para um novo tipo de linguagem. Charles-Michel de l'Épée (1712-1789), educador francês, adquiriu bons resultados no ensino de pessoas surdas no que diz respeito à questão da escrita e leitura do francês e outras línguas pelo seu sistema de sinais metódicos. O trabalho do abade atraiu a elite de Paris e bastante interesse de Condillac que afirmou, conseqüentemente, que a *langage d'action* não se caracteriza mais como uma forma de expressão primitiva, contudo pode se submeter ao desenvolvimento e formar um sistema de expressão de ideias da mente humana. Para l'Épée, o seu sistema de sinais metódicos poderia ser visto como a base da linguagem universal. Essa ideia também foi defendida pelo clérigo Roch-Ambroise Cucurron Sicard (1742-1822), que foi sucessor de l'Épée em Paris e instrutor de surdos. Joseph-Marie de Gérando (1772-1842), filósofo e jurista francês, todavia, constatou que uma língua de sinais não poderia constituir uma base para a questão da universalidade linguística, pois poderia se tornar convencional assim como a língua oral (KENDON, 2013).

No século XVII, o gesto foi discutido como uma possível base para a formação de uma linguagem universal. No século XVIII, já no contexto de discussão diante de explicações naturais sobre a origem da linguagem, o gesto começou a ser pauta de reflexões enquanto uma primeira forma de linguagem. É interessante perceber que, nesse momento, a linguagem gestual e a língua de sinais passaram a ser profundamente estudadas pela primeira vez

(KENDON, 2004). Com essa percepção, podemos notar que o estudo do campo gestual influenciou áreas de suma relevância. Houve interesse nos estudos gestuais ao longo do século XIX. O interesse surgiu, em especial, de figuras do campo da antropologia e psicologia. O autor comenta que, a partir do fim do século XIX, houve um declínio nas investigações que se relacionam a esse campo de estudo. Desse modo, o interesse pela temática passou a ganhar evidência por volta da sétima década do século XX. Desse momento em diante, o campo de estudos dos gestos ganhou ascensão e passou a ganhar reconhecimento enquanto um segmento de trabalho.

A questão da evolução da linguagem foi bastante discutida ao longo do século XVIII e rechaçada como uma discussão significativa no final do século XIX. Kendon (2004) afirma que isso se deu devido à escassez de evidências para análise e constatação das teorias sobre as teorias da linguagem. Contudo, com o avanço de pesquisas e expansão dos estudos concernentes à paleontologia, arqueologia, neurologia e outras áreas, a discussão sobre a origem da linguagem foi retomada no campo de estudo e pesquisa. A ideia, então, de que o gesto seria a primeira constituição de linguagem, levantada no século XVIII, passou a ser uma perspectiva especulativa para ser tomada em consideração, principalmente, em razão dos novos estudos que surgiram envolvendo a comunicação entre os primatas.

Além disso, como já mencionado, por volta do século XVIII, alguns estudiosos buscaram analisar os gestos a partir de olhares significativos. Uma noção que surge é a tentativa de perceber a base universal das produções gestuais. No entanto, essa investigação levou os pesquisadores a compreenderem que os gestos não são universais, assim como a língua oral, os gestos também são subordinados às mudanças que ocorrem ao longo do tempo e são modificados (KENDON, 2007). Os estudos sobre a língua ganham contribuições de variadas vertentes de estudo — primatologia, filosofia, psicologia, biologia, que são áreas do conhecimento que cooperaram para os trabalhos e posições epistemológicas atuais. Diante disso, explorar a relação entre questões linguísticas e os elementos gestuais é fundamental para perceber o lócus dos gestos dentro dos caminhos de estudos da língua(gem).

Durante o século XIX, Kendon (2004) ainda chama atenção, especificamente, para quatro estudiosos que contribuíram para a área de trabalhos que envolve o prisma gestual. Destacando Andrea De Jorio, Edward Tylor, Garrick Mallery e Wilhelm Wundt, percebemos avanços relevantes que englobam a compreensão sobre os segmentos gestuais.

Andrea De Jorio (1769-1851), arqueólogo italiano, escreveu um tratado, *La mimica degli antichi investigata nel gestire*, napolitano relevante, publicado em 1832, sobre as formas e funções dos gestos dentro da comunidade de Nápoles na Itália. No seu livro, trabalhou com

a etnografia em relação com a arqueologia. O trabalho de Andrea De Jorio influenciou o trabalho de Wundt e o de Mallery. No livro desenvolvido por De Jorio, é possível observar que o autor considera os gestos de uso diário dos napolitanos contemporâneos e estuda a relação entre estes e as representações dos gestos nos vasos, mosaicos e entre outros objetos antigos encontrados nas cidades enterradas que eram próximas. Ele acreditava que os modos de expressão dos napolitanos foram preservados da antiga cultura grega³ (KENDON, 2013).

Para ele, o gesto era ação, poderia ser considerado como parte do discurso, mas não era linguagem. Embora essa concepção se faça presente, o autor, devido ao seu amplo conhecimento, aplicou conceitos derivados do estudo da linguagem ao gesto, viu, por exemplo, como os segmentos gestuais podiam funcionar como elementos retóricos. Kendon (2013) diz que o trabalho de Andrea De Jorio pode ser considerado a frente de seu tempo, tendo em vista o estudo da antropologia na vida diária e cotidiana.

No que se refere a Edward Burnett Tylor (1832-1917), o antropólogo britânico passou a ser considerado como um dos fundadores da antropologia cultural e evidenciou como o estudo do gesto pode trazer reflexões interessantes sobre outras temáticas que envolvem a natureza humana. O seu livro *Researches into the early history of mankind* (1865) evocou atenção de Darwin como um trabalho interessante. Tylor, de fato, explora questões bastante relevantes e investiga a linguagem gestual, também a questão de pictogramas, observa a língua de sinais utilizada pelos surdos como forma de comunicação linguística, aborda a língua de sinais dos índios norte-americanos, estuda relatos de pessoas surdas se comunicando com “selvagens”, gestos utilizados por diferentes indivíduos em situações cotidianas e outras especificidades.

Além disso, chama a atenção para um detalhe interessante, argumentando que os processos pelos quais os segmentos gestuais ou os sinais vêm a ser estruturados são tão significativos quanto o processo pelo qual perpassa o plano vocal. Isso pode nos indicar uma relação estreita entre elementos gestuais e orais. Nesse sentido, diz que o gesto e a produção vocal não são sistemas independentes um do outro, sinaliza, então, que o plano gestual e o plano vocal são interfaces de uma mesma capacidade. Com base na ideia posta por Tylor, mais adiante, iremos perceber como o seu pensamento influenciou de forma direta premissas defendidas nos dias de hoje (KENDON, 2013).

Garrick Mallery (1831-1894), por sua vez, trabalhou com a língua de sinais e com os índios das planícies da América do Norte e os seus pictogramas, explorando a dimensão

³ Isso se deve ao fato de que há uma relação histórica entre Nápoles e Grécia, pois a cidade de Nápoles foi uma antiga colônia grega, o que facilita a aquisição de valores sociais, linguísticos e culturais.

gestual com sutileza. No seu trabalho *Sign language among north american indians compared with that among other peoples and deaf-mutes* (2006 [1881]), de forma clara e compreensiva, o autor evidencia que o gesto pode funcionar como um meio de expressão conceitual. Comenta que, no processo de evolução da linguagem, tanto a voz quanto o gesto, alternativas adaptativas, devem ter sido usados desde o início. No entanto, talvez, o segmento gestual foi visto como um elemento mais importante no percurso inicial. Contribuiu bastante para o estudo do gesto e do sinal e discutiu sobre o uso do gesto no palco.

Quanto ao alemão Wilhelm Wundt (1832-1920), considerado como um dos fundadores da psicologia experimental, pode-se verificar que realizou interessantes descobertas sobre o elemento gestual, estudou, particularmente, a classificação semiótica das ações gestuais. Wundt escreveu bastante sobre a psicologia antropológica, envolvendo diferentes dimensões da vida humana, como a magia, a religião e os mitos. Ele também escreveu sobre os gestos e os viu como segmentos precursores da linguagem oral, como a primeira modalidade de linguagem. O autor discute sobre a língua de sinais entre surdos, aborda também a produção gestual realizada pelos napolitanos, a língua de sinais utilizada pelos índios das planícies da América do Norte e os sinais utilizados em ordens monásticas (KENDON, 2013). Também estuda formas de expressão dos elementos gestuais e amplia outras vertentes da temática que recai sobre o gesto. Com isso, vemos algumas das contribuições do autor e a relevância também de um olhar psicológico voltado para o desdobramento da linguagem por meio da dimensão dos sinais e dos gestos.

Kendon (2007), no seu artigo *On the origins of modern gesture studies*, salienta nessa trajetória de pesquisa Edward Tylor, Garrick Mallery e Wilhelm Wundt como importantes autores que buscaram compreender o gesto enquanto parte de um sistema simbólico e como um elemento funcional do campo da linguagem. Eles se interessaram pelas línguas gestuais dos sujeitos surdos. Dessa forma, além de Andrea De Jorio, eles também problematizam a questão da origem e da capacidade linguística do ser humano.

No trabalho de dissertação de Cavalcanti (2020), o autor busca observar a maneira pela qual os estudos da língua e linguagem consideram ou desconsideram os gestos enquanto elemento integrante da vertente linguística. Nesse sentido, investiga as formas de inclusão, exclusão, valorização e desvalorização dos segmentos gestuais nas tradições de estudos. Há o destaque para um caminho de pesquisa que foi construído a partir de momentos mais representativos de reflexões sobre o fenômeno linguístico. Mesmo afirmando que contemplar os estudos da linguagem a partir de uma linearidade do conhecimento não é condizente com a realidade política, social e ideológica, o autor sinaliza que os aspectos cronológicos também

foram levados em consideração. Desse modo, pelo viés historiográfico, o autor apresenta um conjunto de investigações que contemplam o pensamento grego, o Estruturalismo, a partir de Saussure, o Gerativismo, com Chomsky, e outras abordagens interessantes. No trabalho, o autor traz à luz as reflexões de Kendon, McNeill, destaca as perspectivas de Tomasello, Bruner e outros. Nesse panorama, ainda avança as discussões e aponta estudos multimodais atuais, que apresentam amplas leituras teóricas e práticas.

De acordo com Müller, Ladewig e Bressemer (2013), durante o século XX, os gestos não eram percebidos como elementos relevantes. Sob o enquadramento da linguística estruturalista, os movimentos gestuais foram distanciados dos olhares dos linguistas da época, que focalizaram na linguagem, na língua enquanto um sistema e estrutura. Nesse momento ainda, havia um olhar singelo dos pioneiros da antropologia para o gesto. Kendon (2013) diz que alguns linguistas seguiram os passos de Wilhelm Wundt e viram no gesto um teor de importância. Um exemplo destacado pelo autor foi Leonard Bloomfield, que acreditava que estudar sobre o segmento gestual também direcionava o olhar para a questão da expressão simbólica. Nesse sentido, o autor pontua que, após isso, o interesse pela ação gestual apresenta declínio tanto no campo dos linguistas quanto no campo dos antropólogos devido a alguns fatores. Bloomfield, com o seu livro *Language* (1933), abstém-se da linha teórica proposta por Wundt e procura desvincular a ciência linguística do campo da psicologia.

O debate sobre a questão das origens linguísticas toca as questões que envolvem os elementos gestuais. No início do século XX, com a incidência de novas perspectivas linguísticas e o surgimento de novos horizontes, descobertas e análises nos demais eixos das ciências, o lugar dos gestos não é dimensionado nos planos de investigações. Além disso, no fim do século XIX, é interessante dizer que a utilização da língua de sinais como forma de ensino para os surdos não mais favorecia a atenção de estudiosos. Os olhares, nesse momento, já estão voltados para a linguística enquanto constituição científica.

A partir do viés gramatical, é construído um ponto de partida para as análises e para os estudos linguísticos. As categorias de análise, os métodos engendrados pelos estudos clássicos ganham consistência e perduram ao longo do tempo. E quanto aos gestos no momento de constituição do Estruturalismo? Nesse contexto, não há incidência dos estudos gestuais nesse campo de trabalho. O foco recaía para a estrutura gramatical, para a escrita e para os signos linguísticos. Os estudos desenvolvidos por Saussure (2012) quebram o paradigma dos trabalhos gregos à medida que tomam como elemento importante a distinção entre o que é fala e o que é língua. No entanto, no estudo sobre a língua, especificamente, há ainda nuances de teor clássico nos trabalhos estruturalistas apesar do distanciamento de um funcionamento

evolutivo e histórico. Diante dessa questão, podemos constatar a força epistemológica de Ferdinand Saussure e de seu trabalho. A relevância da Linguística enquanto ciência independente modifica a trilha de estudo sobre os gestos. Com o avanço dos trabalhos, Bloomfield se distancia do estreitamento com o trabalho de Wundt e dos traços psicológicos na ciência linguística. Os gestos, nesse momento, não eram considerados dentro do sistema linguístico, eram periféricos aos linguistas. Ainda em meados do século XX, a linguística chomskyana ganha destaque e a ciência cognitiva ganha relevo. Mais uma vez, o gesto não se torna um tópico relevante para ser discutido no meio acadêmico.

Apesar do contexto não favorável, Franz Boas e Edward Sapir, importantes antropólogos, viram que é possível perceber expressividade nos movimentos linguísticos que se situam para além do discurso oral. Edward Sapir influenciou uma gama considerável de estudiosos, o linguista alemão acreditava que a oralidade era um dos componentes do eixo comunicativo, havia uma relação entre discurso oral e outros recursos significativos. No que se refere a Franz Boas, ele incentivou David Efron, um de seus alunos, para o desenvolvimento de um trabalho que ganhou bastante repercussão.

Kendon (2007) destaca David Efron enquanto uma figura proeminente, que articulou o cinema e técnicas para trabalhar com os estudos gestuais. Segundo o estudioso, Efron estava interessado em perceber as possibilidades de relações entre a fala e a produção gestual, ele pode ser considerado como um dos primeiros estudiosos modernos que aborda a temática gestual a partir dessa ótica de análise. No trabalho de Efron, com uma minuciosa análise semiótica, ele desenvolve um estudo com foco na antropologia e busca responder perguntas interessantes, envolvendo o comportamento humano, a cultura e a natureza. O trabalho etnográfico de Efron se tornou referência no campo de pesquisa durante o século XX sobre o comportamento corporal. O pesquisador conduz uma pesquisa com foco na análise de gestos e suas diferenças em imigrantes judeus e italianos. Ainda assim, nesse contexto, os linguistas não se debruçam sobre os estudos gestuais. É o psicólogo Paul Ekman quem faz a divulgação da pesquisa de David Efron. O trabalho de classificação de gestos elaborado por Efron torna-se destaque no campo do comportamento corporal e comunicação não verbal.

Kendon (2007), então, formula o que leva o interesse aos trabalhos que centralizam o gesto como objeto de análise e como segmento de estatuto linguístico? Quais seriam as razões que revelam o aumento de interesse pelo campo de estudo gestual? Kendon (2004) inicia o processo de resolução desse questionamento. Inicialmente, o autor evidencia a integração entre gesto e produção vocal, que se fundamenta a partir de um objetivo em comum — expressar sentidos. Em segundo plano, destaca a questão das microanálises de condutas da

comunicação na interação face a face. Além disso, com a ideia de parecer uma forma de expressão natural e universal, o gesto evoca a atenção em terceiro lugar devido às línguas de sinais. Outra razão para o interesse nesse campo é o ressurgimento de interesse pela questão da evolução de origens da linguagem.

A escrita, já nesse panorama, deixa de ser vista como forma absoluta de significação e única vertente de trabalho. No quadro teórico que permeia as investigações gestuais, o conceito de comunicação não verbal se perpetua de forma expansiva. Kendon (2007) afirma que essa nomenclatura ganhou visibilidade em torno do ano de 1956. Os gestos quando não estavam atrelados à fala e apresentavam funções diferentes suscitavam um foco atencional maior que os gestos que eram percebidos como parte da fala, estes estavam ainda adquirindo relevância.

Nessa época, as pesquisas que focavam na questão da expressão facial ganharam proeminência. No entanto, apesar do reavivamento de algumas facetas investigativas, o período ainda não estava fértil para o estudo do sistema gestual. O conceito foi proveniente da área da psicologia. Os elementos gestuais, nesse prisma, foram considerados, de forma marginal, como unidades importantes para esse campo de trabalho. É interessante perceber que atraía mais interesse aos estudiosos os elementos gestuais não relacionados à produção vocal. Com realce, então, nesses elementos que apresentavam funções diferentes, o foco de pesquisa se estendeu para o campo das expressões faciais. Nesse campo de trabalho, quem se destaca bastante é Paul Ekman, já mencionado anteriormente, um destaque e influente psicólogo do século XX e XXI. Estuda, além das expressões faciais, as emoções, trazendo expressivas contribuições para a linguagem e às ciências humanas.

Assim, dentro desse retrato, surgem outros estudos como a ciência proxêmica e figuras importantes como Gregory Bateson, Ray Birdwhistell e Edward Hall, que contribuíram para difundir percepções acerca do funcionamento linguístico no corpo.

De acordo com Müller, Ladewig e Bressemer (2013), nesse contexto, surgem algumas tentativas de estudo dos movimentos corporais segundo um viés estruturalista. Ray Birdwhistell, que era um antropólogo linguístico norte-americano, desenvolveu estudos pautados nos movimentos corporais, no gesto, na postura e na expressão facial. Ele trabalhou com o campo da semiótica intitulado como cinésica. Outra contribuição de Birdwhistell, a partir da concepção estruturalista, foi que ele percebeu que, assim como a língua oral é estruturada em palavras, as unidades de gestos também são estruturadas.

Adam Kendon é destaque nos estudos que envolvem o comportamento corporal em alinhamento com a produção vocal. Kendon tem formação em biologia e etologia. Nos anos

1960 e 1970, Kendon estudou os padrões de comportamento corporal interativo. Além disso, também se dedicou à sequência de cumprimentos além das unidades comportamentais. Em meados dos anos 1970, elaborou a sua primeira microanálise das unidades gestuais e vocais. É importante perceber que, nessa época dos anos 1970, as gravações de filmes se tornaram um segmento de suma relevância para o campo científico e para as pesquisas. Com o passar do tempo e com o desenvolvimento de pesquisas de estudiosos perante a temática gestual, os gestos começaram a ser pauta de análise e trabalho. A revista *Gesture*, lançada em 2001, é um marco interessante neste campo de trabalho, pois revela interesse pela temática e trabalhos elaborados por diferentes pesquisadores. O trabalho de monografia de Kendon (2004), em especial, *Gesture: visible action as utterance*, foi de suma relevância para a constituição de respaldo em prol de uma perspectiva linguística.

Kendon (2007), claramente, afirma que as observações dos trabalhos de Ray Birdwhistell, William Condon e William Ogston serviram de influência e inspiração para o desenvolvimento dos seus estudos e análises pessoais que contemplavam a articulação entre os movimentos linguísticos de natureza linguística oral e gestual. O autor evidencia McNeill, psicolinguista, que contribuiu para o estudo dos processos cognitivos atrelados ao processo aquisicional. McNeill explora, com minuciosidade, a relação entre produção vocal e gesto, o seu livro *Hand and mind: what gestures reveal about thought* e as demais publicações são preciosidades que impulsionam ricas discussões sobre a integração cognitiva entre os modos de expressão mencionados.

McNeill (2005) se debruça sobre a relação entre linguagem e pensamento e constrói quadros teóricos que fundamentam a perspectiva que defendemos ao longo deste trabalho. Para ele, os gestos fazem parte de um arcabouço interativo e são elementos construtores de interação, formas enunciativas que constituem a realidade linguística. Os trabalhos de Kendon e McNeill romperam parcialmente com a tradição dos estudos e legados gramaticais à medida que sublinham que as manifestações enunciativas também podem ser marcadas pela dimensão gestual. Os anos 1980 não foram tão favoráveis à exploração dos recursos gestuais. No entanto, David McNeill, nesse contexto, já defende a relação entre produção vocal e gestos, sinalizando que a integração dessas modalidades forma um sistema integrado indissociável. Nesse contexto, portanto, Kendon e McNeill desafiam os estudiosos da comunicação não-verbal, pois se interessavam na linguagem presente nos movimentos das mãos e da produção vocal.

A noção defendida por McNeill de que o gesto é parte de um enunciado linguístico foi ponto de partida para uma discussão entre os conceitos: comunicação verbal e comunicação não verbal. Para o autor, os gestos são expressões linguísticas. Essa discussão teórica deu origem a um debate público entre David McNeill e outros participantes — Brian Butterworth, Pierre Feyereisen e Uri Hadar. O debate se deu em vários artigos da revista *Psychological Review*, que ainda tem o funcionamento ativo.

Müller, Ladewig e Bressemer (2013) comentam que, em 1992, surge um livro de referência, *Hand and mind: what gestures reveal about thought*, que evidencia a perspectiva linguística e psicolinguística defendida por David McNeill. A relação indissociável entre gesto e produção vocal sinaliza diferentes modos da linguagem. A língua é, desse modo, linear, arbitrária e analítica e o gesto, por sua vez, apresenta caráter imagético, é holístico e sintético. Essas duas facetas linguísticas formam o pensamento e a linha de diálogo, a interação e a comunicação.

De acordo com as autoras, o livro de McNeill correspondeu a uma virada na ciência cognitiva e despertou a atenção de estudiosos para o teor psicológico na ciência linguística e no campo da cognição. No entanto, ainda na linguística, o segmento gestual não recebeu a devida atenção, permaneceu como um elemento marginalizado.

Com os movimentos linguísticos sequenciais, o elemento gestual começa a suscitar atenção, principalmente, por causa das agitações que estavam sendo desencadeadas, tendo em vista a comparação entre a linguagem adquirida pelos seres humanos e a linguagem do chimpanzé. A compreensão sobre o gesto na linguagem atravessa questões fundamentais da linguística, mas os estudos não são interrompidos, fazem parte das preocupações da nossa época, marcam a transitoriedade da ciência. O interesse pelo gesto caiu no início do século XX e os estudiosos passaram a ter interesse pela temática em meados de 1950 até o ano 2000. A seguir, discutiremos um pouco mais sobre os estudos gestuais no quadro da ciência.

2.1.1 Os estudos gestuais no panorama acadêmico e científico

No dicionário de Cambridge (2022), o gesto pode ser visto como um movimento das mãos, da cabeça ou de outros membros do corpo que expressa ideias. Nessa perspectiva, pode ser percebido como um ato simbólico. O lugar da gestualidade na história traça linhas com o pensamento grego e romano. Todavia, os estudos que envolviam o gesto não atraíram o interesse de muitos produtores do conhecimento. Isso é interessante, porque podemos observar que os estudos sobre gestos se relacionam diretamente com a questão intrigante

relacionada à origem da linguagem humana. Seriam os gestos, portanto, a primeira manifestação linguística?

Com o questionamento destacado, ainda tecendo leituras e reflexões sobre o gesto no panorama acadêmico e científico, gostaríamos de trazer algumas reflexões evocadas por Tomasello (2019), que é uma referência estadunidense nos trabalhos que abrangem a cognição social. O autor tece leituras sobre a língua a partir de um olhar social, foca nos aspectos primatológicos e nas ciências cognitivas. Ele desenvolve a noção da transmissão cultural, que envolve o acúmulo de práticas e conhecimentos, mas, ao mesmo tempo, esse fenômeno abarca a aprimoração, as contribuições individuais ao que já havia sido incorporado anteriormente. Para ele, a linguagem é uma forma de ação que é realizada de forma cooperativa. Assim, assinala que os chimpanzés também são dotados de intencionalidade. Com isso, qual seria, então, o elemento que seria exclusividade da espécie humana? — A construção das relações sociais, a cooperação entre os sujeitos nas práticas interativas. O foco, de certa maneira, recai também para o compartilhamento de uma intenção.

A transmissão cultural de conhecimentos, conforme Cavalcanti (2020), não traz uma perspectiva holística do processo, contempla-se, nesse sentido, a questão da criatividade dos sujeitos que fazem parte do processo de transmissão cultural dos saberes, eis o efeito catraca. Tomasello (2019) traz a visão do primitivismo gestual. Os gestos são construídos em um espaço de linguagem e interação, mas, a partir do surgimento dos segmentos linguísticos de ordem do plano oral, logo, são substituídos. Nessa perspectiva, os gestos não são elementos integrantes do sistema linguístico, ocupam o lugar inicial dos signos orais, que surgem ao longo do desenvolvimento da natureza humana. O autor destaca também o processo de atenção conjunta, que favorece a compreensão de estruturas do sistema linguístico: o eu, o outro e o objeto-tópico (algo). Nas cenas de atenção conjunta, torna-se preciso a presença de elementos linguísticos que servem como índices do foco linguístico, esses elementos, à luz do funcionamento multimodal, podem ser materializados por: gestos, produções vocais, olhares, constrói-se, desse modo, o reconhecimento da intencionalidade. Os gestos podem de alguma maneira significar algo? A linguística estruturalista e a gerativa não consideram essa possibilidade e quanto às perspectivas contemporâneas e quanto à multimodalidade?

Conforme Müller, Ladewig e Bressemer (2013), o ato de levar em consideração os elementos gestuais como parte do plano linguístico oral ou como linguagem em essência nos remete a um marco na história — ao pensamento ocidental. A relação entre o gesto e a natureza linguística é instigante, no campo de pesquisa, há um conjunto de trabalhos que abordam o gesto e o processo cognitivo, a relação entre o gesto e o aspecto enunciativo, o

gesto, o aspecto da forma e o significado. Nesse prisma, portanto, desenvolvem-se trabalhos e pontos de vista com diferentes percepções. No trabalho desenvolvido pelas autoras, elas abordam as seguintes temáticas: forma e significado dos gestos, gestos e sua relação com a formação do enunciado, gestos, linguagem e cognição e os elementos gestuais como recurso comunicativo no plano interativo e no discurso. Ao passo que as autoras exploram esses aspectos do campo gestual, pode-se perceber que há o registro de um avanço nos estudos sobre o gesto enquanto um componente de linguagem.

Os gestos se relacionam diretamente com os processos cognitivos e com os conhecimentos conceituais. A linguística cognitiva permite que a linguagem seja percebida por meio de diferentes modos linguísticos dentro de uma esfera enunciativa. Inicialmente, a maioria dos linguistas cognitivos focaram nas frases inventadas e não em dados reais de uso da linguagem. Na linguística cognitiva, ao longo do tempo e das mudanças, os gestos passaram a fazer parte da análise linguística. Alan Cienki é um destaque na área da linguística cognitiva e um estudioso da metáfora no plano vocal, gestual e no eixo do pensamento. Para Müller, Ladewig e Bressemer (2013), Alan Cienki e Eve Sweetser foram os primeiros estudiosos que exploraram os gestos metafóricos na linguística cognitiva.

Com a publicação do livro *Gesture: visible action as utterance*, de Kendon (2004), pode-se perceber um marco relevante de desenvolvimento não só no campo de estudos gestuais, mas também no panorama dos estudos semióticos. No desenvolvimento de seu trabalho, Kendon (2004) conta com o auxílio de muitos estudiosos e pesquisadores. Ele é referência nos estudos gestuais, além de ser editor honorário da conceituada revista *Gesture*, o interesse do autor engloba a língua de sinais, a condução da comunicação face a face, as ações gestuais e como os gestos se relacionam com a produção oral.

Müller, Ladewig e Bressemer (2013) percebem que o movimento gestual pode ser expressivo em relação direta com a fala, mas também notam que o gesto também pode ser concebido como uma unidade própria de sentido. Os estudos gestuais não foram tão explorados durante a maior parte do século XX, mas as autoras salientam a importância de perceber a multimodalidade da linguagem como um campo valioso de investigação e plano de pesquisas.

Quais são as características que podem, então, fazer de um movimento um gesto? Para a discussão dessa questão, Kendon (2004) traz à luz em estudo desenvolvido com vinte participantes. Os participantes australianos da pesquisa precisavam assistir, de forma individual, a um filme de um homem realizando um discurso para um conjunto de pessoas. O objetivo do estudo, conforme o autor, era descobrir quais foram os movimentos que os

sujeitos selecionaram e quais foram os tipos de movimentos identificados. É preciso ressaltar que o vídeo não foi apresentado com som e tinha por volta de 4 minutos de duração. O autor salienta que os participantes não eram estudantes de psicologia e não tinham envolvimento com nenhuma outra ciência do comportamento.

Nesse sentido, cada participante, com suas próprias palavras, deveria se expressar e descrever os movimentos que o homem no filme realizou. O filme estava disponível para ser visualizado quantas vezes fossem necessárias. Com a pesquisa, Kendon (2004) percebeu que todos os sujeitos participantes identificaram diferentes tipos de movimentos, uns que foram realizados de forma mais consciente e como parte do que o homem estava tentando dizer e outros que foram realizados sem significado aparente, movimentos naturais. Os participantes tinham a possibilidade, na pesquisa, de identificar de forma precisa em que momento os movimentos significativos ocorreram. Com base no relato dos participantes, inferiu-se a seguinte classificação: a) movimentos conscientes, intencionais, deliberados, comunicativos; b) movimentos que se relacionam com a mudança ou permanência de uma determinada orientação corporal; c) movimentos que se relacionam com a manipulação de objetos e roupas, foram vistos como elementos deliberados, mas sem nenhum tipo de intenção comunicativa; d) movimentos incidentais, que se relacionam às emoções.

Kendon (2004) diz que, em geral, os movimentos foram vistos sem estatuto de sentido, mas alguns participantes os identificaram como evidência de humor ou estado emocional. O autor comenta que os observadores refletem práticas diárias de um conjunto de sujeitos na sociedade, nesse sentido, infere-se que nem todo aspecto comportamental é tratado de forma equivalente e ganha o mesmo relevo no contexto de troca enunciativa. Para os participantes do estudo, houve movimentos corporais com teor expressivo, deliberativo. Na discussão sobre o que é considerado gesto, o autor aponta um conjunto de reflexões interessantes que nos fazem problematizar quais características fazem de um gesto um gesto. Assim, destaca que o aceno, os apontamentos e as pantomimas, em geral, são considerados como movimentos gestuais, mas a ação de rir, sorrir, chorar, o ato de manipulação de adereços no corpo, o ato de ajustar a roupa e outras ações, por exemplo, não são consideradas como elementos gestuais, são vistas como ações habituais, ordinárias. Todavia, podem revelar um sentimento ou o humor.

O autor diz que há muitas ações que uma pessoa pode desempenhar em construtos interativos, mas que não são vistas como gestos, pois são tratadas como formas práticas, foram desempenhadas pela necessidade do momento de interação e não expressam diretamente um significado. Muitos participantes em contextos de interação não tratam certas

atividades como propensas a comunicar algo. Para ser considerado gesto, a ação visível não basta fazer parte de um turno de conversa e estruturar um movimento corporal. Os participantes dos contextos de interação são capazes de reconhecer se a ação visível realizada apresenta ou não estatuto enunciativo. Os movimentos práticos e outras ações, ainda assim, podem se tornar gestos, apresentando teor enunciativo e o inverso também é verídico. Os gestos podem passar a se tornar meramente ações práticas. Para ele, então, o lexema gesto se refere à uma ação visível que é utilizada enquanto enunciado ou parte de um enunciado. Nesse contexto, o autor discute o termo enunciado e destaca que a ideia de enunciado perpassa qualquer ação, complexa ou não, que lance luz de informações para os participantes das cenas interativas. Com base nisso, comenta que um enunciado pode ser construído a partir da produção vocal, a partir de ações corporais ou a partir das combinações entre essas modalidades. Assim, podemos perceber que o enunciado é um elemento estruturante da interação, é um movimento comunicativo.

McNeill (2006), em relação às ações gestuais, significa o gesto como um segmento de sentido amplo, o autor supracitado sinaliza que esse lexema abrange uma variedade de movimentos e não apenas os movimentos e comportamentos manuais realizados pelas mãos e pelos braços. O autor, com foco nos estudos sobre os gestos, fornece a caracterização das formas gestuais a partir do conceito de dimensões ao invés de categorias, pois ele parte da premissa de que pode ocorrer uma mescla entre iconicidade, metafóricidade, dêixis e outras propriedades no mesmo gesto. O autor propõe as seguintes dimensões gestuais: gestos icônicos, gestos metafóricos, gestos dêíticos e gestos ritmados. Os gestos icônicos são gestos que apresentam imagens de entidades concretas ou ações, podem retratar um evento ou objetos. Os gestos metafóricos podem representar conteúdos abstratos. No gesto metafórico, a expressão abstrata é representada como se possuísse forma ou espaço ocupado. Os gestos dêíticos são os gestos demonstrativos, possuem o papel de indicar a localização de entidades/ações no espaço físico. No geral, são representados pelos movimentos de apontar. Os gestos ritmados são assim intitulados porque a mão parece bater no mesmo intervalo de tempo que a fala. Segundo McNeill (1992), esses gestos podem funcionar como marcadores de realce de algum momento no discurso.

Discutir não somente a produção vocal ou gestual, mas investigar a matriz gesto-vocal nos possibilita compreender o processo de aquisição da linguagem sob uma perspectiva macro com vistas a reconhecer na criança autista um sujeito falante, que produz linguagem via gestos, olhares e contornos vocais.

No campo do autismo, os gestos podem se tornar mecanismos alternativos de

expressão. Fonte, Barros e Cavalcante (2021), na defesa de uma perspectiva enunciativa-multimodal, dialogam com os estudos sobre aquisição e diferentes transtornos de linguagem. No que se refere à questão do TEA, as autoras ratificam a noção de que as crianças autistas se desdobram por meio de diferentes manifestações linguísticas que precisam ser ressignificadas dentro da esfera enunciativa. Conforme Cavalcanti (2020), verifica-se que, a partir dos estudos em aquisição da linguagem de natureza interacionista, a criança está imersa em um contexto multimodal. Os adultos utilizam da mescla entre olhar, gesto e produção vocal para a construção de interações.

2.1.2 O processo de aquisição de linguagem e os gestos: correlações

No percurso de aquisição da linguagem da criança, múltiplas vertentes teóricas buscam explicar como acontece o processo de produção e percepção linguística. Nesse prisma de estudo, os gestos não ficam isentos dos debates e das pesquisas que envolvem esse campo do saber. Bruner (1975), por exemplo, psicólogo estadunidense, defende a proposta intitulada de continuidade estrutural. Nessa abordagem, as primeiras produções vocais do bebê e as produções gestuais são elementos do período pré-linguístico, a fala, porém, seria um componente do período linguístico, que ganha evidência após as primeiras iniciativas linguísticas da criança. Tomasello (2019), por sua vez, defende a ideia de que o gesto antecede as vocalizações, a dimensão gestual é uma manifestação comunicativa dos seres humanos, mas, ao passar do tempo, a produção gestual cede lugar para a produção linguística oral. Há um trajeto de transição entre as manifestações linguísticas. Os diálogos que tomam como base essa discussão, geralmente, elegem como ponto de partida a relação entre plano vocal e plano gestual. No entanto, essas reflexões já marcam presença na história desde a época do orador e professor de retórica, Quintiliano.

Quintiliano percebe a relação entre produção vocal e gesto. Para ele, o gesto deve ter seu começo e fim dentro da produção vocal, a realização prévia ou posterior do movimento gestual em relação à vocalização torna-se desagradável. Kendon (2004), por sua vez, afirma que discutir sobre a produção gestual dirige também a discussão para a relação entre linguagem verbal, imagens, pensamento e para o processo produtivo. O autor evidencia que, em seu estudo, não trabalhou com crianças e com o ponto de vista biológico e comparativo nas pesquisas. A ênfase que recai no seu trabalho é sob a perspectiva cultural, linguística e semiótica. Pesquisadores futuros podem contemplar as questões neurológicas, psicológicas e estudar o desenvolvimento humano e as comparações biológicas. Os gestos são inestimáveis e apresentam papéis diversificados na construção interativa e enunciativa. De acordo com ele,

os seres humanos, de forma voluntária ou involuntária, têm a habilidade de compartilhar as emoções, ideias e interesses por meio de ações corporais visíveis. Essas ações podem expressar, diretamente ou indiretamente, diferentes noções e fazer parte do processo discursivo como pontua o autor.

Um fato interessante que Kendon (2004) comenta é que a produção vocal parece ser sempre percebida independente se a linguagem utilizada foi ou não compreendida. No que se refere às ações corporais, características determinam se podem ser reconhecidas como parte da construção enunciativa, ou seja, merecem um foco atencional, devem ser observadas. No tratamento de observações de ações corporais, é perceptível que alguns segmentos das ações corporais são tratados enquanto gesto e outros segmentos são desconsiderados ou vistos de forma distinta.

Cavalcante e Fonte (2019), na realização de um mapeamento, envolvendo vinte anos de trabalho (1999 a 2018), sobre o panorama das pesquisas em aquisição da linguagem no Nordeste brasileiro, salientam que o processo aquisicional, ao longo desse tempo, aproxima-se de diferentes objetos temáticos, como: a aquisição da linguagem oral; aquisição da linguagem multimodal (gesto-vocal); aquisição da Libras; aquisição de segunda língua ou língua estrangeira; aquisição de línguas adicionais; aquisição da escrita; aquisição da leitura; aquisição e desvios/singularidades de linguagem. Sob o enfoque da multimodalidade, aprofundaremos os estudos sobre a linguagem a partir desse prisma.

2.2 A linguagem no viés da multimodalidade

O estatuto multimodal da linguagem vem delineando caminhos estruturados no campo científico, o funcionamento da linguagem a partir dessa premissa vem ampliando horizontes e trazendo contribuições para os estudos de cunho social, para as pesquisas da área da linguística, psicologia, fonoaudiologia e educação. No percurso aquisicional da linguagem da criança, a interação pode empreender reflexões sob vários olhares. Conforme Andrade (2017), a multimodalidade insere-se no construto teórico funcionalista dos estudos linguísticos. Nesse prisma, a linguagem adquire caráter sociointeracional e funcional. De acordo com essa noção, lançamos o nosso olhar para o percurso linguístico do ser autista enquanto participante ativo do contexto dialógico. Na interação social, compartilhamos objetivos, trocas dinâmicas são estabelecidas entre os interlocutores que migram constantemente de lócus na esfera enunciativa. Assim, podemos perceber a relevância do outro no processo e as diferentes produções semióticas em funcionamento no eixo interativo.

Bakhtin (2006), nessa via, apresenta influência dos estudos marxistas, que contribuem para as reflexões que envolvem a linguística, a filosofia, a psicologia e as ciências humanas. Isso favorece o desenvolvimento de um olhar social para o fenômeno linguístico. Para ele, a interação social é a base de construção do signo linguístico. A palavra é permeada por leituras que se cruzam e se constituem mediante as relações humanas e sociais. A leitura de Bakhtin nos propicia um olhar singelo diante da língua, podemos ampliar a nossa observação e compreender que o gesto também pode ser visto como um aspecto integrante da interação social e, conseqüentemente, da realidade linguística. Para Bakhtin, há uma relação entre cadeia ideológica e consciência individual. Os seres humanos constroem os seus signos coletivamente e, a partir disso, a consciência individual também adquire forma.

O funcionamento multimodal, por sua vez, ancora-se no social e não se restringe às questões que englobam o texto oral, visual, mas pode envolver outros trabalhos que abrangem o meio escrito, digital e outros relevantes eixos discursivos. Para este trabalho, abordamos a multimodalidade a partir da interlocução com a aquisição da linguagem no campo da interação social. Desse modo, acreditamos que perceber a interação, a partir da integração dos múltiplos modos semióticos, nos possibilita alcançar contribuições que se relacionam ao processo de sentidos do contexto e dos diferentes textos que circulam nas práticas sociais. Os trabalhos precursores de Birdwhistell (1952), Condon e Ogston (1966), Kendon (1972), McNeill (1982) foram fundamentais para construção teórica multimodal. Quando nos expressamos, não fazemos uso apenas da voz, dos aspectos prosódicos, das expressões faciais, do olhar e dos gestos, movimentamos um conjunto de processos semióticos que se relacionam para perpassar sentidos. De acordo com Lima e Rehberg (2015, p. 57):

Os trabalhos que seguem as ideias propostas pelas novas teorias cognitivas e filosóficas, que atribuem ao corpo em ação um papel de produtor de significado e que entendem a linguagem humana como um sistema complexo, dinâmico, adaptativo, multimodal, social, cultural e historicamente situado, mostram que é impossível aos indivíduos não se comunicarem de alguma forma. [...].

Diante disso, verificamos que as autoras corroboram com a ideia de que as produções discursivas relacionam diferentes modalidades que se relacionam de forma coesa. Nesse sentido, McNeill (1992) destaca o processo integrado entre gesto e produção vocal, uma vez que ambos formam um sistema singular que expressam um processo interativo e semântico indissociável. Gestos, prosódia, produção vocal, olhar: essas são algumas palavras que fazem parte do repertório de estudo e investigação de pesquisadores que se debruçam em pesquisas que envolvem a vertente multimodal.

Nesse prisma, consideramos que o processo de aquisição da linguagem não é um processo simples e linear, é um processo singular e complexo que pode ser compreendido a partir de diferentes pontos de vista e funcionamentos. A perspectiva multimodal amplia a forma pela qual concebemos a língua(gem) e nos possibilita percebê-la enquanto um sistema significativo tanto no processo de aquisição típico quanto atípico.

Figura 2 — Ilustração de alguns elementos interativos que atuam para produção linguística nas trocas interativas.



Fonte: Elaboração própria (2023).

Baseando-se na figura em destaque, observamos uma diversidade de recursos semióticos que se organizam em torno das atividades de interação. A ilustração demonstra que cada elemento possui um espaço de valor, não há sobreposição e uma escala comparativa de importância; cada configuração linguística apresenta papéis e funções divergentes, que podem favorecer o campo que apresenta implicações perante todos nós: a linguagem. A seguir, podemos ratificar algumas contribuições da perspectiva multimodal nos diferentes espaços sociais.

2.2.1 Perspectiva multimodal: um locus de negociação de sentidos

Nos estudos linguísticos, trabalhos que trazem à tona o aspecto multimodal da linguagem vêm ganhando proeminência e lugar nesse campo teórico e frutífero de pesquisas e discussões (KENDON, 2009; MCNEILL, 2006; ÁVILA-NÓBREGA, 2018; CAVALCANTE, 2018). Nesse sentido, há o surgimento também de estudos que correlacionam o funcionamento multimodal da linguagem com o processo linguístico de crianças autistas

(BARROS; FONTE, 2016; FONTE; BARROS, 2019; OLIVEIRA; FONTE, 2019, 2020; CRUZ, 2017, 2018a; CRUZ; TAMANAHA, 2021; CRUZ; COTS, 2020, 2021). Em relação aos trabalhos supracitados, para exemplificar, é interessante destacar que as referidas produções desviam do modo de olhar patologizante e normativo de estabelecimento entre o “certo” e “errado” no panorama de atividades e desdobramentos da língua no que se refere aos sujeitos dotados de especificidades.

McNeill (1992, 2000), Kendon (2009), Ávila-Nóbrega (2018), Cavalcante (2018), Fonte, Barros e Cavalcante (2021), Cruz (2017, 2018a) e outros autores constroem caminhos teóricos interessantes e trazem à tona diálogos linguísticos importantes para serem discutidos. Dentro desse panorama científico e discursivo, os sentidos não são restritos à palavra escrita ou falada, todos os traços semióticos ganham espaço — os elementos gestuais, materiais e verbais. Considerar, portanto, os estudos multimodais para investigar as interações empreendidas por sujeitos que apresentam dificuldades linguísticas e sociais pode ser uma prática significativa no caso de sujeitos que apresentam afasia, gagueira, autismo, cegueira ou surdez, por exemplo.

Além disso, é interessante perceber os caminhos que se desdobram no desenvolvimento da área da vertente multimodal. Com o surgimento dos artefatos digitais, há o surgimento de novas percepções linguísticas que abrem possibilidades para novas relações e abordagens de estudo com as tecnologias.

Em relação às crianças autistas, será que a multimodalidade encontra terreno fértil quando associada a esse campo? Conforme Viana *et al.* (2021), indivíduos que possuem autismo tendem a apresentar comportamentos peculiares. Nesse contexto, apesar do comprometimento nas práticas linguísticas e na interação social, torna-se necessário que os autistas tenham acesso à cultura, às práticas sociais e se apropriem da língua de maneira singular. Com isso, podemos avançar nas reflexões e expandir o modo pelo qual percorremos o processo de aquisição da linguagem, exploraremos os gestos enquanto segmentos linguísticos e a integração das produções gestuais com os componentes prosódicos e vocais.

2.2.2 Os gestos na perspectiva multimodal: uma integração co-expressiva

Os gestos fazem parte da condição de pessoa típica e atípica e favorecem a construção do processo interativo. Cavalcanti (2020) diz que a maior parte dos estudos desenvolvidos pela linguística atual não valoriza os elementos de expressão do corpo como segmentos linguísticos. Desse modo, para realização do nosso trabalho, buscamos aporte teórico e científico no funcionamento multimodal da linguagem. Para tanto, partimos dos trabalhos de

Kendon (1982, 2009, 2017), McNeill (2000, 2002), Ávila-Nóbrega (2018), Cavalcante (2018) e de outros autores.

No campo de trabalhos que versam sobre multimodalidade, há diferentes estudos que contribuem para a compreensão do processo interativo em diálogo com as especificidades linguísticas (BARROS; FONTE, 2016; FONTE; CAVALCANTE, 2016, 2018; FONTE; BARROS; CAVALCANTE, 2021; FONTE; BARROS, 2019; CARNEIRO, 2013; FERREIRA; TONELLI, 2020; CRUZ, 2017; COTS, 2018; CRUZ; COTS, 2020, 2021) e com as trajetórias de linguagem de crianças típicas (ALMEIDA; CAVALCANTE, 2017; CAVALCANTE, 2018; COSTA FILHO, 2017; MELO, 2015). Dentro desse lócus, podemos perceber que ocorre avanços na linguística enquanto ciência e o processo de aquisição de linguagem torna-se mais complexo a partir dos emergentes estudos e pesquisas.

Costa Filho (2017), para exemplificar, realiza um estudo sobre a questão da relação entre a referência linguística e a atenção conjunta. O autor destaca a relevância de trabalhos que envolvem a questão da atenção conjunta no processo de aquisição linguística, sinaliza a importância de considerar a atenção conjunta nesse processo singular, destaca como uma das contribuições dessa atividade a aquisição de novos vocábulos pela criança; o momento pode ser mediado pelo adulto que facilita a inserção de focos interativos e discursivos, tópicos de enunciação.

No artigo *Práticas corporificadas de construção da atenção conjunta em interações de uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro do Autismo*, Cruz e Cots (2021) dedicam-se ao estudo da organização e da coordenação temporal e sequencial dos elementos semióticos de natureza distinta empreendidos na atividade de referenciação. No que se refere aos diferentes elementos multimodais considerados, há o destaque para as estruturas linguísticas, para as produções gestuais e para a relação desses artefatos ao longo dos momentos interativos no mundo físico, material. No trabalho, discorrem sobre a questão da interação corporificada, a ideia de gestalt multimodal complexa e sobre referenciação corporificada. Para as autoras (2021, p. 116):

Gestalts multimodais complexas são padrões linguístico-interacionais constituídos de recursos multimodais envolvendo 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 material.

Nessa linha de trabalho, salientam as práticas de referenciação como elementos linguísticos e interacionais importantes, uma vez que é um processo que envolve a construção e o estabelecimento de objetos, referentes, no mundo material e a relação de coordenação de

ações entre os parceiros interativos. Os gestos, nesse prisma, em correlação com as produções verbais constituem uma dinâmica interativa e produtiva.

No campo da atenção conjunta, outro trabalho interessante é o desenvolvido por Melo (2015). A autora nos leva à reflexão sobre a atenção conjunta em cenas interativas entre crianças, entre nove e trinta meses de idade, em processo de aquisição da linguagem. A coleta dos dados de pesquisa da autora envolveu professoras e crianças do berçário de uma instituição pública de Educação Infantil. Em um recorte de análise realizado pela pesquisadora, podemos observar uma orquestração entre recursos multimodais. Crianças estabelecem sintonia vocal e gestual e mobilizam a compreensão e produção por meio de um diálogo sustentado por operadores multimodais, gestos, olhar e produção vocal.

Almeida e Cavalcante (2017), na perspectiva de análise multimodal, debruçam-se sobre os dados de uma díade entre mãe e criança típica e demonstram, à luz do corpus, a importância da multimodalidade. Os dados do estudo revelam que a criança pequena apresenta uma matriz de significação entre gesto e produção vocal. No que tange à relação entre a instância gestual e oral, Abner, Cooperrider e Goldin-Meadow (2015) destacam a dimensão do tempo e do significado entre esses elementos e salientam aspectos interessantes. Quando o gesto é produzido em alinhamento com a fala, os autores pontuam que há uma produção também de uma mensagem linguística integrada entre esses componentes da linguagem. Nesse sentido, gesto e produção vocal atuam semanticamente como mecanismos de enunciação e interação.

Nessa perspectiva, é interessante salientar que os gestos são de suma relevância não somente para a aquisição de língua materna, todavia são elementos fundamentais para aquisição e aprendizagem também de segunda língua. Morett, Gibbs e MacWhinney (2012) sinalizam que a aquisição de segunda língua é facilitada por meio dos gestos. Outrossim, as produções gestuais favorecem o desenvolvimento do processo interativo.

Em face de uma interface multimodal e corporificada nas práticas interativas, percebemos que Cruz (2017) lança investigações instigantes, que nos proporcionam reflexões sobre potenciais formas de interação, especialmente, no que se relaciona aos sujeitos autistas. No corpus do estudo, a autora focaliza as produções gestuais, os movimentos corporais, as produções verbais como elementos estruturantes das interações sociais. Dessa maneira, destaca que englobar um conjunto de recursos multimodais nas práticas de interação favorece uma ampliação da compreensão para perceber a interação enquanto um sistema único, uma vez que se caracteriza como um evento dinâmico, mobilizador de exercícios sociais e intersubjetivos.

Barros (2012) apresenta um estudo que marca diálogos multimodais entre a produção gestual e a produção vocal. Na tipologia de caracterização das produções linguísticas infantis que envolvem a oralidade, a autora evidencia uma trajetória de contornos vocais composta pelo balbucio, pelo jargão, pela holófrase e pelos blocos enunciativos. Para o balbucio, Silva (2014) destaca que se caracteriza como um som que se aproxima da fala e pode apresentar diferentes formatações; chama atenção para o balbucio canônico e variado. O primeiro, conforme a autora, envolve a repetição sequencial de consoantes e vogais já estruturadas em formas silábicas. Este último dispõe de uma sequência entre consoantes e vogais, todavia a sequência não é repetida, é variada.

No que diz respeito ao jargão, Almeida e Cavalcante (2017), na discussão de um funcionamento prosódico no trilhar aquisicional da criança, destacam os jargões como produções que apresentam variados contornos entoacionais e que se projetam em longas cadeias silábicas. No que se refere às holófrases, podemos percebê-las enquanto segmentos de uma palavra que podem ser interpretados e reconhecidos pelo interlocutor com ideia de um enunciado completo. Scarpa (2009) pontua que seriam produções lexicais iniciais que favorecem a entrada da criança na língua materna. Em relação aos blocos enunciativos, Fonte *et al.* (2014) destacam que o episódio de produção de blocos de enunciado faz menção aos momentos em que a criança alterna as produções holofrásticas por enunciados. Com base nos dados coletados e analisados pelas autoras, verificamos que, nesse momento da trajetória linguística, as crianças realizam perguntas, assertivas e superam as produções holofrásticas com enunciados mais longos e complexos.

Diante disso, torna-se imprescindível a discussão de abordagens teóricas e metodológicas no panorama de aquisição da linguagem. Problematizar e compreender questões e ocorrências no sistema linguístico provocam movimentações nos eixos de trabalho que geram, conseqüentemente, novos olhares diante do processo de aquisição da linguagem pela criança típica e por aquela atípica.

Conforme Schütz (2019), são os estudos científicos que envolvem a neurolinguística, a psicologia e a linguística que podem auxiliar a compreensão sobre o desempenho cognitivo do ser humano, no entanto, não somente isso, os referidos trabalhos também contribuem para a reflexão sobre as diferenças entre adultos e crianças no que engloba o processo de aquisição e aprendizagem. Para o autor, o processo de aquisição de linguagem e o processo de descoberta, de exploração do mundo, andam de mãos entrelaçadas na infância. É a linguagem que possibilita a maior interação e o relacionamento humano. Outrossim, declara que, desde a Babilônia e o antigo Egito, o homem tem o interesse de entender a complexidade linguística

das habilidades cognitivas que possui, principalmente, no que se refere à questão de assimilação de línguas. Na seção a seguir, conheceremos, assim, um pouco mais sobre o quadro intitulado Transtorno do Espectro Autista (TEA).

2.3 Autismo: princípios e aproximações

Nesta seção, faremos a discussão dos principais aspectos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), consideramos a questão da historicidade e etiologia, o diagnóstico e os aspectos relacionados às questões da linguagem.

Na literatura, há o registro de que o autismo foi descrito pela primeira vez pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner em 1943. É o autor quem descreve o transtorno pela primeira vez de uma maneira peculiar, marcada por um diagnóstico, por uma psicose. No entanto, ao longo da história, o autismo estreitou relações com as manifestações esquizofrênicas, foi visto também como um distúrbio do desenvolvimento e como um déficit cognitivo que se relacionava à deficiência mental. Conforme Assumpção Jr. e Pimentel (2000), passou a se considerar as intersecções entre autismo e deficiência mental, o que passou a gerar implicações na classificação americana, francesa e na classificação proposta pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Para receber atenção e investigações aprofundadas, a temática precisou ser explorada e ganhar identificação.

O lexema autismo foi utilizado, em primeiro plano, de acordo com Andrade (2017), pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler em 1911. O psiquiatra que também cunhou o termo esquizofrenia também tem destaque nos estudos que envolvem o autismo, uma vez que buscou caracterizar a impossibilidade e a dificuldade de comunicação dos indivíduos que perderam contato com o mundo real. Lima (2014), assim, comenta que, por um longo período, houve confusão conceitual entre a questão do autismo, da psicose e da esquizofrenia, os termos eram utilizados de maneira intercambiável.

É interessante comentar que, por muito tempo, os problemas de saúde mental eram relegados, marginalizados, considerava-se apenas os problemas de ordem orgânica que não envolviam quadros de natureza mental, psicológica. Pereira e Saraiva (2017), no artigo *Trajectoria histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social*, destacam o processo de exclusão e de inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. As autoras comentam que no Antigo Egito, por exemplo, os médicos acreditavam que as doenças graves, as patologias de ordem física e os problemas mentais eram provocados por demônios, maus espíritos, eram advindos de pecados de vidas anteriores que precisavam ser pagos. O indivíduo que era dotado de alguma deficiência não era visto como sujeito no contexto

histórico e social. Nesse prisma, a questão da saúde mental, por bastante tempo, foi rechaçada, baseada em critérios, diagnósticos subjetivos. Não havia, assim, ponto de partida em comum para estudo e pesquisa. No que se refere ao autismo, a temática ainda é envolta por mitos e preconceitos que precisam ser anulados e ressignificados.

No artigo *Autistic disturbances of affective contact*, publicado pela revista *Nervous Child*, Kanner (1943) descreve onze crianças com características singulares que apresentavam dificuldade de contato e relação com as pessoas e a tendência ao isolamento. Para ele, o autismo não se enquadrava em nenhuma classificação psiquiátrica existente, como a esquizofrenia infantil e a oligofrenia. Donvan e Zucker (2017, p. 82) dizem:

Contudo, apesar dos números crescentes, não se fazia quase nenhum esforço sustentado para explorar de maneira científica a natureza essencial do autismo. Em parte, isso se devia ao fato de que os cientistas consideravam a síndrome demasiado rara para justificar muita atenção. O maior fator, contudo, era a certeza geral da psiquiatria de já saber por que algumas crianças tinham autismo e outras não.

No plano da linguagem, havia grandes perturbações, foi observado por Kanner que as crianças que desenvolveram a produção vocal não a utilizavam na sua plenitude, haja em vista a repetição de formas linguísticas memorizadas e o uso de palavras sem ordenamento linguístico e sentido aparente. Além disso, Kanner verificou que as crianças observadas se interessavam por objetos que apresentavam uniformidade, interessavam-se pela rotina e pela manutenção dela. Diante disso, o autor constatou que as crianças autistas apresentavam potencialidades cognitivas. Assim, observou que as crianças autistas também poderiam adquirir a produção linguística oral, apresentavam um bom acervo vocabular e bons aspectos mnêmicos.

No entanto, conforme Lima (2014), Kanner, no artigo, sugere traços ambivalentes sobre a questão etiológica do autismo. As propostas teóricas do autor foram amplamente discutidas pela comunidade acadêmica e científica. Para Kanner, havia uma distorção na estrutura familiar, que causaria desdobramentos e alterações no desenvolvimento psicológico e afetivo do ser autista, a criança autista poderia se articular, nesse prisma, à personalidade dos membros familiares. Nesse plano de discussão, Kanner também não desconsiderou o fator biológico, uma vez que esse aspecto também poderia estar relacionado à incapacidade de estabelecimento de vínculos e contato afetivo com outrem. Essas questões iniciais, então, evocadas por Kanner são pauta para o início de uma trajetória de debate que gera confrontos até o momento presente.

Donvan e Zucker (2017), na abordagem dessa temática, comentam a experiência de Rita Tepper, dos Estados Unidos, que esperava um filho de boa aparência e rechonchudo e,

por outro lado, deu à luz a Steven, que obteve icterícia, tinha amarela a cor do cabelo e da pele e não era tão bem-visto aos olhos da mãe. Pouco tempo depois, em 1966, os pais de Steven receberam o diagnóstico de autismo e Rita percebeu o dano que tinha causado e que as dificuldades enfrentadas pela família eram provenientes dela. Ao passo que havia os desdobramentos nas discussões, a culpa deixou de ser dos pais e passou a ser exclusivamente da mãe. A hipótese da mãe geladeira sobreveio.

Quando Rita realizava leituras sobre o tema, percebia que a culpa era sempre da falta de amor e rejeição da mãe. Conforme Donvan e Zucker (2017), o termo *mãe geladeira* foi disseminado em uma reportagem. O título era *Medicine: frosted children* da revista *Time*, publicada em 26 de abril de 1948, a psiquiatria americana, então, compartilhava dessa crença científica. Nesse panorama, Bruno Bettelheim, seguidor das ideias psicanalíticas de Sigmund Freud, destaca-se e amplia a hipótese sugerida inicialmente por Kanner. Bruno Bettelheim era judeu, foi bastante respeitado na literatura psiquiátrica, comercializou madeira e teve seu doutorado em História da Arte, teve um grande reconhecimento mundial na área de psicologia infantil e nos trabalhos sobre autismo. Apesar de não ter sido psicólogo, era bastante conhecedor da psicanálise. Bettelheim, além disso, foi sobrevivente de campos de concentração nazistas durante a segunda guerra mundial.

Nas décadas de 1950 e 1960, era reconhecido como uma autoridade no campo do autismo. No seu livro *A fortaleza vazia*, publicado em 1967, há o destaque para o trabalho realizado com crianças autistas na Escola Ortogênica Sonia Shankman. A instituição funcionava como um laboratório onde eram desenvolvidos novos métodos de tratamento para as crianças que apresentavam o processo patogênico do autismo (LIMA, 2014). No livro (1987 [1967]), o autor evidencia casos interessantes e comenta possíveis causas e efeitos do autismo. O autor faz também analogias entre o autismo e o nazismo, a mãe, para ele, não apresentava afeição genuína, a considerava um fator etiológico referente ao autismo. De acordo com Lopes (2021), uma das principais medidas tomadas por Bettelheim, durante a implementação da Escola Ortogênica, foi a proibição de visitas dos pais e das mães às crianças, pois, assim, as crianças não eram “prejudicadas pela família”. O tratamento era marcado pela institucionalização, era necessário separar as crianças da família.

Em 1949, outro trabalho que chama atenção na área é o artigo publicado por Kanner, baseando-se na análise de cinquenta crianças, visando investigar com maior clareza e profundidade o quadro autístico. No trabalho, Leo Kanner trouxe mais detalhes sobre a relação afetiva entre os pais e os filhos autistas, sugerindo, assim, a primazia da interpretação psicodinâmica diante do quadro autista como fundamental para o fenômeno.

Nesse sentido, o comportamento de Kanner se distanciava da premissa uma vez defendida no trabalho *Autistic disturbances of affective contact*, pois, em 1943, o autor evidencia traços congênitos, evidenciando a presença do distúrbio desde o início da vida. Donvan e Zucker (2017) comentam que Leo Kanner chega a negar subsequentemente as opiniões inculpadoras dos pais e chega a afirmar que havia sido citado de maneira equivocada. No entanto, fica claro que antes do psiquiatra iniciar o uso da metáfora da geladeira, sua descoberta sobre o autismo permanece sem popularidade na imprensa e na literatura médica. Desse modo, trazer a ideia do autismo enquanto um segmento com traços congênitos ia de encontro aos referentes científicos que diziam respeito à doença mental. Assim, os autores ainda comentam que após o momento que Kanner começou a falar sobre a ideia das crianças presas em “geladeiras” foi que a mídia, em especial, a revista *Time*, e o campo clínico se interessaram pela temática.

Diante disso, podemos perceber que o psiquiatra se desprende da ideia inata referente ao autismo, o mito concernente à “mãe geladeira” ganhou cada vez mais visibilidade. Kanner com Leon Eisenberg (1956), nesse plano, destacam também a psiquiatra Margaret Mahler como uma figura relevante na esfera do autismo afetivo-relacional. Os autores evidenciam também a falta de êxito nas pesquisas de cunho biológico no que tange à etiologia do TEA. De acordo com Klin (2006), no início dos anos 1960, já havia um conjunto de evidências que sugeriam que o autismo era um transtorno cerebral presente desde o percurso inicial da infância, o transtorno encontrava lócus em todos os países e diferentes grupos étnicos e raciais.

No quadro histórico do TEA, alguns nomes se destacam, como o de Bruno Bettelheim, Sigmund Freud, Michael Rutter, Bernard Rimland, Lorna Wing, Andrew Wakefield e outros que contribuem para o panorama de estudos que envolvem a temática. No que se refere a Bernard Rimland, por exemplo, o pesquisador recebeu orientação de Leo Kanner e foi um dos principais defensores contra a ideia da etiologia afetiva e da hipótese psicogênica. Kanner retomou a ideia dos estudos iniciais e o encorajou. Rimland com seu livro, *Infantile autism*, de 1964, rompe com o discurso hegemônico de Bettelheim (LIMA, 2014). Rimland teve um papel crucial no campo do autismo, tendo um filho autista, lutou para o reconhecimento dos autistas no campo social, tendo em vista o diagnóstico, a terapia, foi um ativista paterno, desempenhando uma função importante na questão relativa à causa neurológica. Para sustentar sua proposta teórica, apontou a ineficácia da abordagem defendida até o fim por Bettelheim e a falta de evidências e demonstrações empíricas, as generalizações realizadas a partir de grupos pequenos e outros fatores. Lima (2014) diz que nas hipóteses de Rimland

estavam presentes as linhas de pesquisa que serviriam de respaldo para as décadas seguintes, o autismo teria uma natureza cognitiva e haveria, assim, a necessidade também do tecido cerebral na descrição do quadro autístico. Nessa época, o autor (2014) afirma que o cognitivismo ganhava espaço no meio de produção dos saberes.

Outro trabalho que impacta diretamente a literatura mundial, de modo geral, é o estudo de Hans Asperger, psiquiatra austríaco, publicado em 1944. No entanto, o estudo só ganhou popularidade por volta da década de 1980 devido à publicação inicial ter sido em alemão em meados da Segunda Guerra Mundial. Nessa época de popularização, o estudo já havia sido traduzido para a língua inglesa. O autor descreve casos clínicos e observa os elementos comportamentais, físicos dos indivíduos, além da trajetória histórica familiar, e constata a dificuldade severa no campo da interação social incidente em sujeitos do sexo masculino. Conforme Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008), o termo *síndrome de Asperger* foi proposto em lugar do termo *psicopatia autística*. A síndrome é marcada por desvios no eixo social, no aspecto subjetivo e interativo, pode ser observada dentro do continuum autista.

Em meados da década de 1980, a escritora e médica psiquiatra inglesa Lorna Wing, expoente nos estudos sobre autismo, trouxe trabalhos revolucionários não somente para o campo científico, mas também para a sociedade, uma vez que fazia uso de linguagem simples para auxiliar múltiplas famílias no processo de enfrentamento do autismo. De acordo com Donovan e Zucker (2017), o trabalho de Wing teve repercussão na esfera política, social e científica. Foi a escritora que cunhou o termo *continuum*, afirmava que trazia a ideia da complexidade, da variedade ampla de habilidades e capacidades sociais e intelectuais. Os autores afirmam (2017) que pesquisadores e importantes teóricos da área como Schopler e Lovaas, O'Connor e Hermelin, Rutter, Frith e Baron-Cohen não tinham a preocupação com o autismo quando chegavam em casa, no entanto Lorna Wing tinha.

A pesquisadora inglesa se deparou com a suspeita de que sua filha Susie tinha autismo e quando sua filha tinha 3 anos de idade, John, o marido de Wing, também psiquiatra, assistiu a uma palestra da psiquiatra britânica Mildred Creak, que abordava os primeiros pontos de classificação do conjunto de comportamentos que apontavam o transtorno. Pouco tempo depois, sua filha recebeu o diagnóstico de autismo (DONVAN; ZUCKER, 2017). Lorna Wing tornou-se uma ativista na causa e fundou a *National Autistic Society*, no Reino Unido, em 1962. Para ela, os pais precisavam de instruções e contato com os filhos, o autismo não era uma condição tão rara, o mundo teria surpresas.

Para estudo da expressão *espectro do autismo*, Wing explorou um banco de dados do complexo do Hospital Maudsley em Londres e desbravou investigações de campo, contando

com o apoio de Judith Gold, psicóloga que passou a fazer parte da condução dos trabalhos de Lorna Wing. A partir dos numerosos trabalhos realizados, o fim da década de 1970 foi marcado por um conjunto de publicações que serviram de respaldo para a reconsideração conceitual em relação ao quadro autista. De início, a psiquiatra explora bastante a questão do *continuum* e, ao passar do tempo, passa a utilizar a noção de *espectro* para evidenciar a mesma ideia de variabilidade. Com o livro, *The autistic spectrum: a guide for parents and professionals* (2002[1996]), a noção ganha ainda mais materialidade. Donvan e Zucker (2017, p. 319) afirmam que:

Em 1984, Wing também divulgou a ideia do espectro quando os editores do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM) — publicado pela Associação Americana de Psiquiatria — acharam conveniente atualizar o livro. Naquele ano, devido à sua estatura na área, ela foi convidada a redigir o primeiro esboço dos critérios revisados para o autismo, coisa que lhe deu proeminência nos três anos de debate e negociação que se seguiram.

Consoante Lima (2014), Wing também trouxe grandes contribuições para que a *Síndrome de Asperger* fosse incluída dentro da classificação psiquiátrica durante os anos de 1990. A pesquisadora disseminou a síndrome para o contexto histórico e social permeado das ideias cognitivistas, trouxe as ideias de Hans Asperger com novas roupagens, trazendo alterações, como o fato de que o autismo e a síndrome de Asperger apresentavam o mesmo mecanismo cognitivo (WING, 1981). Nesse panorama, podemos destacar Michael Rutter, que também traz grandes impactos nos estudos sobre a natureza do autismo, Rutter traz novos debates envolvendo o autismo marcado inicialmente por Leo Kanner. Um marco na história é a classificação proposta pelo autor em 1978, destaca para o diagnóstico: o atraso e o desvio social; problemas no plano da linguagem; comportamentos compulsivos, movimentos estereotipados e maneirismos; início antes dos 30 meses do ciclo de vida.

Além disso, o psiquiatra britânico e primeiro professor de psiquiatria infantil do Reino Unido, Michael Rutter, compreende o autismo enquanto um distúrbio com possíveis componentes genéticos. Ritvo, também psiquiatra, em 1976, via o quadro em relação a um déficit cognitivo, percebendo-o como um distúrbio do desenvolvimento. As proposições inovadoras de Rutter, por sua vez, e a crescente produção científica impulsionam a elaboração do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, na terceira edição (DSM-III). Nessa versão do manual, o autismo enquadra-se em uma condição específica, insere-se na classe dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID).

Em 1994, novos critérios para o autismo foram avaliados e o DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, na sua quarta edição), lançado pela

Associação Americana de Psiquiatria (APA), e a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10) apresentaram equivalência com a intenção de gerar uma linha de trabalho em comum entre os pesquisadores e clínicos. Nesse contexto, a Síndrome de Asperger também passa a ser incluída no manual, este também passa por modificações e atualizações. No DSM-IV-TR (2000), o transtorno de Asperger, o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação e o transtorno autista eram descritos de maneira segmentada. No DSM-5, lançado em 2013, a versão mais recente do manual, há a integração desses transtornos mentais no diagnóstico de TEA. Diante disso, percebemos que a heterogeneidade é uma marca do quadro autístico, ninguém se torna autista, é uma condição advinda do neurodesenvolvimento. Com a mais recente versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, o CID-11, em alinhamento com o DSM-5, há a adoção do termo Transtorno do Espectro do Autismo para acolher os diagnósticos que eram descritos, anteriormente, no eixo de Transtorno Global do Desenvolvimento.

No que se refere ao DSM-5, é importante perceber que o manual destaca que os sintomas devem estar presentes desde os momentos iniciais do desenvolvimento. Nesse sentido, podem não se manifestar até que as exigências intelectuais excedam as habilidades e as capacidades do sujeito no meio em que está inserido. Além disso, há o destaque também para o conjunto de comorbidades que podem se associar ao transtorno, como a depressão, a ansiedade, o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e outros tipos de condições. O comprometimento intelectual é uma das marcas que, muitas vezes, acompanha o TEA. Assim, podemos verificar a importância do diagnóstico precoce, o quanto é essencial para a intervenção terapêutica e para o suporte social, escolar, por exemplo. Quanto aos critérios diagnósticos, o DSM-5 (2013) delinea traços de suma relevância para caracterização do quadro com base na díade diagnóstica: (i) déficits no eixo da comunicação e da interação social e (ii) padrões de comportamentos restritos e repetitivos. Com isso, podemos observar que a presença dessas dificuldades causa prejuízos significativos nas instâncias da vida do autista.

Nesse contexto, é importante salientar que o diagnóstico não é restrito às crianças, mas adolescentes e adultos também podem ser diagnosticados autistas a partir do desenvolvimento e do repertório que evidenciam. O autismo é uma condição dinâmica que reverbera em uma constelação de sinais. Os indivíduos autistas podem apresentar outras características que ratificam o diagnóstico e os sintomas, de acordo com o compêndio médico, costumam ser percebidos durante o segundo ano de vida da criança.

Além disso, um registro que caracteriza o quadro autístico é a questão dos níveis que eram associados à ideia de leve, moderado, grave. No DSM-5, os níveis são baseados na gravidade, relacionam a necessidade de suporte nos domínios da comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos. No nível 1, o sujeito precisa de apoio. No nível 2, o sujeito precisa de apoio substancial. No nível 3, o sujeito precisa de muito apoio substancial.

Nesse prisma, ainda concernente a um registro na história do TEA, uma publicação que se destaca é o trabalho elaborado pelo cientista Andrew Wakefield, que afirmou em um estudo, em 1998, que algumas vacinas poderiam ser identificadas como a causa do autismo.

Com a publicação de estudos posteriores, houve a constatação de que a proposta lançada pelo pesquisador não tinha fundamentos. Wakefield perdeu o seu registro médico e o seu estudo foi retirado dos registros científicos devido à falta de evidência de resultados. Os estudos envolvendo o quadro autístico não se restringem, no entanto, às questões clínicas e patológicas. Avanços na ciência nos permitem encontrar na literatura contemporânea da área trabalhos que relacionam o autismo à educação (FERREIRA; TONELLI, 2020); à inclusão (BUEMO *et al.*, 2019), à aspectos da linguagem (COTS, 2018; OLIVEIRA; FONTE, 2019, 2020; CRUZ; TAMANAHA, 2021; CRUZ, 2017; SILVA; FONTE, 2019; BARROS; FONTE; SOUZA, 2020); à atenção conjunta e outras condições que nos possibilitam novos enfoques (ANDRADE, 2017; FONTE, CAVALCANTE, 2018; SUGAHARA *et al.*, 2022).

Fernandes (1994) afirma que independente da abordagem, da hipótese e do critério diagnóstico, a questão linguística sempre representa um papel importante no quadro autístico. No que se refere à questão linguística, uma marca interessante que envolve o autismo é a condição ecolálica. O discurso ecolálico é considerado como a repetição involuntária da produção linguística de outro indivíduo. Na literatura clínica, é percebida como uma produção linguística sem sentido aparente. Silva e Fonte (2019) observam a ecolalia como uma possibilidade de linguagem no sujeito autista, apontam também que há algumas caracterizações concernentes à ecolalia, uma vez que ela pode ser considerada como ecolalia imediata, literal ou mitigada. Na ecolalia imediata, a repetição é instantânea, ocorre após a produção do enunciado. Na ecolalia tardia, há um percurso temporal para que haja a repetição, já a ecolalia mitigada ocorre com modificações do discurso tomado inicialmente, pode ocorrer alterações prosódicas e alterações envolvendo a adição ou a supressão de elementos.

Barros, Fonte e Souza (2020) desenvolvem um estudo muito interessante englobando essa vertente de trabalho, observam a ecolalia como um elemento metafórico que ocorre dentro do funcionamento multimodal da linguagem, as autoras comentam sobre a transferência analógica de denominação produzida no discurso a partir da tomada da ecolalia

como um segmento de linguagem.

O autismo marca presença nos diferentes arranjos da sociedade e, ultimamente, tem gerado repercussões em diferentes vozes na esfera humana. Cruz (2017) destaca que o autismo pode ser considerado como um transtorno que apresenta comprometimento na interação e no engajamento social, mas não nega a possibilidade de linguagem da criança autista, para a autora, a criança pode ser vista como um sujeito de linguagem. Abordagens respaldadas na clínica tradicional de assistência ao sujeito autista sinalizam, segundo Barros e Fonte (2016, p. 746), que:

[...] parece que o autismo vem acompanhado pelo signo linguístico ‘não’ na forma de um discurso social desanimador: não apresenta linguagem, não fala, está fora da linguagem, resiste ao contato de outras pessoas, foge ao olhar, não gosta de mudanças na rotina, não usa a imaginação de maneira adequada. [...].

Com isso em vista, Barros e Fonte (2016) revelam o quão é significativo estar atento aos processos linguísticos realizados pela criança autista, uma vez que a linguagem pode estar alterada, pode apresentar mudanças nos aspectos sintáticos, semânticos. As crianças autistas podem evidenciar ausência do plano da vocalização, atraso na aquisição. Desse modo, podemos compreender que, além das produções linguísticas orais, os gestos caracterizam-se como um modo particular na construção e constituição dos sujeitos autistas, constituem-se enquanto via de linguagem.

Em relação à criança autista, é interessante destacar um estudo de caso que associa o ensino de inglês à criança autista. Ferreira e Tonelli (2020) apresentam um trabalho que põe à vista as possibilidades de uma criança diagnosticada com autismo aprender uma língua estrangeira e desenvolver desdobramentos linguísticos no cenário educacional. Nesse ponto de vista, os autores frisam que é relevante que professores construam propostas de ensino-aprendizagem que articulem não somente o plano da linguagem oral, mas também considerem materiais com teor visual; elaborem práticas que envolvam a cinestesia nos planejamentos e nas aulas, o aspecto concreto de objetos. Desse modo, ratificam a necessidade de atividades lúdicas para suscitar a participação e a integração efetiva de crianças com desvios no contexto escolar.

De acordo com Souza, Almeida e Marinho (2019), o movimento de ampliação de ideias e conceitos, a noção de língua que o professor possui são atividades essenciais e orientadoras de práticas pedagógicas. De acordo com os autores, muitos professores não sabem agir quando se deparam com crianças autistas em sala de aula e isso gera um conjunto de implicações. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem de crianças autistas, o

comportamento, a realização de atividades, a atenção e o desenvolvimento linguístico da criança podem ficar acometidos. A atipicidade assusta e promove uma desconforto no ambiente que suscita, muitas vezes, um quadro desanimador. Assim, os autores comentam a importância do conhecimento da multimodalidade enquanto perspectiva linguística, pois, a partir da compreensão e uso dessa vertente de trabalho e análise, o professor pode desenvolver e explorar novas práticas metodológicas e ampliar as possibilidades de interação, engajamento e, conseqüentemente, habilidades de estudantes que apresentam particularidades.

Nesse panorama, podemos lançar como suposições que alguns docentes podem pensar: “Como posso facilitar a inclusão desses alunos no contexto educacional?”; “Por que é relevante estudar os gestos e sua relação com outras semioses?”. Buscar resultados para essas indagações, à luz da multimodalidade, favorece um ponto de partida animador, pois o processo envolve uma complexidade que pode ser minimizada a partir de alusões teóricas em interface com noções linguísticas, pedagógicas, sociais e mudanças práticas.

Para tanto, fundamentando-se em Freire (2014), acreditamos que uma pedagogia ancorada no respeito às diferenças, às peculiaridades, na esperança e na ética é crucial para uma convivência e vivência cordial, interativa e harmônica. Compreendemos, dessa maneira, que esse tipo de trabalho é necessário tanto para os contextos acadêmicos quanto para os demais contextos sociais, como os ambientes escolares e familiares.

2.3.1 Interface entre multimodalidade e autismo

Para realizar o levantamento de trabalhos que versam sobre a relação entre multimodalidade e autismo nos estudos aquisicionais, foram contempladas as seguintes bases eletrônicas de dados: o *Scientific Electronic Library Online* - SciELO e o Portal de Periódicos da CAPES. De acordo com Carvalho, Cavalcanti e Silva (2019), as bases de dados selecionadas realizam a indexação de artigos que apresentam qualidade no campo das ciências.

A partir de uma busca avançada no Portal de Periódicos da CAPES e no SciELO, utilizando os filtros de busca, foi utilizada a combinação entre os seguintes descritores: *multimodalidade*, *autismo*, *criança autista*, *Transtorno do Espectro Autista*. A coleta dos dados foi realizada em meados do ano de 2022 e contou com o auxílio do booleano *and* para elaboração de uma estratégia de busca sistemática. Nesse sentido, é importante destacar que utilizamos como filtro para a pesquisa — publicações completas de trabalhos realizados nos últimos dez anos. As produções acadêmicas, desse modo, marcavam a existência entre os anos de 2011 e 2021. No primeiro momento de realização da pesquisa, a partir do uso dos

descritores, encontramos apenas um artigo na plataforma do SciELO. No Portal de Periódicos da CAPES, com foco na relação entre os descritores multimodalidade *and* autismo, alcançamos dezoito resultados de publicações. No entanto, há um artigo que está indexado três vezes na plataforma e há outro artigo que está indexado na versão em inglês e em português. Ademais, nesse contexto, um dos trabalhos encontrados caracteriza-se como um texto de apresentação de um número temático de uma revista.

Nesse levantamento inicial, é importante salientar que o artigo encontrado na base de dados do SciELO está também presente no Portal de Periódicos mencionado. Com base na relação entre o descritor multimodalidade *and* criança autista, obtivemos dez resultados. Dentro desse alcance, há a repetição de títulos encontrados na primeira busca, mas, ainda assim, há o destaque de três novos títulos, dois trabalhos são artigos científicos e um caracteriza-se enquanto ensaio. O ensaio apresentado não fez parte desta revisão de literatura. Na articulação entre os descritores multimodalidade *and* Transtorno do Espectro Autista, podemos observar cinco resultados, os títulos encontrados nessa busca já haviam sido encontrados anteriormente.

Diante disso, foram selecionados critérios de inclusão para seleção dos trabalhos: 1) artigos nacionais publicados em Língua Portuguesa no período de 2011 a 2021; 2) os artigos devem ser disponibilizados na íntegra; 3) artigos completos que exploram a relação entre a perspectiva multimodal e o Transtorno do Espectro Autista (TEA); 4) os artigos, para serem selecionados, devem abordar, de alguma forma, essa temática no resumo do trabalho. Assim, as publicações que tangenciam esses critérios de seleção não fizeram parte deste levantamento.

Após a proposição dos critérios de inclusão apresentados, houve a leitura analítica dos resumos dos trabalhos e, posteriormente, os artigos foram lidos integralmente e analisados. Com base nos critérios e na leitura das produções científicas, houve a seleção de sete trabalhos acadêmicos. A seguir, exploraremos os resultados obtidos e discutiremos sobre os dados coletados.

Quadro 1 — Síntese dos estudos publicados nos últimos dez anos que abordam a relação entre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o funcionamento multimodal.

<i>Estudo</i>	<i>Autoria/ ano</i>	<i>Região dos(as) autores(as)</i>	<i>Tipo de estudo</i>	<i>Periódico</i>	<i>Perspectiva teórica adotada pelos(as) autores(as)</i>

1	Estereotipias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo	Barros e Fonte (2016)	Nordeste (PE)	Estudo de caso de cunho observacional e qualitativo	Revista Brasileira de Linguística Aplicada	Perspectiva multimodal com a abordagem enunciativa
2	A interação no transtorno do espectro autista: a multimodalidade enquanto forma alternativa de comunicação	Andrade e Faria (2017)	Nordeste (PB)	Estudo de caso de cunho qualitativo e longitudinal	Revista Prolíngua	Sociointeracionista e funcional acoplada à proposta multimodal
3	Documentação multimodal de interações com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: corpo, língua e mundo material	Cruz (2018a)	Sul (SP)	Estudo de natureza qualitativa	Calidoscópio	Sociointeracionista em relação com a perspectiva multimodal e corporificada
4	O adeus de Augusto: as interações entre crianças autistas e a emergência de uma pesquisadora-artista em estado de presença próxima	Cruz (2018b)	Sul (SP)	Relato de cunho autoetnográfico	Veredas – Revista de Estudos Linguísticos - UFJF	Sociointeracionista em relação com a perspectiva multimodal e corporificada
5	Multimodalidade na linguagem de crianças autistas: o “não” em suas diversas manifestações	Fonte e Silva (2019)	Nordeste (PE)	Estudo observacional de natureza qualitativa e quantitativa	Revista Prolíngua	Interacionista alicerçada à vertente multimodal
6	Execução dos gestos emblemáticos na criança com transtorno do espectro autista	Andrade e Alves (2019)	Nordeste (PB)	Estudo de caso de natureza longitudinal e qualitativa	Revista Prolíngua	Sociointeracionista e funcional acoplada à proposta multimodal
7	Ecolalia e gestos no autismo: reflexões em torno da metáfora enunciativa	Barros, Fonte e Souza (2020)	Nordeste (PE)	Estudo de caso de cunho qualitativo	Forma y Función	Relação entre a perspectiva multimodal e com a abordagem enunciativa

Fonte: Elaboração própria (2022).

A revisão de literatura que constitui o corpus deste trabalho é composta por sete publicações científicas nacionais do Brasil. Os artigos estão organizados de forma cronológica, são resultantes, portanto, de uma sequência temporal lógica. No quadro, pode-se observar uma síntese dos estudos publicados nos últimos dez anos; contemplamos, por

consequente, o título do trabalho, a autoria e ano da publicação, o tipo de estudo, o periódico e a perspectiva teórica que foi adotada pelos autores.

O autismo é uma temática que vem sendo explorada no campo da aquisição da linguagem a partir de diferentes olhares, a linguagem, o comportamento, as habilidades, variados fatores chamam a atenção e o interesse de pesquisadores. Barros e Fonte (2016), por meio de um estudo de caso, discutem sobre produções específicas do quadro do autismo: as estereotipias motoras. As autoras trazem grandes contribuições para a área e, de encontro ao olhar patologizante, percebem as produções estereotipadas enquanto gestos primitivos, que podem apresentar estatuto de linguagem e revelar sentidos. Nessa perspectiva, realizam uma discussão significativa em torno das condutas estereotipadas e das vocalizações engendradas pela criança autista; constataam o estabelecimento de relações de coerência entre diferentes recursos multimodais. Dessa forma, percebem a criança autista como um ser produtor de linguagem, que enuncia vontades, posicionamentos e desejos.

As autoras podem ser consideradas referência nos estudos que abordam o autismo e a proposta multimodal. Em relação ao levantamento textual contemplado, verificamos, por exemplo, a influência teórica das autoras nos trabalhos de Andrade e Faria (2017), Fonte e Silva (2019), Andrade e Alves (2019) e na pesquisa de Barros, Fonte e Souza (2020). Nas pesquisas desenvolvidas por Andrade e Faria (2017) e Andrade e Alves (2019), o foco é direcionado para as cenas interativas que revelam contextos de atenção conjunta e a presença de gestos emblemáticos, gestos que trazem à tona o caráter social, simbólico e são marcados e reconhecidos culturalmente. No autismo, os gestos emblemáticos são ressignificados e junto com outras semioses passam a se tornar fonte de interação. Os dados são coletados no ambiente escolar.

Diante disso, a discussão torna-se ainda mais ampla, pois podemos enveredar pela questão da inclusão, da socialização, aspectos que precisam ser considerados no âmbito científico, acadêmico e social. Fonte e Silva (2019), a fim de explorar a negação na linguagem de crianças autistas, apresentam um estudo relevante para compreendermos os recursos multimodais mobilizados pelas crianças autistas no plano enunciativo. A partir dos envelopes multimodais que evidenciam os contextos de negação, as autoras põem à vista: o desvio do olhar, as estereotipias motoras, o meneio de cabeça, o plano verbal como configurações que expressam o “não” no quadro do autismo.

Nesse panorama, nos deparamos com os trabalhos de Fernanda Cruz (2018a, 2018b), o artigo “Documentação multimodal de interações com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: corpo, língua e mundo material” (2018a) favorece reflexões e práticas teóricas

sensíveis. A autora nos possibilita refletir sobre um eixo relevante na produção científica: os dados científicos. Como dar visibilidade aos dados coletados? Como transcrevê-los? O artigo de Fernanda Cruz, à luz da perspectiva multimodal e corporificada, possibilita investigar os dados a partir de um novo olhar.

Nesse viés, no relato elaborado pela pesquisadora — “O adeus de Augusto: as interações entre crianças autistas e a emergência de uma pesquisadora-artista em estado de presença próxima” (2018b), encontramos investigações, práticas subjetivas que nos ajudam a tecer novas percepções não só diante do autismo, mas diante da linguagem. A autora, em ambos os trabalhos, destaca a importância de perceber a língua em uma perspectiva macro, os processos linguísticos não são restritos ao plano verbal, à oralidade; há linguagem no gesto, na prosódia, no corpo. Construir caminhos interativos com crianças é possível, torna-se preciso, logo, desprender-se da vertente, estritamente, logocêntrica.

Considerando o trabalho de Barros, Fonte e Souza (2020), pode-se verificar uma pesquisa que pode expandir os horizontes da clínica tradicional de linguagem. As reflexões suscitadas pelas autoras tomam como ponto de partida as ecolalias enquanto uma metáfora enunciativa, eis um processo de construção de novos sentidos a partir de signos linguísticos já existentes. As autoras ainda comentam sobre as produções gestuais e discutem o funcionamento multimodal da linguagem. Com isso em vista, percebe-se o estreitamento entre as pesquisas e as contribuições amplas e particulares possibilitadas por cada um dos trabalhos.

Ainda no que se refere aos trabalhos em discussão, metodologicamente, as pesquisas, que fizeram parte desta revisão de literatura, contemplaram em sua maioria o tipo de estudo de natureza qualitativa. Em relação ao trabalho elaborado por Fonte e Silva (2019), além da utilização da metodologia qualitativa, fez-se uso também da metodologia quantitativa, a pesquisa, desse modo, é de natureza quanti-qualitativa. Os trabalhos elaborados por Andrade e Faria (2017) e Andrade e Alves (2019) apresentam dados com aspectos longitudinais. Há também uma incidência nos estudos da presença do método de pesquisa: estudo de caso. Paiva (2019), assim, comenta que esse tipo de pesquisa busca realizar a investigação de aspectos particulares, singulares.

Nos dados observados, foi comum a ocorrência desse tipo de abordagem nos estudos linguísticos que realizaram o diálogo entre autismo e multimodalidade. Em um caminho metodológico diferente, o trabalho de Cruz (2018b) revela um relato de cunho etnográfico que evidencia investigações subjetivas, atentas aos encontros possíveis entre língua(gem), interação e autismo. A partir de uma escrita fluida, a autora desenvolve um texto que traça

experiências, vivências e bases metodológicas significativas para se pensar as interações que envolvem sujeitos autistas e que não são autistas.

Considerando a perspectiva teórica adotada pelos autores nos trabalhos, foi possível observar uma ênfase que recai sobre a vertente multimodal aliada à abordagem enunciativa, ao sociointeracionismo e ao interacionismo. O termo “interacionismo” deve ser tomado para reflexão com cautela, pois pode direcionar interpretações e leituras diferentes. Conforme Lier-De Vitto e Carvalho (2008), o vocábulo recobre diferentes movimentos de teorizações e vertentes teóricas. No entanto, não entraremos aqui nessa discussão.

Em consonância com essas considerações teóricas, há em todos os trabalhos a preocupação em discutir o funcionamento multimodal da linguagem e considerações que tangem à proposta de sentidos que se sublinham no gesto, no olhar, nas vocalizações, na prosódia. Ademais, nos trabalhos de Barros e Fonte (2016) e Barros, Fonte e Souza (2020), focaliza-se também a abordagem enunciativa a partir do olhar de Émile Benveniste. Andrade e Faria (2017) e Andrade e Alves (2019) comentam sobre a inserção da multimodalidade no viés funcionalista, a linguagem é vista, portanto, a partir de um traço sociointeracional e funcional. Cruz (2018a, 2018b) também se atenta para esse espaço epistemológico e destaca veementemente, além da proposta multimodal, a perspectiva corporificada que abrange os estudos sobre os gestos, o corpo, os objetos e o mundo material.

Com base nas pesquisas de Barros e Fonte (2016), Barros, Fonte e Souza (2020) e Fonte e Silva (2019), pode-se depreender que as autoras estabelecem um diálogo entre a perspectiva multimodal em alicerce à vertente enunciativa da linguagem. As autoras sustentam posições que integram a relação entre o sujeito, a linguagem e o contexto interativo. As discussões desenvolvidas por Barros e Fonte (2016) e por Barros, Fonte e Souza (2020), em especial, que articulam com profundidade a relação entre a multimodalidade e a perspectiva enunciativa, são ampliadas também no trabalho de Fonte, Barros e Cavalcante (2021). As pesquisadoras, neste último trabalho, propõem a perspectiva enunciativa-multimodal no campo da aquisição e dos transtornos de linguagem, incluindo a especificidade do autismo. Nos dois trabalhos iniciais, refletem sobre a relação entre essas duas perspectivas. Nesse momento, interessa-nos apontar, no quadro 2, as concepções sobre o TEA evidenciadas pelos trabalhos contemplados nesta pesquisa.

Quadro 2 — Síntese das concepções teóricas trazidas pelos autores referente ao autismo.

<i>Pesquisas</i>	(1) Barros e Fonte (2016)	(2) Andrade e Faria (2017)	(3) Cruz (2018a)	(4) Cruz (2018b)
<i>Concepção sobre o TEA</i>	No trabalho, as autoras fazem referência ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5. Salientam os primeiros registros sobre o transtorno e discutem o quadro, consideram o autista como um sujeito singular, que pode atuar na linguagem e realizar movimentos enunciativos.	Os autores fazem menção ao DSM-5 e aos trabalhos de Leo Kanner para discutir o quadro autístico. De encontro ao olhar tradicional, os autores concordam com Barros e Fonte (2016) e percebem o autismo para além do diagnóstico.	A autora salienta o comprometimento que o transtorno pode causar no que tange o eixo da interação, da comunicação e do comportamento. A pesquisadora destaca a heterogeneidade das condições que abrangem o transtorno e traz à tona também a singularidade que cada autista possui.	A autora, no texto, põe em evidência a particularidade do transtorno, retoma a ideia de singularidade, evidencia um olhar social e busca enxergar o autismo a partir das possibilidades, da ecologia de semioses linguísticas.
	(5) Fonte e Silva (2019)	(6) Andrade e Alves (2019)	(7) Barros, Fonte e Souza (2020)	
	As autoras fazem referência aos primeiros estudos realizados por Leo Kanner com foco no autismo. Para além desse olhar, concordam com Barros e Fonte (2016) e destacam que alguns estigmas relacionados ao transtorno necessitam ser discutidos e repensados.	Os autores trazem para discussão características pertinentes ao sujeito autista e comentam que o autismo pode estar relacionado com múltiplos fatores no que tange à origem, mencionam o DSM-5 e o trabalho de Leo Kanner, estudioso sobre a temática. Concordam com a perspectiva, no entanto, apresentada por Barros e Fonte (2016).	Sobre o autismo, as autoras discutem com maestria a fala ecológica, que é atribuída como um sintoma aos sujeitos que apresentam o Transtorno do Espectro Autista. As autoras ressignificam a noção teórica referente à ecolalia e não veem o autista enquanto um ser ausente do processo de interação, percebem o autista, de forma peculiar, como um produtor de linguagem; destacam que “[...] a criança deve ser significada pelo interlocutor, considerando todas suas manifestações enunciativas, colocando-a por inteira no universo da linguagem”. (p. 187).	

Fonte: Elaboração própria (2022).

De acordo com o quadro em destaque, podemos identificar pontos de similaridades entre as concepções teóricas ventiladas pelos autores. Nos trabalhos de Barros e Fonte (2016), Andrade e Faria (2017) e Andrade e Alves (2019), verifica-se que os autores retomam a concepção do transtorno a partir do DSM-5 e dos registros iniciais elaborados por Leo Kanner. No entanto, apesar do destaque atribuído às características que fomentam o TEA, os autores assumem uma posição diferenciada e consideram a criança autista enquanto ser

presente na linguagem e nas atividades de trocas dialógicas.

Nesse ponto de vista, Cruz (2018a, 2018b), Fonte e Silva (2019) e Barros, Fonte e Souza (2020) comungam da mesma perspectiva. Cruz (2018a, 2018b), nos trabalhos desenvolvidos, comenta sobre a necessidade do olhar singular diante do transtorno. É interessante perceber, assim, a importância da concepção no quadro do autismo, pois, a depender da perspectiva que é defendida, emerge um sujeito autista que é visto a partir de uma língua(gem) peculiar, específica e circunstanciada ou um sujeito autista que não produz linguagem, que é refém das produções sintomatológicas. As estereotípias motoras, as ecolalias são, logo, meros traços constituintes do diagnóstico. Diante disso, observamos a relevância dos prismas linguísticos, porquanto geram consequências em diferentes dimensões que envolvem a vida humana.

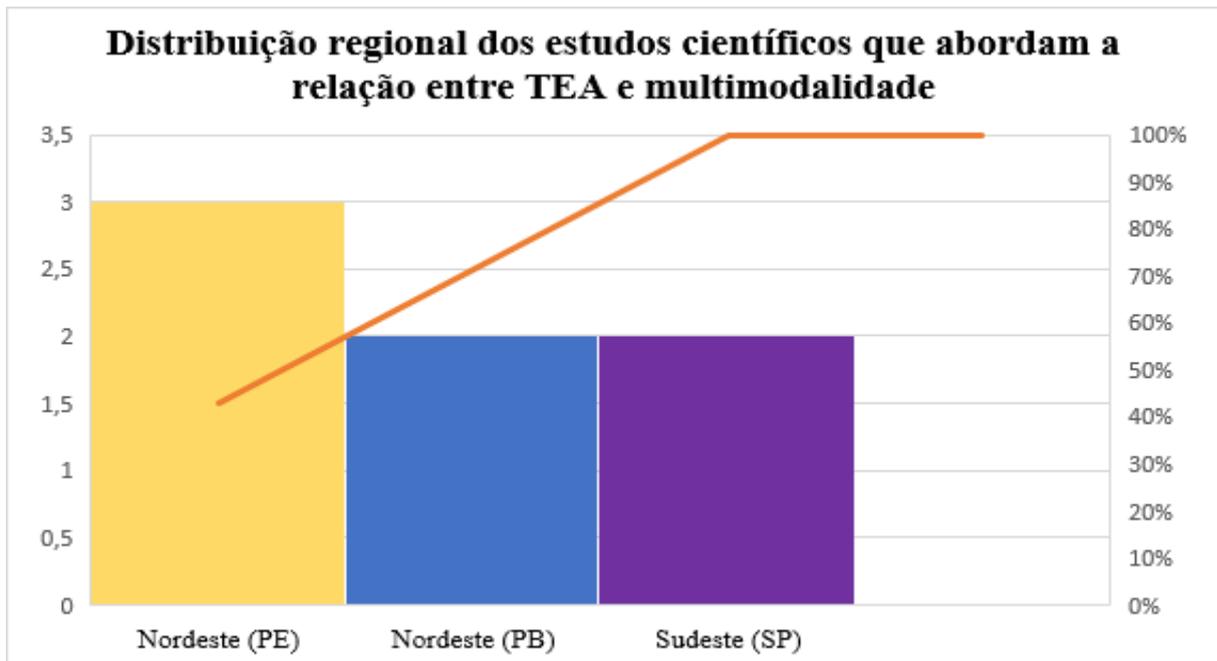
Com isso, em relação à concepção de linguagem adotada pelos autores, podemos perceber que Barros e Fonte (2016) concebem a linguagem como um processo que é dialógico e multimodal, ou seja, diferentes recursos semióticos apresentam estatuto de sentido. Andrade e Faria (2017) e Andrade e Alves (2019), na mesma direção, percebem a língua(gem) a partir de um olhar multimodal: consideram os diferentes canais linguísticos para construção de trocas sociais.

Nesse sentido, a partir do funcionamento multimodal e multidimensional da linguagem, Cruz (2018a, 2018b) vê a linguagem enquanto um trabalho interacional, que envolve um conjunto de estruturas linguísticas que se organizam e se articulam temporalmente e sequencialmente. Diante desse mesmo ponto de vista, Fonte e Silva (2019) e Barros, Fonte e Souza (2020) consideram a língua(gem) como um meio de simbolização e significações que se expressam por meio de diferentes elementos linguísticos, os quais não exercem primazia entre si e conduzem a interação.

Outrossim, com base nos dados, pode-se perceber que, entre os dez anos (2011-2021), há uma incidência maior de artigos que contemplam a temática em evidência nos anos de 2018 e 2019, o que corresponde a 58% do levantamento. Assim sendo, constatamos, então, duas publicações realizadas no ano de 2018 e duas publicações concebidas no ano de 2019. Fica evidente também, a partir da revisão integrativa, a presença de uma publicação no ano de 2016 (14%), uma no ano de 2017 (14%) e outra publicação no ano de 2020 (14%). Os dados coletados, nas bases de dados mencionadas, revelam espaço para novas produções científicas que articulem a multimodalidade ao autismo dentro dos estudos linguísticos.

Outrossim, ainda considerando os dados coletados, o gráfico a seguir ilustra a distribuição regional dos estudos científicos que formaram a presente revisão de literatura e que abordaram a relação entre autismo e multimodalidade.

Gráfico 1 — Gráfico referente aos estudos científicos publicados nos últimos dez anos (2011-2021) que abordaram a relação entre TEA e multimodalidade.



Fonte: Elaboração própria (2022).

Com base na exposição do gráfico, pode-se perceber que, na coleta dos dados, sobressaem os trabalhos situados na região Nordeste, especificamente, em Pernambuco com três produções e, sequencialmente, destacam-se dois trabalhos na Paraíba, região Nordeste, e dois trabalhos no Sudeste, em São Paulo. É interessante observar esse fato, pois esse percentual ilustra caminhos de conquistas e lutas que ainda podem ser trilhados por diferentes pesquisadores, que atuam não somente nas regiões contempladas no modelo gráfico, mas na região Centro-Oeste, Norte e Sul do Brasil; torna-se preciso reformular o olhar diante de novos objetos de estudo e pesquisa que circulem no universo da ciência e da sociedade.

Os estudiosos que se propõem a refletir sobre o autismo de maneira particular, expandem os limites e as lacunas; eles veem os déficits e os sintomas como características singulares que podem ser vistos como linguagem a partir de configurações e desdobramentos específicos e contextualizados. A partir dos dados, percebemos que alguns estudos se alicerçam em pressupostos interacionistas (BARROS; FONTE, 2016; BARROS; FONTE; SOUZA, 2020; FONTE; SILVA, 2019) e sociointeracionistas em relação à perspectiva multimodal (ANDRADE; FARIA, 2017; ANDRADE; ALVES, 2019; CRUZ, 2018a, 2018b).

Além disso, Barros e Fonte (2016) e Barros, Fonte e Souza (2020) ainda evidenciam nuances de caráter enunciativo nos trabalhos em destaque. As autoras mencionam a figura de Émile Benveniste. No que se refere às pesquisas contempladas, destaca-se ainda a predominância de estudos de natureza qualitativa. Há uma produção científica que é um relato de cunho etnográfico (CRUZ, 2018b) e uma pesquisa que envolve o método quanti-qualitativo (FONTE; SILVA, 2019).

Além disso, podemos depreender que houve uma maior produção bibliográfica no ano de 2018 e 2019. Em cada um desses anos, há a publicação de dois trabalhos científicos. No que se refere ao ano de 2016, 2017 e 2020, verifica-se a presença de uma publicação realizada em cada intervalo de tempo mencionado. No que diz respeito à distribuição regional dos estudos científicos que privilegiam a temática em discussão, a região Nordeste sobressai com três publicações empreendidas por pesquisadores do estado de Pernambuco e duas publicações realizadas por pesquisadores do estado da Paraíba. A região Sudeste ganha evidência com duas publicações, que foram realizadas pela pesquisadora Fernanda Cruz (2018a, 2018b) no estado de São Paulo.

Em síntese, podemos concluir que a revisão de literatura em questão pode contribuir com reflexões na área e pode servir como ponto de partida para o desdobramento de outros trabalhos que incluam também outras bases de dados e outros registros temporais. A temática não se esgota nesta pesquisa, muito pelo contrário, evoca novas descobertas e pesquisas em outras áreas e bases de dados. Com a pesquisa, percebemos que diálogos entre autismo e multimodalidade são possíveis e necessários. As pesquisas analisadas trazem imensas contribuições para a área de estudo, haja vista as reflexões que abarcam o TEA e os aspectos linguísticos e sociais. Rechaçar os sintomas e o quadro de patologia da criança autista não pode ser considerado como um movimento inclusivo, faz-se necessário que novos olhares e pesquisas sejam empreendidas para que se considerem não apenas as características sintomatológicas, mas também os traços interativos que se estruturam nas entrelinhas do contexto de interação e das práticas sociais.

2.3.2 Aquisição atípica do eixo linguístico: um sujeito com subjetividade

No que se refere à questão do sujeito autista no campo da aquisição da linguagem, é interessante refletir brevemente sobre algumas noções que permeiam a vertente linguística. Salientaremos algumas ideias referentes ao sujeito na psicanálise (o espelhamento na relação mãe-criança), ao sujeito no campo da linguística a partir da enunciação e a posição de sujeito na perspectiva multimodal. É interessante salientar que a multimodalidade não tem uma

discussão sobre o que é o sujeito, não tem uma definição, mas os trabalhos de Barros, Fonte e Souza (2020) e Fonte, Barros e Cavalcante (2021), por exemplo, apontam para leituras que nos permitem ver esse sujeito a partir da relação com a perspectiva enunciativa.

É, especificamente, no trabalho de Fonte, Barros e Cavalcante (2021) que as autoras propõem a perspectiva enunciativa-multimodal. Elas demonstram que pode existir uma posição de sujeito com base no funcionamento multimodal da linguagem e na enunciação. Para a pesquisa, esta última posição é a que assumimos como basilar para o estudo. No entanto, isso não invalida as demais considerações envolvendo a questão do sujeito, pelo contrário, nos possibilita compreender as marcações subjetivas que já são e podem permanecer sendo pauta de reflexões e pesquisas.

Refletir sobre o estágio do espelho e sobre os três tempos de Édipo é um movimento relevante para discussão sobre a constituição do sujeito. Nesse sentido, é importante que haja o enfoque na ideia de constituição em vez de desenvolvimento, pois esses momentos não se referem às etapas fixas no desenvolvimento da criança. A existência da noção de posições tem mais uma sequência lógica que cronológica. Desse modo, as experiências iniciais da criança surgem como caminhos significativos para pensarmos a vida humana.

Quando a criança inicia a vida psíquica, surge um estado de diferenciação do bebê recém-nascido que não apresenta uma relação consciente da própria existência. Nos primeiros desdobramentos da criança em vivências diárias, é possível observar o fascínio dela diante de um espelho, há alegria, há entusiasmo. Nesse quadro, surge um momento de identificação da criança com a imagem, a imagem do próprio corpo, que leva a criança a se organizar no mundo e se diferenciar do outro. Essa imagem traz, então, a ideia de gestalt — a ideia de totalidade, ou seja, a criança se vê enquanto ser completo, não é constituída de pedaços por pedaços. Lacan (1998), em uma comunicação realizada para o XVI Congresso Internacional de Psicanálise, em Zurique, no ano de 1949, destaca também a questão da maturação da gônada na pomba, menciona os gafanhotos e pontua que a imagem é de suma relevância porque pode desencadear mudanças de comportamento e até mudanças fisiológicas tanto nos seres humanos quanto nos animais. Podemos perceber, portanto, que o estágio do espelho faz o movimento de passagem de um corpo despedaçado para um corpo completo, unificado; envolve a identificação do próprio eu em torno da imagem do corpo.

Garcia-Roza (2009) destaca, assim, que a experiência pode se dar em torno de um espelho propriamente dito ou em torno de outra pessoa. Com foco nisso, surge daí uma ficção e a noção do sujeito dividido: eu imagem (*moi*) x sujeito do inconsciente (*je*). O eu especular (*moi*) irá corresponder ao que é chamado de narcisismo primário, isto é, é um fenômeno

imaginário que envolve o outro, a quem nós projetamos o nosso eu ideal e faríamos equivaler a imagem do outro a nossa própria imagem ideal projetada.

Lacan (1998) salienta a importância do outro no processo de constituição do sujeito (em dois planos): o pequeno outro e o Grande Outro. Em relação ao pequeno outro, destaca que é o outro cuja imagem observada de fora traz um domínio imaginário para esse corpo que é meu. A imagem, então, é vista como uma gestalt, está dentro do campo dos semelhantes, das identificações. É bastante interessante essa noção, pois essa imagem atribuída ao indivíduo como uma gestalt o aliena, surge uma nova descoberta, que é externa, é vista no corpo do outro. Para exemplificar, basta observarmos um grupo de crianças reunidas. Quando algumas começam a correr, as demais crianças do grupo têm a tendência de também começarem a correr, pois são cativadas pela imagem dos semelhantes.

No que se refere ao Grande Outro, Lacan relaciona essa dimensão com três grandes categorias (o imaginário, o simbólico e o real). No estádio do espelho, o imaginário pode ser considerado como um registro psíquico que apresenta a imagem ideal que temos das coisas, relaciona-se à ideia de uma relação especular. Nesse momento, ainda não há a constituição propriamente dita de um sujeito. O Grande Outro, nesse sentido, é o registro do simbólico, que insere a criança em uma estrutura. Para ilustrar, podemos pensar em uma situação de uma mãe que chama seu filho e diz: “Vem cá, meu filho!”. Nesse contexto, pode-se determinar, pelo menos, um outro lugar — o de mãe que se amplia para o de pai. Essa noção não foi criada pela mãe da criança que chamou o filho no exemplo acima, expandindo essa ideia, pode-se ter uma linhagem familiar, uma estrutura simbólica que não é invenção ou criação de um indivíduo em particular.

Dessa forma, torna-se fundamental salientar que esse Grande Outro não é uma pessoa, mas podemos conceber como um lugar que pode ser ocupado por “pequenos outros”. Nesse caso mencionado, a mãe instituiu o lugar para a criança dentro de uma estrutura que é anterior a ela, a linhagem familiar. Dessa forma, percebemos que a construção da própria imagem é sempre mediada pela ação e pela presença do outro. Um outro que, inicialmente, precisa falar e desejar pelo infante. Nesse prisma, para as trocas simbólicas, o ingresso na cultura pela criança é feito pela linguagem. Em paralelo com o registro do simbólico, o imaginário também pode estar presente no funcionamento humano. Em relação ao real, essa categoria não é sinônimo da realidade, mas relaciona-se à ideia do verdadeiro. Nesse caso, é um plano que nega a questão da inexistência e ausência.

No campo psicanalítico, há o que é chamado de *os três tempos de Édipo*. A partir das releituras dos trabalhos de Freud, Lacan salienta a ideia de sujeito desejante, que se constitui a

partir de uma falta fundamental. Nessa perspectiva, aquilo que significa o desejo do Outro ganha evidência, o espelho do espelho envolve considerações significativas e se constitui como uma temática importante na teoria psicanalítica. Lacan utilizou referências de diferentes áreas do conhecimento para construção dessa concepção.

Em relação ao sujeito linguístico enunciativo, Benveniste (1976) discute sobre a noção e traz a discussão para o campo da linguística a partir dos estudos de vertente estruturalista. O autor vai além do funcionamento estruturalista de natureza saussuriana ao trazer o sujeito e a linguagem para as discussões linguísticas. Para ele, a linguagem é permeada de aspectos subjetivos que relacionam a condição de pessoa, o tempo e o espaço. O autor considera que a linguagem ancora as marcas de um sujeito linguístico. A teoria linguística de Benveniste marca uma nova etapa nos estudos do Estruturalismo e nos proporciona reflexões pertinentes sobre a subjetivação no processo de desdobramento da língua(gem).

Barros (2011) realiza um estudo interessante sobre o diálogo entre autismo e linguagem à luz da teoria enunciativa, propiciando-nos reflexões sobre o ato de pensar a significação quando estamos diante da linguagem de um autista, a autora comenta que as considerações psicanalíticas de Lacan exercem influência em Benveniste no que se refere às noções de subjetividade e constituição de sujeito. Com isso, discute-se que, mesmo com as limitações impostas pelo transtorno, o autismo não restringe o estar da criança na língua e, conseqüentemente, na linguagem, pois o sujeito se constitui na e pela linguagem.

Benveniste (1976) faz relação com a psicanálise porque precisa encontrar o sujeito na linguística. Ele é estruturalista, mas defende a ideia de que falta a relação entre linguagem e sujeito, o autor percebe os gestos e as mímicas como meios não linguísticos, observando os referidos artefatos como processos subsequentes à linguagem:

Quanto ao papel de transmissão desempenhado pela linguagem, não podemos deixar de observar, de um lado, que esse papel pode caber a meios não linguísticos – gestos, mímica – e, de outro lado, que nós nos deixamos enganar, falando aqui de um “instrumento”, por certos processos de transmissão que nas sociedades humanas são, sem exceção, posteriores à linguagem e lhe imitam o funcionamento. Todos os sistemas de sinais, rudimentares ou complexos, se encontram nesse caso (BENVENISTE, 1976, p. 284-285).

Benveniste não se dedica ao estudo do gesto, dedica-se ao estudo da língua. Salienta ainda que comparar a linguagem com um instrumento não é uma comparação suficiente para discutir sobre o campo linguístico, uma vez que, conforme o autor, a linguagem é um elemento constitutivo da natureza humana. As leituras que fazem de Benveniste pensam na língua enquanto sistema. Mas o que é a língua senão linguagem?

Ampliando a perspectiva de Émile Benveniste, podemos perceber no diálogo os elementos multimodais como meios que fundamentam a subjetividade do ser humano e integram o sistema interativo. Assim, por que não considerar os gestos, por exemplo, como linguísticos? Era uma época em que o linguístico se voltava para a língua. O ser humano deseja encontrar um sentido único para as expressões linguísticas, mas os enunciados funcionam de forma peculiar e não apresentam caráter estático, são dinâmicos.

Ao propor a perspectiva enunciativa-multimodal, Fonte, Barros e Cavalcante (2021) exploram o processo de aquisição da linguagem e os transtornos de linguagem. As pesquisadoras encontraram aproximações entre Benveniste e McNeill, destacando, então, enquanto linhas de confluências entre os autores: a questão do sentido na linguagem, as discussões que envolvem a dêixis e a questão que engloba a irrepetibilidade dos enunciados. Consideram, nessa via, o sujeito como efeito da relação entre pares: eu-tu no panorama da linguagem a partir de um espaço e de um tempo demarcado. Com essa premissa posta, é o interlocutor que valida o discurso do locutor. Diante disso, Fonte, Barros e Cavalcante (2021, p. 209) apontam que:

O modo enunciativo-multimodal está pautado na tríade língua(-gem), sujeito e enunciação, sendo percebido como a utilização singular da língua(gem) de maneira idiosincrática, a partir de mesclas semióticas no qual gestos, olhar, expressões faciais e produção vocal estão envolvidos, formando um enunciado linguístico, que coatuam na significação do discurso.

O diálogo, assim, favorece a construção do eu-tu e na relação entre as pessoas, a linguagem não é transparente. Diante disso, podemos perceber que a língua é posta em atividade constantemente e a posição de sujeito alçada a partir da relação entre enunciação e o funcionamento multimodal da linguagem possibilita a alternância entre o eu e o tu no discurso, provocando a constituição de sujeito. Diante disso, podemos considerar que o discurso produzido pela criança autista não é um discurso falho, mas é um discurso que evidencia marcas de um sujeito linguístico que é singular e que traz variadas possibilidades de sentido. Seguiremos, no capítulo a seguir, com os caminhos metodológicos adotados para o trabalho.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos os caminhos metodológicos que escolhemos para subsidiar o trabalho. Os dados receberam respaldo ético e o corpus do trabalho é favorável para o desenvolvimento de descobertas científicas sobre os diferentes tipos de manifestações linguísticas de crianças autistas.

3.1 Desdobramentos da pesquisa

Quais gestos são produzidos por crianças autistas na aquisição da linguagem em contextos discursivos diversificados? Esses gestos quando se alinham com as produções vocais se relacionam a partir de que forma? Quais são as especificidades que ocorrem nas referidas combinações semióticas? Quais são os papéis que as dimensões gestuais desempenham no contexto interativo? Os desdobramentos metodológicos desta pesquisa nos ajudaram a compreender as respostas para essas questões.

3.1.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Os procedimentos metodológicos da pesquisa estão descritos nos eixos a seguir. Para iniciar, apresentamos o tipo de estudo adotado para a pesquisa; as considerações éticas do trabalho; as considerações sobre os sujeitos; a coleta de dados e a constituição do corpus da pesquisa; os critérios metodológicos para seleção dos dados; os critérios para análise de dados; o processo de transcrição e notações dos dados.

3.1.2 Tipo de estudo

Com foco no estudo dos processos linguísticos de crianças autistas, esta pesquisa figura-se no panorama do tipo estudo de caso. Paiva (2019) destaca que o estudo de caso é um tipo de pesquisa que busca a investigação de uma instância específica, particular. Diante disso, vislumbramos realizar um percurso de análise com foco nas especificidades do autismo, investigando as singularidades de quatro crianças autistas. O trabalho é descritivo e tem caráter qualitativo. Para tanto, também tomamos como ponto de partida o método indutivo. Nesse contexto metodológico, Del Ré (2006) evidencia que os dados de natureza qualitativa envolvem uma descoberta exploratória, subjetiva, indutiva do pesquisador. Quanto ao método indutivo, destaca-o como um método que implica dados empíricos, que são reais. Com base nisso, a hipótese é construída a partir da provável intuição a respeito dos fatos linguísticos. O pesquisador, por sua vez, também pode explicá-los, mas com limitações.

3.1.3 Considerações éticas do trabalho

Consideramos, para o trabalho, os componentes multimodais utilizados pelas crianças autistas, como os gestos, as produções vocais e o olhar, por exemplo, como segmentos linguísticos privilegiados nas trocas dialógicas entre criança e interlocutor(es). Contemplaremos, sobremaneira, as dimensões gestuais. Esta pesquisa recebeu autorização para ser desenvolvida pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Católica de Pernambuco e vincula-se ao projeto de pesquisa “Aquisição e desvios de linguagem na perspectiva multimodal” com número do CAAE 30037020.4.0000.5206. Para preservação da identidade das crianças, utilizamos nomes fictícios para todos os participantes dos contextos interativos.

3.1.4 Considerações sobre os sujeitos

Sobre as crianças selecionadas para a pesquisa, apresentamos um breve perfil sociointeracional e linguístico das crianças que será exposto na figura a seguir.

Figura 3 — Resumo do perfil sociointeracional e linguístico das crianças autistas selecionadas para a pesquisa com base em observação dos dados visualizados.

Crianças autistas participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2023).

Todas as crianças autistas participantes da pesquisa já chegaram no grupo com o diagnóstico do TEA. Os registros audiovisuais referentes à Igor datam do ano de 2017 até o ano de 2019. Os registros referentes à Lara envolvem a participação da criança no ano de 2017 e 2018. Quanto a Caio, as filmagens registradas no banco de dados são do ano de 2017. Pedro, por sua vez, tem registros que marcam incidência no ano de 2018 e 2019. Durante a participação da maioria das crianças no grupo, as idades delas variam. Diante disso, faremos o registro das idades das crianças ao longo das cenas interativas selecionadas e analisadas no capítulo de análise e discussão dos dados. No que se refere ainda ao banco de dados, não conseguimos ter acesso ao registro da data de nascimento da criança Lara e realizar os cálculos da faixa etária a partir das datas das filmagens. Por essa razão, apontamos uma faixa etária aproximada da idade da criança. Sobre Caio, o registro que temos é que ele estava com 5 anos de idade ao longo das filmagens ocorridas em 2017. No entanto, não conseguimos ter acesso também à data de nascimento da criança para verificarmos os meses correspondentes à idade.

3.1.5 Coleta de dados e constituição do corpus da pesquisa

O corpus do estudo foi composto por descrições de segmentos gestuais e produções linguísticas orais, quando combinadas aos gestos, nas situações de interação. O material de análise foi extraído de vídeos de interações provenientes do Grupo de Estudos e Acolhimento ao Espectro Autista (GEAUT) do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e registrados no banco de dados do Laboratório de Práticas de Linguagem do PPGCL. Nesse sentido, é interessante comentar que o GEAUT não é um grupo terapêutico, o projeto teve início em 2012 e é coordenado por pesquisadoras e professoras da Universidade Católica de Pernambuco — professora Isabela Barbosa do Rêgo Barros e a professora Renata Fonseca Lima da Fonte. O grupo destina-se ao acolhimento de crianças autistas, podendo participar crianças de três até doze anos de idade. Na convivência, familiares das crianças, graduandos, na iniciação científica ou não, mestrandos e doutorandos podem participar do espaço de trocas interativas e sociais. O grupo promove o desenvolvimento de variadas atividades com foco nos diferentes movimentos de linguagem das crianças e na interação. A finalidade do trabalho realizado não é a clínica nem tampouco a pedagógica, mas o objetivo final é o funcionamento interativo, social entre os pares.

Os encontros acontecem uma vez por semana e os interlocutores tomam como ponto de partida as interações lúdicas com foco na promoção do aspecto relacional, interativo

(FONTE; BARROS, 2019). Os dados extraídos para a análise dizem respeito às situações naturalísticas e lúdicas que ocorrem no grupo. Sendo baseada em considerações éticas, a coleta dos dados contou com a participação de quatro crianças autistas, três crianças são do sexo masculino e uma criança do sexo feminino. A coleta de dados foi realizada a partir dos vídeos já armazenados no banco de dados do laboratório supracitado.

É importante destacar que os vídeos envolvidos no corpus não apresentam uma sistematização linear e um alinhamento temporal específico, há espaçamentos entre os registros. Contudo, isso não invalida a análise, mas possibilita uma ampliação do olhar, uma vez que fomenta uma análise objetiva dos dados; será possível, assim, realizar a investigação dos dados de maneira situada e circunstancial.

3.1.6 Critérios metodológicos para seleção das crianças participantes

As crianças, para participar da pesquisa, foram selecionadas a partir de alguns critérios: i) participar do Grupo de Estudos e Acolhimento ao Espectro Autista — GEAUT, da Universidade Católica de Pernambuco, do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL); ii) os responsáveis pela criança aceitarem que ela participe da pesquisa e assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido, concordando com a participação dela; iii) apresentar manifestações linguísticas de ordem gestual. As produções gestuais podem ou não vir acompanhadas das produções de natureza vocal.

3.1.7 Critérios para análise de dados

Para o processo de análise de dados, os excertos audiovisuais foram selecionados a partir dos aspectos linguísticos que se salientaram nas cenas em destaque, os elementos gestuais tiveram relevo no processo de análise linguística já que são considerados marcos de direção na pesquisa. Assim sendo, foram selecionados enquanto critérios: i) a presença de gestos realizados pelas crianças autistas em cenas interativas; ii) as crianças produzem gestos que podem ser ou não acompanhados por diferentes produções vocais; iii) crianças com diferentes perfis sociointeracionais e linguísticos.

Para seleção das cenas interativas, consideramos, enquanto critérios, as cenas que evidenciam: i) a produção gestual por crianças autistas; ii) gestos que apresentam papéis no discurso multimodal das crianças autistas; iii) a relação interativa entre criança autista e interlocutor(es) em contextos diversificados de desdobramentos linguísticos.

3.1.8 Transcrição e notações dos dados

Para transcrição dos elementos multimodais, utilizamos o software intitulado *Eudico Linguistic Annotator*, conhecido também como ELAN. O programa possibilita a investigação multimodal dos diferentes componentes semióticos e propicia a análise síncrona entre o plano de vídeo e áudio. Bezerra, Silva e Cavalcante (2016), na discussão de softwares de transcrição para as pesquisas que envolvem a multimodalidade no campo de aquisição da linguagem, destacam o ELAN enquanto uma ferramenta atrativa que facilita a pesquisa linguística por meio de suas possibilidades e potencialidades de trabalho.

O ELAN é gratuito e caracteriza-se enquanto um software de suma relevância para as pesquisas, sobretudo, as que estão situadas no campo das ciências humanas e sociais. As transcrições podem ser realizadas através dos canais de áudio e vídeo. No software, é possível criar trilhas com anotações em vários planos linguísticos. Para o nosso estudo, trabalharemos com o plano gestual, o plano vocal e o plano do olhar, que podem constituir o envelope multimodal como afirma Ávila-Nóbrega (2010, 2018). Nesse prisma, é interessante destacar que a ferramenta pode ser utilizada para diferentes tipos de pesquisa: pesquisa qualitativa, quantitativa, quanti-qualitativa.

Com o ELAN, Cavalcanti (2020) destaca que há um movimento interessante nos estudos, pois ganha evidência uma nova perspectiva linguística a partir da questão da busca, da argumentação em alicerce à matriz gesto-vocal. Além disso, os conceitos também ganham novos olhares com os dados sendo analisados de forma minuciosa.

Quanto aos procedimentos metodológicos para transcrição e análise de dados, acompanhamos os seguintes passos descritos no quadro que se segue:

Quadro 3 — Etapas para análise dos dados.

1ª etapa:	selecionar os trechos dos segmentos audiovisuais para transcrição. Os trechos contemplados privilegiaram a presença dos diferentes componentes semióticos em estudo. No entanto, o foco da nossa análise recaiu nas dimensões gestuais.
2ª etapa:	transcrever e analisar as produções linguísticas engendradas pela criança autista, identificando a relação entre gestos e produções vocais (em caso de ocorrência) a partir de contextos diversificados e interativos.

3ª etapa:	categorizar as produções gestuais a partir das propostas dimensionais apresentadas por McNeill (2002, 2006): gestos icônicos, gestos metafóricos, gestos dêiticos ou gestos ritmados; bem como as estereotípias motoras, conforme ressignificadas por Barros e Fonte (2016) e Fonte e Barros (2019). Na análise, se necessário, de acordo com os resultados do estudo, poderão ser englobados outros tipos de especificações gestuais. Para o funcionamento vocal, utilizaremos o contínuo vocal proposto por Barros (2012) que é composto por balbucio, jargão, holófrase e blocos de enunciado. Com base nos dados, podemos também considerar outras dimensões vocais com base no fluxo vocal apresentado nas cenas interativas e pautar novos marcos de investigação dessa natureza.
-----------	---

Fonte: Elaboração própria (2023).

Considerando a definição das trilhas metodológicas, iniciaremos o percurso de análise e a discussão dos dados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nas cenas a seguir, faremos a análise de dez excertos para discutir sobre as manifestações linguísticas de quatro crianças autistas, especificamente, sobre a dimensão gestual e sua relação com as produções vocais e o olhar. O nosso percurso terá início com Igor, em seguida, discutiremos os dados envolvendo, respectivamente, contextos interativos com Lara, Caio e Pedro.

Contexto da cena interativa: Igor tenta ajustar a máscara de Pablo, personagem do desenho *Backyardigans* (pinguim azul), no próprio rosto. Rosa o chama para ajudá-lo. A criança se aproxima de Rosa e ela o auxilia. Depois de Rosa ajustar a máscara no rosto de Igor, a criança se dirige a Rosa, entregando a máscara para ela. A partir desse plano de fundo, observamos a transcrição a seguir. Na cena, Igor tem 3 anos e 9 meses de idade.

Quadro 4 — Excerto de análise que envolve as produções linguísticas de Igor em contexto interativo.

Linha	Participante	Tempo inicial/ Tempo final	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
1	Igor	00:00:14.283/ 00:00:16.566 00:00:14.757/ 00:00:15.861	Entrega a máscara de Pablo (personagem dos <i>Backyardigans</i>) a Rosa.	“Agora é sua vez.”	Não é possível verificar o plano de olhar de Igor na filmagem porque ele está de costas para câmera, mas seu corpo está voltado para Rosa.
2	Rosa	00:00:15.959/ 00:00:16.933	Com o tronco abaixado, pega a máscara das mãos de Igor. Em seguida, ergue o tronco.	“Agora é minha vez?”	Olhar para Igor, em seguida, máscara e Igor novamente.
3	Igor	00:00:16.848/ 00:00:27.757 00:00:17.881/ 00:00:23.402 00:00:23.470/ 00:00:23.807 00:00:24.120/ 00:00:27.555	Movimento de <i>flapping</i> . Pulinhos. Pulinhos.	“Puxa.”	Olhar dirigido a Rosa. Em seguida, acompanha o movimento de Rosa, ela coloca os óculos na estante. Olha para a máscara nas mãos de Rosa e para ela.
4	Fabiana	00:00:18.098/ 00:00:19.000	Não é possível observar o plano gestual de Fabiana na filmagem.	"Tira o óculos senão fica ruim."	Não é possível observar o plano de olhar de Fabiana na filmagem.

5	Rosa	00:00:24.883/ 00:00:26.863 00:00:27.178/ 00:00:31.508	Coloca a máscara de Pablo no rosto e ajusta na face.	"Vou esquecer esse óculos aí depois visse, me lembra."	Olhar para Fabiana, rapidamente, para algo fora da filmagem, máscara nas mãos e Fabiana novamente. Olhar para a máscara que está nas mãos. Depois que ajusta na face, não é possível observar a direção do plano do olhar.
6	Externo	00:00:27.680/ 00:00:28.950	Não é possível observar.	"Tu vai esquecer esse óculos aí depois, vi."	Não é possível observar.
7	Igor	00:00:29.174/ 00:00:29.588 00:00:29.203/ 00:00:29.433 00:00:29.300/ 00:00:30.998 00:00:29.934/ 00:00:30.695 00:00:31.684/ 00:00:32.024	Gesto de apontar com o queixo. Gesto de apontar com os dedos indicadores em direção à Rosa. Gesto de apontar com o queixo. Produz <i>flapping</i> de curta duração e vai se aproximando de Rebeca.	"Óia, o que é aquilo?"	Olhar para Rosa. Está com o olhar para Rosa e, sequencialmente, o dirige para Fabiana. Olhar para Rebeca e para Rosa.
8	Externo	00:00:31.763/ 00:00:32.197	Não é possível observar.	"Eu acho..."	Não é possível observar.
9	Igor	00:00:31.810/ 00:00:33.584 00:00:32.109/ 00:00:33.504 00:00:32.121/ 00:00:35.281 00:00:33.504/ 00:00:37.617	Realiza gesto de apontar com os dois dedos indicadores e aproxima-se de Rebeca. Permanece com o gesto de apontar estendido da mão direita em direção à Rosa. Toca em Rebeca e repousa a mão esquerda sobre o ombro dela.	"Eii, o que é aquilo?"	Olhar para Rosa e o direciona também para Rebeca. Está com olhar dirigido a Rebeca e, sequencialmente, o direciona para Rosa e Rebeca novamente.

		00:00:33.617/ 00:00:34.128 00:00:33.890/ 00:00:35.460 00:00:33.970/ 00:00:34.564 00:00:36.324/ 00:00:36.857 00:00:36.346/ 00:00:36.822	Bate rapidamente com a mão esquerda no ombro de Rebeca. Gesto de apontar com o queixo (2x). Bate rapidamente no ombro de Rebeca novamente.	"Ei, o que é aquilo?" "Êiiii!"	Depois, desvia o olhar de Rebeca e lança-o na direção de Rosa.
10	Rebeca	00:00:37.564/ 00:00:37.792	Está sentada na cadeira, Caio está se apoiando nela.	"Oi!"	Movimento de piscar os olhos, lança o olhar na direção que Fabiana está.
11	Igor	00:00:37.977/ 00:00:38.909 00:00:38.039/ 00:00:39.105	Gesto de apontar com o dedo indicador da mão direita.	"O que é aquilo?"	Olhar para Rosa e, em seguida, para Rebeca.
12	Rebeca	00:00:38.865/ 00:00:39.242	Sentada na cadeira, realiza expressão facial de surpresa com olhos e boca aberta.	"O que é?"	Olhar para Rosa e, em seguida, olhar para Igor.
13	Igor	00:00:39.606/ 00:00:42.927 00:00:39.606/ 00:00:42.327 00:00:40.270/ 00:00:41.420	Movimento de <i>flapping</i> . Pulinhos.	"É o pinguim."	Olhar dirigido a Rosa.
14	Rebeca	00:00:39.846/ 00:00:40.592	Permanece sentada na cadeira, franzi a testa e sorri.	"Eu não sei não."	Olhar para Igor.
15	Rosa	00:00:40.118/ 00:00:41.201	Braços na lateral do corpo e antebraços afastados do tronco com as palmas das mãos abertas voltadas para cima.	Sem produção vocal.	Não visível devido à máscara.
16	Rebeca	00:00:41.423/ 00:00:43.397	Sentada na cadeira, interage com Caio e, depois, se dirige a uma pessoa que	"É o pinguim, Cai..."	Olhar para Caio, dirige rapidamente o olhar para Rosa, Caio e, em seguida, para outra pessoa próxima dela.

			está próxima dela.		
17	Rosa	00:00:41.504/ 00:00:42.180	Conclui o momento de retração do gesto e aproxima os braços das pernas.	"Um pinguim?"	Não é visível devido à máscara.
18	Fabiana	00:00:42.521/ 00:00:44.570	Não é possível observar.	"Pergunta a ela como é que o pinguim faz."	Não é possível observar.
19	Externo	00:00:44.367/ 00:00:45.136 00:00:45.295/ 00:00:45.742	Não é possível observar.	"Ô, meu Deus." "Agora sim."	Não é possível observar.
20	Rosa	00:00:45.352/ 00:00:47.145	Braços na lateral do corpo e mãos e antebraços estendidos próximos ao tronco, pernas juntas com movimentos curtos para frente e para trás.	Sem produção vocal.	Não é visível devido à máscara.

Fonte: Elaboração própria (2023).

O recorte interativo em destaque se inicia a partir da entrega da máscara que estava no rosto de Igor para Rosa, a criança está com corpo voltado na direção de sua interlocutora e diz que “Agora é sua vez”, sinalizando que é o momento de Rosa utilizar o brinquedo. Rosa para se certificar do pedido de Igor, lança a pergunta para ele. Com o tronco abaixado, pega a máscara das mãos de Igor. Em seguida, ergue o tronco. Quando Rosa ergue o tronco, há um momento rápido em que a câmera não acompanha o plano do olhar dela, há um corte. No entanto, quando o ângulo é ajustado, o seu olhar já está voltado para a criança.

Na sequência, em resposta ao questionamento de Rosa, Igor realiza o movimento de balanceio das mãos como asas e o associa com alguns pulinhos. Essa ação gestual produzida por meio do balanceio das mãos é conhecida como uma estereotipia motora no quadro do autismo, intitulada como *flapping* (BARROS; FONTE, 2016). Outrora vista como um elemento sem estatuto de sentido, a depender da situação interativa, consideramos que o segmento pode ser visto como um componente enunciativo, um aspecto linguístico, um gesto conforme defendem Fonte e Barros (2019) e Oliveira e Fonte (2022). Lima e Rehberg (2015) dizem que os mesmos movimentos gestuais ou a combinação dos elementos gestuais podem adquirir diferentes significados a depender do contexto de uso. Para tanto, a ação gestual, as

intenções comunicativas do indivíduo, o contexto pautado em outros modos de expressão são exemplos de componentes relevantes para pensarmos e interpretarmos os segmentos de linguagem produzidos pelo ser humano.

Na linha 3, podemos ver que o *flapping* se relaciona com diferentes direcionamentos do olhar da criança e com a produção vocal “Puxa”. Nesse contexto, constatamos a matriz gesto-vocal da linguagem fundamentada na relação entre movimento gestual e vocalização. Com a multimodalidade, constatamos que gesto e produção vocal são elementos constituintes de um único sistema linguístico, isto é, há a integração desses artefatos em uma mesma matriz de produção e significação (MCNEILL, 1985).

Neste prisma, também podemos interpretar a produção do *flapping* como um elemento de realce da vontade de Igor em ver Rosa utilizando a máscara de brinquedo na cena interativa. Evidenciamos, assim, que a estereotipia motora pode estar para além da ideia de sintoma do quadro autístico, pode ser considerada com um gesto ritmado, conforme o funcionamento multimodal proposto por McNeill (2006), quando observamos que ela acompanha o fluxo da produção vocal e apresenta um papel no fluxo interativo.

Nesse sentido, concordamos com a noção empreendida por Fonte e Barros (2019) no que se refere à ideia de retratar esse movimento como um gesto primitivo e acreditamos que as ações estereotipadas podem favorecer o desenvolvimento de produções gestuais mais complexas e elaboradas. Os pulinhos empreendidos pela criança acompanham substancialmente a ocorrência do *flapping* e fortalecem a noção de ênfase. Podemos interpretá-los até mesmo como um modo de expressão de natureza positiva, a criança estava bastante animada ao ver sua interlocutora em contato com o brinquedo que tem tanto apreço. O olhar dirigido a Rosa e aos movimentos dela podem também contribuir para essa ideia.

Todavia, a partir da emissão vocal “Puxa”, podemos lançar como hipótese, talvez, que ao andar em direção ao armário e guardar os óculos, Igor pudesse achar que Rosa iria guardar o brinquedo. Ocorreria, então, uma quebra de expectativa, isso explicaria, por exemplo, a interjeição realizada. Nesse contexto, ainda podemos observar que a expressão “Puxa” acontece após o início do *flapping*, gesto e produção vocal não expressam a mesma ideia semântica. Na nossa interpretação, o movimento gestual traz a ideia de entusiasmo, empolgação e a expressão com a entoação traz a ideia de esmorecimento.

Na linha 4, Fabiana, que estava também no contexto, sinaliza para Rosa tirar os óculos para facilitar o acesso à máscara. Em sequência, Rosa pede que Fabiana a faça lembrar dos óculos em caso de esquecimento e Rosa coloca a máscara no rosto, ajustando-a. Na transcrição, observamos também participações externas, mas não conseguimos identificar

visualmente na filmagem os sujeitos participantes. Na linha 6, há a primeira interferência externa, essa participante da cena sinaliza que Rosa irá esquecer os óculos.

Na linha 7, já identificamos diferentes morfologias do gesto de apontar e iniciativas de linguagem. O funcionamento gesto-vocal da linguagem pode ser observado a partir da integração que ocorre entre o gesto de apontar com o queixo, o gesto de apontar com os dois dedos indicadores e o segundo gesto de apontar com o queixo e o bloco enunciativo “Óia, o que é aquilo?”. Com base nessas produções realizadas, podemos perceber que a criança autista é produtora de gestos dêiticos (MCNEILL, 2006), movimentos gestuais de teor demonstrativo, direcional. Os gestos, apesar de serem dêiticos, possuem morfologias distintas, a criança faz uso do apontar com o queixo e com os dois dedos indicadores em relação com outras semioses para demonstrar sua presença no campo linguístico.

Na realização do gesto de apontar com os dois dedos indicadores em direção à Rosa, é interessante salientar que a criança sustenta inicialmente a produção do gesto de apontar com os dois dedos indicadores e depois começa a retrair o gesto empreendido pela mão direita (00:00:29.433-00:00:29.852), permanecendo com o dedo indicador da mão esquerda estendido (00:00:29.203-00:00:31.554). Na produção do bloco enunciativo, Igor está com a direção do olhar para Rosa, depois, o dirige para Fabiana com vistas a ter sua indagação respondida por Fabiana, mas ela não o responde.

Sequencialmente, a criança realiza outro gesto de apontar com o queixo e, após um momento, realiza o movimento de *flapping* de curta duração e vai se aproximando de Rebeca. Oliveira e Fonte (2020), a partir de reflexões no quadro do autismo no que se refere ao estatuto simbólico das estereotipias motoras, sinalizam que as ações estereotipadas podem apresentar um caráter enunciativo. Com o estudo de caso realizado, as autoras comentam que as estereotipias motoras expressaram a ideia de negação e ênfase do discurso linguístico oral nos dados observados. Dessa maneira, podemos ver que o movimento de *flapping*, mesmo não sendo visto nos dados apresentados pelas autoras, pode ocupar um papel relevante no campo interativo e atuar como um recurso enfático na linguagem.

Na filmagem, não conseguimos ter acesso visual à participação externa que está registrada na linha 8 da transcrição, mas há a presença vocal de um sujeito que diz “Eu acho...”. Devido ao contexto, a fala proferida pode estar endereçada ou não à criança, é uma possibilidade. No entanto, na sequência, Igor busca, mais uma vez, retornar à indagação sobre Rosa que utiliza a máscara no rosto. Na linha 9, há um conjunto de recursos semióticos que a criança utiliza para expressão linguística além da modalidade vocal. O enunciado “Eii, o que é aquilo?” estabelece relação temporal e semântica tanto com o movimento de *flapping*,

registrado na linha 7, quanto com o gesto de apontar com os dois dedos indicadores. O plano do olhar da criança, inicialmente, dirigido à Rosa e, depois, direcionado a Rebeca demonstra a curiosidade da criança diante de Rosa. A criança, ao ir se aproximando de Rebeca, buscava dela respostas já que Fabiana não a respondeu.

Rebeca estava sentada na cadeira acompanhando outra criança autista: Caio. Como Igor não consegue chamar a atenção da sua interlocutora Rebeca por meio do *flapping*, do bloco enunciativo e da realização do gesto dêitico de apontar com os dois dedos indicadores, a criança faz uso do toque repousando a mão esquerda no ombro de Rebeca e dando algumas batidas rápidas sobre ele. Vale salientar que a criança, por um período, permanece com o gesto de apontar da mão direita estendido em direção à Rosa (00:00:32.121-00:00:35.281). Nesse momento, podemos ver que a criança busca chamar a atenção de Rebeca fazendo uso de diferentes artifícios linguísticos. Ainda na linha 9, temos também, durante a emissão do segundo “Ei, o que é aquilo?”, a presença do gesto de apontar com o queixo. Mais uma vez, observamos gestos demonstrativos, gestos dêiticos (MCNEILL, 2006), circulando na prática discursiva da criança autista. Sem expressar retorno do ponto de vista gestual, ocular e linguístico para Igor, Rebeca centra-se em levantar a bolsa que Caio tinha manipulado e feito cair da cadeira. Dessa maneira, a criança insiste gestualmente e vocalmente em atrair a percepção de Rebeca.

Rebeca, antes de responder vocalmente a criança, lança o olhar para ela e, depois, atende com um “Oi!”. Com a percepção de Igor perante os movimentos linguísticos de Rebeca, a criança a questiona novamente, na linha 11, sobre o que se apresenta ali. Igor faz uso da matriz gesto-vocal da linguagem por meio do enunciado linguístico “O que é aquilo?” e do gesto de apontar com o dedo indicador da mão direita. Além de ser considerado um gesto dêitico, podemos ver o gesto de apontar com o dedo indicador como um emblema. É um gesto emblemático, pois é um gesto convencional na cultura em questão, marcado socialmente (KENDON, 1988). No nosso caso, é típico das nossas atividades na cultura brasileira, logo, isso nos demonstra a inserção da criança autista no meio não só linguístico, mas social.

Na linha 12, temos o turno de Rebeca, ela está sentada na cadeira, Caio está se apoiando nela. Com o enunciado produzido por ela “O que é?”, vemos que a interlocutora de Igor busca incentivá-lo à realização da resposta, lançando outra indagação com a expressão facial de surpresa e com o olhar dirigido à Rosa e, em seguida, a Igor. Com base na pergunta lançada para Igor, podemos ver, na linha 13, que a criança, por meio da matriz multimodal, sinaliza a representação do pinguim que observa. Igor identifica Rosa enquanto pinguim e materializa vocalmente a resposta do questionamento que lançava repetidas vezes na

interação, produzindo em conjunto o movimento de *flapping* e pulinhos que podem, mais uma vez, denotar a ideia de euforia, alegria e animação.

Rebeca, na linha 14, atenta à situação empreendida, destaca o desconhecimento sobre o pinguim, franzi a testa e sorri, estimulando o desenvolvimento dos movimentos linguísticos da criança. Os movimentos realizados por Rebeca provocam o engajamento de Igor, esse é um papel fundamental para um interlocutor, estar apto a ouvir e ver os sinais apresentados pelo outro com quem se estabelece uma relação, principalmente, no que tange às situações interativas envolvendo as crianças autistas.

Rosa, por sua vez, na linha 15, sem produção sonora, com os braços na lateral do corpo e antebraços afastados do tronco com as palmas das mãos abertas voltadas para cima, demonstra a realização de um gesto metafórico que se relaciona com o discurso emitido na linha anterior por Rebeca. McNeill (2006) sinaliza que os gestos metafóricos representam conteúdos abstratos. Com a ação gestual, a expressão é representada como se tivesse forma. Desse modo, podemos perceber que o gesto realizado por Rosa se relaciona, diretamente, com o fato de não saber expresso por Rebeca. O elemento gestual representa um processo de compreensão, uma abstração.

Na sequência, na linha 16, podemos ver que Rebeca, entre trocas de olhares, tenta envolver Caio na temática, mas a criança parece não se interessar pelo pinguim e seus desdobramentos. Na linha 17, Rosa busca ampliar o tópico e indaga “Um pinguim?”. Nesse momento, Igor tem os olhos voltados para ela. Fabiana, não sendo possível observá-la no momento, pede que Igor pergunte a Rosa como que o pinguim faz. Na linha seguinte, há duas intervenções sonoras que aparentam ser dirigidas ao contexto de cena que circunda Igor. Não é possível observar o sujeito produtor dos enunciados, mas a voz traz indícios da participação de Luana, estudante de Fonoaudiologia que participa do grupo.

Na última linha da transcrição, podemos observar a realização de um gesto icônico por Rosa, porquanto McNeill (2006) diz que os gestos icônicos representam imagens concretas ou ações. No registro, vemos que ela simula o andar de um pinguim com os braços na lateral do corpo e mãos e antebraços estendidos próximos ao tronco, pernas juntas com movimentos curtos para frente e para trás. Há, logo, a representação de uma ação, que evidencia a resposta do pedido proferido por Fabiana a Igor. Na sequência da interação, Igor se interessa em dar continuidade à brincadeira e realiza uma nova iniciativa de linguagem.

Na cena a seguir, vemos uma outra atividade linguística envolvendo a máscara. Rosa se certifica sobre as considerações de Igor diante do objeto que utiliza.

Contexto da cena interativa: Igor permanece interagindo com Rosa a partir da

máscara de Pablo, personagem dos Backyardigans (pinguim azul). Rosa lança perguntas para criança com foco na brincadeira. Igor, na cena, tem 3 anos e 9 meses de idade e tem bastante interesse pelas atividades lúdicas que envolvem a máscara enquanto objeto.

Quadro 5 — Excerto de análise que envolve as produções linguísticas de Igor em contexto interativo.

Linha	Participante	Tempo inicial/ Tempo final	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
1	Rosa	00:00:59.924/ 00:01:01.488	Com o tronco abaixado, está com as mãos encostadas nas pernas.	"Tem certeza que eu sou um pinguim?"	Não é possível verificar o plano do olhar de Rosa, mas ela está com o corpo voltado para Igor.
2	Igor	00:01:01.777/ 00:01:02.228	Anda em direção à mesa para pegar pino de boliche. Quando vocaliza, levanta a cabeça de forma singela.	"Sim!"	Olhar para pino de boliche.
3	Rosa	00:01:02.808/ 00:01:04.166	Não é visível.	"Eu posso ser um passarinho?"	Não é visível.
4	Igor	00:01:04.875/ 00:01:06.999 00:01:05.560/ 00:01:05.998	Está próximo da mesa, quando Igor produz a afirmativa, direciona a cabeça singelamente para frente.	"Sim!!"	Direciona o olhar à Rosa.
5	Externo	00:01:05.879/ 00:01:07.625	Não é possível observar.	Assobio.	Não é possível observar.
6	Igor	00:01:07.207/ 00:01:10.090 00:01:09.260/ 00:01:10.283 00:01:09.541/ 00:01:09.760	Anda em direção ao armário. Gesto de apontar com dedo indicador da mão direita.	"An, pinguim."	Olhar voltado para Caio e Rebeca, desvia o olhar, em sequência, o lança na direção de Rosa e para o armário. Depois, dirige o olhar a Rosa novamente.
7	Rosa	00:01:11.036/ 00:01:12.263	Mão direita com os dedos flexionados para baixo e indicador estendido, mão próxima ao queixo. Depois, movimenta a mão e encosta o dedo indicador perto do bico do	"Eu posso ser um passarinho também?"	Não é possível observar devido à máscara, mas seu corpo está em frente ao de Igor.

			pinguim na máscara.		
8	Igor	00:01:12.560/ 00:01:13.034 00:01:13.456/ 00:01:14.301	Meneia a cabeça para cima e para baixo. Gesto de apontar com dedo indicador tocando no armário.		Olhar para o armário. Permanece com o olhar dirigido ao armário, em seguida, o direciona para Rosa.
9	Rosa	00:01:13.562/ 00:01:13.864 00:01:14.371/ 00:01:16.653	Está em pé, próxima de Igor, retraindo o braço direito e começando a alçar o braço esquerdo. Começa a manipular a chave do armário para abri-lo.	"Tá bom." "Eu acho que tem mais máscaras aqui pra tu. Deixa eu ver visse."	Não visível devido à máscara que utiliza, mas está com o corpo voltado para Igor, depois, direciona-se ao armário.
10	Igor	00:01:21.140/ 00:01:21.666 00:01:21.358/ 00:01:23.414 00:01:21.820/ 00:01:26.917 00:01:23.577/ 00:01:25.851 00:01:23.682/ 00:01:25.253	Produce movimento de <i>flapping</i> . Produce <i>flapping</i> novamente.	"Uoou!" "Eu (breve pausa) sô também."	Olha em direção ao armário. Olhar para a máscara da Tasha (hipopótamo amarelo fêmea do desenho).
11	Rosa	00:01:24.356/ 00:01:25.119 00:01:25.493/ 00:01:30.451	Mostra a máscara da Tasha para Igor. Coloca a máscara em Igor.	Sem produção vocal.	Plano do olhar não visível devido à máscara que utiliza.

Fonte: Elaboração própria (2023).

No excerto em destaque, podemos observar que o episódio destacado é um exemplo de continuidade à temática envolvendo o quadro interativo apresentado previamente, mas esta cena não ocorre na sequência do exemplo anterior. Igor, no contexto, confirma que a máscara que Rosa utiliza representa o pinguim azul, personagem de uma animação. Neste recorte, Rosa questiona a criança, amplia o objeto temático da conversa e inicia a interação

perguntando se a criança tem certeza se ela pode ser considerada um pinguim. Rosa está utilizando a máscara do personagem dos Backyardigans e está perto de Igor.

A criança compreende o questionamento de sua interlocutora e responde à pergunta, mas, na linha 2, já podemos observar que Igor se sente atraído por outro brinquedo que está sobre a mesa, o pino de boliche, e se dirige ao objeto. É interessante perceber que quando a criança vocaliza o termo holofrástico, termo que indica a ideia de um enunciado completo (SCARPA, 2009), realiza um movimento singelo com a cabeça, levantando-a rapidamente. No contexto, o movimento gestual da criança pode nos indicar um realce na produção vocal empreendida.

Na linha 3, já observamos que Rosa, mais uma vez, busca chamar a atenção da criança para a questão do pinguim. Na indagação sobre ser um passarinho, Igor também replica Rosa afirmando que ela é um pássaro, de fato, o pinguim pode ser considerado uma ave. A criança demonstra, com isso, que estava atenta à sua interlocutora e gostaria de dar sequência ao diálogo. Na produção do “Sim!!” (00:01:05.560-00:01:05.998), podemos perceber que Igor também realiza um movimento singelo para frente, enfatizando o enunciado verbal não só com a voz, mas também com a produção gestual, isso demonstra o que McNeill (2006) comenta sobre as produções gestuais quando diz que tais movimentos não são exclusivos das mãos e dos braços. Desse modo, vemos que a cabeça, por exemplo, também pode atuar como um elemento de realce e trazer nuances de sentido a depender da forma que consideramos os aspectos gestuais. No que diz respeito à direção do olhar de Igor a Rosa, observamos que o plano do olhar (00:01:04.875-00:01:06.999) antecede a produção vocal e demonstra que a criança a terá como interlocutora privilegiada.

Na sequência da interação, podemos ouvir um assobio, mas não conseguimos identificar quem foi o participante do contexto quem o produziu. No entanto, consideramos que o sujeito produtor do assobio também estava atento ao contexto interativo e buscava negociar sentidos com os interagentes. Observamos Rosa fazendo menção à palavra pássaro no diminutivo e o assobio é considerado um elemento importante quando há o destaque para os pássaros, pois traz indícios do som que os referidos animais realizam. Quando ocorre a produção do assobio, Igor está com o olhar dirigido a Rosa, sequencialmente, lança o olhar rapidamente na direção da janela, o direciona para Rebeca e Caio, criança autista e parceira interativa, que também estão na sala no momento da atividade. Depois, desvia o olhar.

Entre as trocas de olhares, podemos perceber que a criança sinaliza a busca por informações contextuais em relação à realização do assobio. Enquanto Igor se aproxima do armário, Rebeca pergunta a Caio o que ele quer. Igor, por sua vez, demonstra para Rosa o que

deseja, a criança busca mais brinquedos para a interação. Dessa maneira, faz uso não só da modalidade vocal "An, pinguim", que antecede a produção gestual, mas também da modalidade gestual ao fazer uso do gesto de apontar com o dedo indicador. Fonte *et al.* (2014) destacam a importância de discutir o funcionamento gesto-vocal para compreendermos a aquisição da linguagem numa perspectiva multimodal, na qual produções gestuais e vocais estão mescladas na matriz da linguagem.

Nessa relação gesto-vocal estabelecida, observamos que a criança identifica Rosa enquanto interlocutora e personagem, convocando-a a partir do termo pinguim. O gesto apresentado pela criança pode ser considerado como um gesto dêitico (MCNEILL, 2006), pois o movimento é demonstrativo e ressalta o objetivo da criança. Além disso, salientamos que, na transcrição da cena, marcamos o tempo inicial e final com base na visualização da produção, todavia, esse gesto, em especial, parece ter maior duração que a apresentada pelo ângulo da filmagem realizada.

Na linha 7, Rosa volta a questionar a criança sobre a questão de ser considerada um pássaro, apesar de utilizar a máscara do pinguim e não ser possível observar o seu plano do olhar com clareza, a interlocutora de Igor está voltada para ele e torna a pergunta anterior com vistas à sequencialidade da temática. Na linha 8, podemos ver que a criança não responde sua interlocutora por meio da modalidade vocal da linguagem como fez anteriormente, ela utiliza o gesto de menear a cabeça para sinalizar o seu posicionamento linguístico. O gesto realizado e as produções holofrásticas já apresentadas revelam, logo, a mesma ideia semântica, não se contradizem. Com isso, constatamos o que Lima e Rehberg (2015) comentam a respeito das ações gestuais, sinalizando que os movimentos gestuais podem antecipar, substituir ou acompanhar a produção vocal, mas também podem ser realizados sem relação com a modalidade linguística oral. Como o gesto de menear a cabeça é uma produção marcada culturalmente, faz parte de um contexto local, social e cultural, podemos considerá-lo enquanto um gesto emblemático segundo o funcionamento gestual proposto por Kendon (1988).

Outrossim, a criança autista, ainda na linha 8, mais uma vez, ressalta o que deseja por meio do gesto de apontar exploratório com o dedo indicador tocando no armário, ela retoma gestualmente o seu pedido que havia sido proposto por Rosa com o questionamento da linha 7. Cavalcante (2010) sinaliza que o gesto de apontar exploratório é marcado pelo apontar convencional e o toque do dedo indicador no objeto que se discrimina. Nesse exemplo, evidenciamos ainda a caracterização de um gesto dêitico (MCNEILL, 2006) que apresenta um papel imperativo.

Liszkowski *et al.* (2006) comentam sobre os apontamentos e os diferenciam em dois papéis principais. O primeiro é o imperativo quando é utilizado pela criança com o intuito de que o adulto realize ou obtenha algo para ela. O segundo papel é o declarativo, que é utilizado quando a criança busca obter e compartilhar a atenção com o adulto por meio do compartilhamento de um objeto ou evento. Além disso, destacam ainda o papel informativo, que é utilizado quando os pequenos utilizam o gesto para fornecer informações de um objeto, por exemplo, a alguém que está à procura. O estabelecimento do olhar para o armário e, sequencialmente, para Rosa também traz indicações de que Igor deseja algo que está dentro do armário. A solicitação é feita multimodalmente com o gesto de apontar exploratório e com o plano do olhar.

Na linha 9, temos o turno discursivo de Rosa que compreende as diferentes manifestações linguísticas deflagradas pela criança e sinaliza o discernimento com os blocos de enunciado e com o movimento de direção às chaves do armário para abrir a porta em que reserva alguns brinquedos. Nesse contexto, é interessante perceber que Igor, no recorte, não comentou sobre o que desejava verbalmente, mas o plano gestual e a troca de olhares da criança já indicavam que o armário continha objetos que chamavam a atenção de Igor. Rosa estava atenta à situação enunciativa e não só buscou atender à expectativa da criança, mas foi à procura, especificamente, de mais máscaras, porquanto sabia do apreço de Igor pelo objeto.

Com a procura de Rosa pelo objeto, Igor já demonstra empolgação pela produção holofrástica “Uouu!” em associação com o movimento de *flapping*, de balanceio das mãos como asas (BARROS; FONTE, 2016). Nessa relação estabelecida, podemos observar que ocorre a presença da matriz gesto-vocal da linguagem, tendo em vista que gesto e produção vocal se alinham no plano semântico e temporal para partilha de sentidos. Com base nisso, podemos observar que o movimento de *flapping* pode ser considerado como uma estereotipia motora, mas também pode ser visto enquanto um elemento de linguagem como defendem Fonte e Barros (2019) e Oliveira e Fonte (2022). Mesmo acontecendo após o início da produção vocal, o movimento pode ser visto como um gesto ritmado, pois acompanha o fluxo da produção vocal, enfatizando a realização oral (MCNEILL, 2006). Na perspectiva de Kendon (1988), também pode ser visto como uma gesticulação, acompanhou a vocalização na interação.

O olhar da criança para a máscara da Tasha (hipopótamo amarelo fêmea do desenho Backyardigans), que surge no contexto, revela o seu interesse pela atividade mediada. Durante o estabelecimento do olhar para a máscara de Tasha (00:01:21.820-00:01:26.917), a criança realiza uma pausa no movimento de *flapping* e torna a realizá-lo. Na produção do segundo

flapping, temos também a ocorrência de um enunciado linguístico “Eu (breve pausa) sô também” pela criança autista, a integração das diferentes formas semióticas marca o funcionamento gesto-vocal na linguagem. Com essa estruturação, além de observarmos a emergência da multimodalidade, nos deparamos com a enunciação em primeira pessoa pela criança autista, uma marca de suma relevância, tendo em vista as dificuldades advindas do transtorno de linguagem em se colocar como sujeito do próprio dizer.

Nesse panorama, podemos dialogar com Benveniste (1976), pois ele diz que a linguagem é marcada pela expressão da subjetividade e que o diálogo é constitutivo da pessoa, isto é, há a necessidade de estabelecimento da polaridade entre um eu e um tu no discurso e da reciprocidade. Na linha 10, observamos que Igor está atento não apenas a si, mas também ao outro, ao passo que sinaliza verbalmente "Eu (breve pausa) sô também" a assunção do papel de um animal tal qual sua interlocutora no ato de brincar. O discurso toma sucessão a partir do movimento de Rosa ao mostrar a máscara para criança e da ação de colocar a máscara nela que está interessada no objeto e demonstra consentimento em utilizá-la. O brincar, assim, toma curso a partir do brinquedo. Na cena a seguir, observaremos outro recorte protagonizado por Igor.

Contexto da cena interativa: Igor (criança autista) estava brincando com Rosa (estudante de Fonoaudiologia) com algumas figuras de montar. De repente, observa Nina (estudante de Fonoaudiologia) se aproximando com uma máscara que chama sua atenção. Igor recebe uma máscara e brinca com ela, ele é acompanhado na brincadeira por interlocutoras que também se engajam na atividade: Gabriela (estudante de Letras) e Fabiana (estudante de Fonoaudiologia). Além da máscara que Igor utiliza (Uniqua rosa, personagem dos Backyardigans, animação), há outras. Na cena, Igor tem 3 anos e 9 meses. Gabriela está com a máscara de Pablo (pinguim azul, personagem dos Backyardigans) e Nina está com a máscara de Tasha (hipopótamo amarelo fêmea do desenho).

Quadro 6 — Excerto de análise que envolve as produções linguísticas de Igor em contexto interativo.

Linha	Participante	Tempo inicial/ Tempo final	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
1	Gabriela	00:05:14.000/ 00:05:14.281 00:05:15.225/ 00:05:15.748	Não é possível, na filmagem, identificar a produção gestual de Gabriela.	“Quack.”	Não é possível na filmagem identificar o olhar de Gabriela. Na produção do primeiro “quack”, todavia, observa-se que ela está com uma máscara no rosto e

				“Quack, quack.”	está voltada para a direção de Igor.
2	Fabiana	00:05:16.695/ 00:05:19.568	Não é possível, na filmagem, identificar a produção gestual de Fabiana.	“Não, ele disse a semana toda que era i, que era um pinguim.”	Não é visível na filmagem.
3	Igor	00:05:18.320/ 00:05:19.050 00:05:18.619/ 00:05:19.035	Braços na lateral, ligeiramente afastados do corpo. As mãos, nesse momento, estão fora do campo de filmagem.	“Olhaa.”	Olhar em direção à Nina.
4	Nina	00:05:19.020/ 00:05:19.756 00:05:19.469/ 00:05:21.514 00:05:19.514/ 00:05:20.156	Aproxima-se de Igor e fica próxima a ele com uma máscara no rosto. Realiza o gesto de apontar com movimento em direção à máscara que está usando e retrai, em sequência, o gesto.	“O que é aqui?”	Devido à máscara que utiliza, não é possível observar a linha diretiva do olhar de Nina, mas ela está com a cabeça direcionada à criança.
5	Fabiana	00:05:20.720/ 00:05:21.895	Não é possível, na filmagem, identificar a produção gestual de Fabiana.	“Ele disse que era um pinguim.”	Não é visível na filmagem.
6	Igor	00:05:21.589/ 00:05:27.423 00:05:27.562/ 00:05:28.932	Coloca a máscara do personagem do desenho no rosto. Balança o corpo de um lado para outro singelamente e dá uns passos para direita e esquerda.		Com a cabeça flexionada, lança o olhar em direção à máscara que está em mãos, depois, em direção ao chão. Sequencialmente, não é possível observar a linha do olhar da criança devido à máscara que utiliza.

Fonte: Elaboração própria (2023).

A transcrição se inicia pela produção onomatopaica de um pato realizada por Gabriela, ou seja, representação do som emitido por um animal. No momento da produção vocal, não é possível identificar o plano do olhar de Gabriela, é possível visualizar rapidamente que ela está com a máscara de Pablo (pinguim azul da animação) no rosto, voltada para Igor. Com base na vocalização emitida, uma hipótese para a produção verbal de Gabriela é a concepção de Pablo enquanto pinguim, a interlocutora da criança busca realizar o som representativo do

pato para chamar a atenção dela. Talvez, nesse sentido, ela gostaria de "confrontar" a concepção da criança para que ela estranhasse o som produzido e se posicionasse.

Na linha 2, podemos evidenciar um bloco de enunciado emitido por Fabiana que diz que “Nãã, ele disse a semana toda que era i, que era um pinguim”. O enunciado realizado pela interlocutora da criança nega o pinguim enquanto pato e sinaliza que Igor disse a semana toda que o animal era um pinguim. Na fala de Fabiana, podemos perceber que o termo “disse” resgata os enunciados empreendidos pela criança. Igor não tinha comentado, até o momento, sobre a representação do pinguim. No entanto, relações linguísticas já aconteceram a partir da inscrição da criança no mundo e no tempo histórico por meio da produção da interlocutora Fabiana.

O momento de referência temporal que Fabiana apresenta no contexto é referente às cenas interativas que ocorreram na semana anterior no grupo. Na semana prévia, Igor demonstra bastante animação e alegria ao estar diante do brinquedo. Nos excertos discutidos anteriormente, sinalizamos dois desses momentos que envolvem a máscara e mostramos as construções que o elemento pinguim vai tendo, a criança identifica outra interlocutora como pinguim. Outrossim, no enunciado de Fabiana, podemos ver a presença de um “i” após o termo “era”, acreditamos que o segmento vocálico funcione como um elemento facilitador da produção sonora dos outros termos lexicais que compõem o enunciado.

No registro transcrito, na linha 3, Igor chama atenção de Nina verbalmente, uma vez que tem o olhar dirigido para ela. Nesse momento, o ângulo da filmagem não enquadra visualmente as mãos de Igor, mas é possível inferir que a criança tem a máscara da Uniqua em mãos devido à sequencialidade da filmagem. Na linha 4, Nina busca chamar a atenção de Igor por meio do questionamento “O que é aqui?”. Nesse contexto, a interlocutora da criança se aproxima dela com a máscara de Tasha no rosto. Nina realiza um gesto de apontar com movimento em direção à máscara que está usando. O movimento deflagrado pela interlocutora da criança pode ser visto como um gesto dêitico, pois tem características demonstrativas. Outrossim, podemos ver o movimento enquanto uma insistência gestual, uma vez que acontece rapidamente em cadeia em direção ao objeto discriminado. Cavalcante (2010) diz que a insistência gestual recobre o gesto de apontar convencional, mas também sinaliza que é possível variar essa configuração durante o momento enunciativo. No contexto destacado, o gesto realizado por Nina está levemente flexionado em direção à máscara que está no rosto dela.

Na linha 5, Fabiana busca insistir na realização linguística de Igor realiza em momento anterior. Na filmagem, não é possível identificar a produção gestual e o olhar de Fabiana, mas

ela está presente verbalmente. Na sequência, na linha 6, Igor coloca a máscara de Uniqua no rosto.

No que diz respeito à produção gestual da criança, uma questão bastante interessante é que o ato de balançar o corpo de um lado para outro de forma singela e de dar uns passos para direita e esquerda, na linha 6, pode ser vinculado à representação do pinguim andando. Com isso, podemos identificar um gesto icônico de acordo com McNeill (2006), pois o gesto representa uma ação. Conforme o contínuo de Kendon (1988), o gesto também pode ser considerado como uma pantomima, pois representa uma ação que não é acompanhada de produção vocal. No entanto, a dimensão gestual realizada por Igor se relaciona com o discurso produzido anteriormente por uma das participantes da cena, Fabiana, quando ela destaca o lexema pinguim no contexto. Com base no excerto, observamos que a produção linguística de Fabiana não foi endereçada diretamente para Igor, mas a criança identificou o tópico temático do diálogo e tomou os outros sujeitos como interlocutores, garantindo um lócus para posicionamento. Durante o momento que Igor coloca a máscara, há vozes externas e risos, mas isso não comprometeu o tratamento dessa cena enunciativa em termos de transcrição e, conseqüentemente, análise do excerto.

O corpo de Igor, nesse sentido, funcionou como um recurso multimodal interativo durante a prática linguística e interativa empreendida pelos sujeitos. Os trabalhos de Goodwin (2000), Cruz (2017) e Cots (2018), nesse prisma, ganham destaque, uma vez que salientam o quão precioso é observar as interações que se estruturam a partir de segmentos de diferentes naturezas semióticas. Diante disso, podemos constatar que o sistema linguístico provoca no interlocutor implicações. Nesse sentido, observamos que as repercussões linguísticas não recaem só em interlocutores de natureza orgânica típica, mas também geram implicações nos sujeitos que apresentam transtornos de linguagem.

Considerando as informações presentes no quadro apresentado, podemos observar que os recursos semióticos não são desvinculados do funcionamento da linguagem e da cena interativa. No contexto evidenciado, podemos identificar diferentes movimentos de linguagem mobilizados por Igor: o gesto icônico, a produção vocal e os olhares que favorecem a participação da criança no contexto discursivo e que possibilitam a construção e manutenção da atividade lúdica. No excerto a seguir, veremos um recorte que envolve a criança autista do sexo feminino, Lara.

Contexto da cena interativa: Lara (criança autista), Fabiana (estudante de Fonoaudiologia) estão em uma atividade com formas de letras e números em EVA. No quadro a seguir, observamos a transcrição da cena em que Fabiana questiona Lara sobre a atividade.

Na cena, Lara tem aproximadamente 6 anos de idade. Luana (estudante de Fonoaudiologia) também está na cena, está sentada ao lado de Lara.

Quadro 7 — Excerto de análise que envolve as produções linguísticas de Lara em contexto interativo.

Linha	Participante	Tempo inicial/ Tempo final	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
1	Fabiana	00:03:39.902/ 00:03:42.435 00:03:40.090/ 00:03:41.562	Aproxima a peça de EVA para perto de Lara e, com a mão espalmada e os dedos semifletidos, dá umas batidinhas em cima da peça, tocando o objeto.	“Ó, que foi esse que tu fez?”	Olhar para a peça de EVA, em seguida, alterna para Lara e lança o olhar para a peça novamente.
2	Lara	00:03:41.322/ 00:03:41.871 00:03:41.895/ 00:03:42.395	Com a mão direita e os dedos semifletidos para baixo, toca na peça de EVA, repetindo o movimento rapidamente.	“Doiss.”	Olhar para brinquedo.
3	Fabiana	00:03:42.435/ 00:03:43.665 00:03:42.686/ 00:03:44.796 00:03:44.917/ 00:03:46.412	Recolhe o número dois e o empilha em cima das demais peças de EVA. Sequencialmente, deixa a mão sobre a mesa.	“Humm. Tu fez o número dois.” “Que lindo, Lara.”	Lança o olhar para a peça (o número dois) e, depois, acompanha os movimentos de Lara.
4	Lara	00:03:50.714/ 00:03:51.517 00:03:52.000/ 00:03:53.564 00:03:52.247/ 00:03:54.232 00:03:52.437/ 00:03:53.224 00:03:53.538/ 00:03:53.866 00:03:54.047/ 00:03:55.555	Brinca com peças de EVA. Realiza gesto com dedo médio e dedo anelar em formato de “v” com movimento. (3x) Volta a brincar com as peças de EVA.	“Tô de olho.” “Tô de olho.” “É tô de olho.”	Olhar para as peças de EVA que estão na sua frente. Olhar para Fabiana. Desvia o olhar de Fabiana.

					Direciona o olhar para o brinquedo de EVA.
5	Luana	00:03:55.338/ 00:03:55.937	Está sentada na cadeira com a mão esquerda próxima do rosto, a aproxima da região da mandíbula.	Sem produção vocal.	Olhar voltado para Fabiana.
		00:03:56.080/ 00:03:56.670	Inclina a cabeça um pouco para trás e volta rapidamente o membro à posição inicial, boca entreaberta, levanta as sobrancelhas, mão esquerda próxima da face.		Olhar para o manuseio das peças por Lara.
6	Fabiana	00:03:55.408/ 00:03:57.777	Está sentada à mesa.	Sem produção vocal.	Olhar voltado à Luana.

Fonte: Elaboração própria (2023).

O quadro que foi apresentado demonstra a intersemiotividade no processo interativo. Lara realiza os seus turnos discursivos por meio de diferentes manifestações linguísticas. A criança autista, do sexo feminino, faz uso de diferentes planos linguísticos que se sintonizam em prol do momento de enunciação. Na linha 1, vemos que Fabiana aproxima a peça de EVA para perto de Lara e, com a mão espalmada e os dedos semifletidos, dá umas batidinhas em cima da peça, tocando o objeto. Nesse ínterim, Fabiana questiona Lara sobre o que ela fez.

Diante do contexto apresentado, podemos observar que Lara responde à Fabiana fazendo uso do envelope multimodal da linguagem. Ávila-Nóbrega (2010, 2018) propõe a ideia de mescla entre instâncias linguísticas (olhar, gesto e produção vocal) que, no exemplo, são empreendidas por Lara em diferentes momentos no contexto de interação. Na linha 2, para ilustrar, o plano oral, o plano gestual e o plano vocal funcionam de maneira integrada em réplica à pergunta da interlocutora Fabiana. Com a mão direita e os dedos semifletidos para baixo, Lara toca na peça de EVA, repetindo o movimento rapidamente realizado pela sua interlocutora. Além disso, Lara tem o olhar dirigido ao brinquedo e enuncia o termo “Doiss”, sinalizando o objeto. Outrossim, no contexto enunciativo, podemos pensar no gesto dêitico, ou seja, no gesto demonstrativo, tomando espaço na interação. Lara realiza o gesto de apontar em associação ao toque na peça de brinquedo e a ação da criança gera implicações interativas. Ao realizar o primeiro gesto dêitico na cena, o apontar exploratório, que envolve o ato de apontar em associação ao toque, assim como constatou o estudo de Cavalcante (2010), a criança impulsiona o direcionamento da interlocutora para a peça apontada.

Fabiana, na linha 3, reconhece e legitima o envelope multimodal realizado pela criança por meio dos diferentes recursos multimodais. No momento inicial, recolhe o número dois e o empilha em cima das demais peças de EVA. Deixando, na sequência do plano gestual, as mãos sobre a mesa. No registro, também constatamos a presença de um enunciado salientando a atividade da criança e caracterizando o feito.

Na linha 4, por sua vez, Lara realiza um bloco enunciativo que tem nuances ecológicas, mas que pode ser ressignificado na via linguística. Nesse ínterim, articulam-se à via de expressão e sentidos a produção gestual, a produção vocal e o olhar de forma integrada. Na realização pela criança do gesto emblemático, dêitico e icônico, figurado pelo dedo médio e pelo dedo anelar em formato de “v” com movimento, observamos que os dois primeiros movimentos foram empreendidos em direção à Fabiana, todavia o terceiro movimento não é direcionado à Fabiana, Lara retrai o gesto no momento da última produção. A produção gestual da criança do gesto direcionado com a configuração em “v” para Fabiana também pode ser considerada como uma mescla gestual, porquanto atrela dimensões, características emblemáticas, icônicas e até dêiticas no mesmo movimento (MCNEILL, 2006). Optamos por atribuir ao gesto características emblemáticas porque o movimento é utilizado, em alguns contextos, durante o momento social por alguns falantes. Logo, marca o eixo cultural.

No contexto da cena, podemos destacar também o movimento do plano do olhar de Lara, a mudança do foco entre as peças de EVA e o direcionamento do olhar para Fabiana, esse traço mostra o início do engajamento interativo de Lara com a interlocutora e evidencia uma atividade de atenção conjunta. Lara estava apenas focada no objeto em uma relação diádica e depois passou a se dirigir a interlocutora com esse movimento inicial do olhar, com a ecolalia e com o gesto direcionado com a configuração em “v”. Além disso, o gesto na configuração de “v” pode representar e enfatizar a ação do movimento de olhar por essa razão atribuímos as características icônicas à ação gestual. Nesse contexto, também podemos pensar em uma nova formatação para o gesto dêitico. Quando a criança movimenta os dedos em direção à interlocutora, nos dois momentos iniciais, podemos pensar no apontar em “v” que direciona como ponto de referência a interlocutora, é quem ela está de olho, eis o foco atencional. No entanto, no excerto, a criança também direciona o olhar para o brinquedo e o vê como centro atencional.

Na linha 5 e 6, podemos observar o estabelecimento do contato visual entre Luana e Fabiana. Luana direciona o olhar para Fabiana e ela corresponde visualmente. O contato ocular pode revelar o engajamento conjunto das interlocutoras na tentativa de compreender os movimentos realizados por Lara previamente. Luana ainda, na linha 5, inclina a cabeça um

pouco para trás e volta rapidamente o membro à posição inicial, com a boca entreaberta, levanta as sobrancelhas, a sua mão esquerda está próxima da face. Ela observa atenciosamente o manuseio das peças pela criança.

No que se refere ainda à cena, podemos destacar o estudo de caso produzido por Delfrate, Santana e Massi (2009). As autoras, na discussão sobre o processo aquisicional da linguagem de uma criança autista chamada Alberto (nome fictício da criança), comentam que, no início, foi difícil para a família aceitar o diagnóstico de TEA para a criança. Os episódios de análise do estudo revelam desdobramentos da criança na linguagem e como a postura da criança pode mudar a depender do próprio processo linguístico e dos interlocutores.

Na cena interativa, é possível verificar a produção de ecolalias pela criança autista, um fato que nos chama atenção é que as autoras constatarem que a criança também se figura na linguagem por meio da ecolalia, os enunciados ecolálicos apresentam valor importante no contexto de aquisição da linguagem, são possibilidades de subjetividade. Nesse sentido, concordamos com as autoras e percebemos que, além da ideia de sintoma patológico, a ecolalia pode ser considerada como um elemento de linguagem como destacam também Barros e Fonte (2016), Fonte e Barros (2019) e Silva e Fonte (2019). Nesse sentido, podemos observar que, além da ecolalia, do espelhamento de natureza vocal, podemos observar espelhamentos gestuais que podem ou não acompanhar o discurso emitido pelo sujeito. Nos próximos dois excertos, discutiremos mais sobre essa questão.

Com isso, observamos que a ação de se estruturar na linguagem pode se constituir por vias normativas ou por vias alternativas. Lara, nesse contexto, fez uso tanto da via normativa quanto da via alternativa ao utilizar produção vocal, dimensões gestuais e olhar em interlocução. A seguir, vemos outro episódio interativo envolvendo Lara, Rosa, enquanto interlocutora principal, e Luana.

Contexto da cena interativa: Rosa (estudante de Fonoaudiologia) interage com Lara (criança autista). Lara tem bastante interesse por atividades de pintura, está sentada à mesa pintando. Rosa solicita que termine o desenho para dar início ao momento de despedida. Em um momento na interação, Luana (estudante de Fonoaudiologia) ocupa um turno discursivo. Na cena, a criança tem aproximadamente 6 anos de idade.

Quadro 8 — Excerto de análise que envolve as produções linguísticas de Lara em contexto interativo.

Linha	Participante	Tempo inicial/ Tempo final	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
-------	--------------	-------------------------------	---------------	-------------	----------------

1	Rosa	00:02:51.725/ 00:02:52.331	Com a mão direita, segura copo de plástico com água suja de tinta dentro e apoia a outra mão e antebraço esquerdo na cadeira onde Lara está sentada.	“Terminou o desenho?”	Olha para a pintura de Lara, em seguida, olha para a criança.
2	Lara	00:02:52.766/ 00:02:53.160 00:02:53.850/ 00:02:54.302 00:02:53.867/ 00:02:54.931	Segura o pincel com a mão direita e movimentada singelamente a mão esquerda que está apoiada na mesa. Gesto com a mão esquerda espalmada próxima da mesa (com movimento rápido para frente).	“Desenho.” “É, tá terminano.”	Olhar em direção frontal com a cabeça mais inclinada para o lado esquerdo (não é possível observar o foco atencional de Lara). Ela direciona também o olhar para uma bola de papel que está próxima dela. Direciona o olhar para a pintura e o dirige também para a tampa com tinta que está na mesa. Depois, retorna novamente o olhar para a pintura.
3	Rosa	00:02:55.312/ 00:02:58.398 00:02:57.983/ 00:02:58.910	Realiza gesto com o dedo indicador estendido e os demais dedos flexionados para baixo próximos da palma da mão (o polegar não encosta nos outros três dedos, está mais próximo do dedo indicador estendido).	“Tá terminano? Então, termine aí. Mais um tempinho só. Um minutinho só.”	Não é possível observar o plano do olhar de Rosa.
4	Lara	00:02:58.797/ 00:02:59.553 00:02:58.842/ 00:02:59.362	Realiza gesto com o dedo indicador estendido e os demais dedos próximos da palma da mão (a mão está na horizontal e segurando o pincel).	“Um só.”	Olhar em direção à Rosa. Lara observa o movimento das mãos de Rosa.

5	Rosa	00:02:59.637/ 00:03:00.048 00:03:01.260/ 00:03:01.584	Movimenta as mãos sujas de tinta, tocando uma na outra.	“Só mais um.” “Vamo lá.”	Não é possível visualizar a direção do olhar de Rosa na filmagem.
6	Luana	00:03:01.788/ 00:03:03.714	Não é possível observar Luana no plano da filmagem.	“Tá bonito o desenho de Lara.”	Não é possível observar Luana no plano da filmagem.
7	Lara	00:03:02.413/ 00:03:02.905	Segura o pincel com as duas mãos e, com a mão esquerda segurando na ponta do pincel, faz movimento de giro tocando o objeto.	“Um só.”	Olhar para o pincel que manipula. Em sequência, dirige o olhar para a pintura.
8	Rosa	00:03:03.043/ 00:03:05.005	Move singelamente a pintura de Lara e aponta para o desenho com o dedo indicador e polegar estendidos da mão esquerda.	“Tá linda, acho que... é uma princesa esse desenho é?”	Não é possível observar o plano do olhar de Rosa devido ao ângulo da filmagem.
9	Lara	00:03:05.774/ 00:03:06.238	Manipula pincel que está entre as mãos.	“Desenho.”	Olhar para pintura, em seguida, lança o olhar para o pincel que está entre as mãos próximo da pintura.

Fonte: Elaboração própria (2023).

No contexto da cena destacada, a interação é iniciada a partir do questionamento de Rosa sobre a atividade que Lara realiza. Rosa, nesse momento, alterna o olhar entre a pintura e a criança. Na linha 2, podemos observar as respostas de Lara, criança autista, diante da indagação da sua interlocutora Rosa. Lara, nesse percurso, realiza um recorte imediato do enunciado de Rosa, especulando o termo “Desenho” (00:02:52.766-00:02:53.160) e, sequencialmente, produz um gesto com a mão esquerda espalmada próxima da mesa (com movimento rápido para frente) em associação com o bloco enunciativo “É, tá terminano” (00:02:53.867-00:02:54.931).

Com as ações realizadas pela criança, identificamos diferentes movimentos linguísticos. No momento em que Lara reproduz parte do enunciado de Rosa, podemos interpretar essa questão como uma possível ecolalia imediata, pois a repetição da sequência linguística previamente falada pela sua interlocutora é, por exemplo, um dos traços característicos do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Há uma tendência nos estudos de

perceber a ecolalia como sintoma, mas alguns trabalhos realizados já trazem a ideia da ecolalia enquanto uma possibilidade de linguagem (BARROS; FONTE, 2016; BARROS; FONTE; SOUZA, 2020). Diante disso, ainda na mesma linha, podemos constatar que a matriz multimodal da linguagem está em jogo, gesto e produção vocal alinham-se de forma temporal e semântica para perpassar sentidos.

Desse modo, na evidência do gesto com a mão esquerda espalmada próxima da mesa, podemos ter a possibilidade de observá-lo enquanto uma ação gestual que indica para interlocutora de Lara esperar, ou seja, é um movimento emblemático que pode ser visto como um gesto culturalmente marcado na sociedade brasileira (KENDON, 1988). Na tentativa de observar os movimentos em articulação, podemos depreender a ideia de que a criança desejaria mais tempo para terminar o que havia começado, visto que já havia acabado o tempo da interação; pode-se articular, então, o plano vocal e gestual para expressar dada compreensão. É interessante ainda perceber que o plano vocal da criança não fica restrito ao discurso ecolálico, a criança constrói, entre alternância de olhares, um bloco enunciativo “É, tá terminano” (00:02:53.867-00:02:54.931), indicando de forma clara que ainda não havia finalizado a sua atividade recreativa. Mesmo o discurso ecolálico, constatamos que não é uma repetição aleatória, a criança seleciona o item lexical do discurso do outro para reafirmar a ideia da atividade que realiza e dar continuidade a ela.

Rosa, enquanto uma interlocutora atenta aos movimentos linguísticos desdobrados pela criança, compreende o comportamento dela e reformula o questionamento a partir do uso do enunciado linguístico “Tá terminano? Então, termine aí. Mais um tempinho só. Um minutinho só”, que indica continuidade, atribuindo mais tempo para a criança acabar o desenho mesmo com o tempo finalizado. Não sendo possível observar o plano do olhar de Rosa devido à filmagem, é possível observar a realização do gesto com o dedo indicador estendido e os demais dedos flexionados para baixo próximos da palma da mão (o polegar não encosta nos outros três dedos, está mais próximo do dedo indicador estendido).

Nesse íterim, identificamos que a matriz gesto-vocal não está situada apenas no discurso da criança autista, mas também pode ser observada em sujeitos que não são autistas. A produção gestual realizada por Rosa, no contexto local da interação, pode representar o número um que já está convencionalizado na cultura brasileira no que se refere à relação entre a questão da forma e a questão do sentido, isto é, observamos, então, a presença de um gesto emblemático. Oliveira e Fonte (2022), assim, dizem que os números se relacionam às conceitualizações abstratas e as representações podem ser convencionalizadas no campo da escrita, do gesto e da voz.

Na sequência da interação, na linha 4, podemos observar a reprodução, quase na íntegra, do movimento gestual empreendido por Rosa anteriormente sendo executado por Lara. Na ação gestual, executada pela criança, há o gesto com o dedo indicador estendido e os demais dedos próximos da palma da mão (a mão está na horizontal e segurando o pincel). O gesto antecede a produção vocal da criança, mas podemos ainda observar a materialização da matriz multimodal da linguagem na relação temporal que se estabelece entre ação gestual e vocalização. Com o olhar em direção à Rosa, Lara, no momento, também observa o movimento das mãos dela. No que toca à produção vocal, também podemos notar que o bloco enunciativo produzido pela criança é espelhado na produção prévia do segmento sonoro emitido por Rosa.

Em relação ao que ocorre na linha 4, podemos encontrar um movimento de repetição⁴, um espelhamento realizado pela criança autista deflagrado no gesto e na produção vocal. No que se refere à repetição, a proposta de Lacan (1966-1967[2017]), via psicanálise, é realçada nas pesquisas. No texto desenvolvido por Moraes e Carvalho (2022), o foco recai na investigação do lugar ocupado pelas repetições dos segmentos sonoros nas manifestações verbais de crianças sem dificuldades. Nesse sentido, estabelece-se também um confronto entre as verbalizações ecológicas de crianças com algum tipo de dificuldade no percurso linguístico; as autoras também contemplam crianças/adolescentes autistas. Para tanto, caminham entre os estudos psicanalistas e os estudos que envolvem a aquisição de linguagem. Na psicanálise, o conceito de repetição de segmentos sonoros é complexo e relaciona-se a outras ideias teóricas, as autoras comentam, por exemplo, a relação à noção de espelhamento (LEMOS, 2002a) e à noção de espelho sonoro (PORGE, 2014).

Para este estudo, salientamos a questão do espelhamento proposta por Lemos (2002a), uma vez que a autora sinaliza que na condição inicial de *vir a ser falante*, surge a questão do espelhamento que envolve o reflexo, o espelho da fala do outro (a mãe, no caso da relação mãe-criança). De acordo com Moraes e Carvalho (2022), apesar da constituição do espelhamento na relação, não há coincidência entre as duas produções, uma vez que a própria dimensão da ideia de espelhamento imprime a estruturação de reflexos diferentes.

No trabalho desenvolvido por Oliveira e Fonte (2022), as autoras comentam sobre o espelhamento e delineiam a ideia do espelhamento gestual, uma vez que uma das crianças participantes do estudo recorta a produção gestual produzida por uma de suas interlocutoras.

⁴ É importante registrar que não é o intuito do nosso trabalho entrar nos debates e nas discussões que envolvem a questão da repetição na aquisição da linguagem, mas consideramos relevante entender um pouco dessa questão que toca as manifestações linguísticas da criança, ver: Lacan (1966-1967[2017]) e Moraes e Carvalho (2022).

No estudo, podemos perceber que o espelhamento também é imediato, mas, na transcrição seguinte, observamos que o reflexo também pode ser proveniente de situações anteriores vivenciadas em outros contextos linguísticos, históricos e culturais. Nesse sentido, é importante salientar que Lemos (2002b) também evidencia que o processo de espelhamento da fala do outro pode envolver a incorporação de enunciados imediatamente precedentes e enunciados resultantes de interações anteriores. Observamos, com os dados, que o espelhamento não se limita ao plano vocal, mas amplia-se para o plano gestual; essa questão é de suma importância, porquanto, mais uma vez, observamos a relação indissociável entre plano gestual e plano vocal.

Com isso em vista, no caso de Lara, observamos, em alguns momentos, a repetição, o espelhamento de produções linguísticas orais e gestuais. Diante disso, salientamos que essa questão vale a pena ser explorada e aprofundada, o comportamento pode ser investigado em outros sujeitos e pode ser uma característica presente no quadro de indivíduos autistas.

Na linha 5, sem a visualização do plano do olhar da interlocutora, a interação amplia-se a partir da insistência de Rosa em salientar que será apenas mais um desenho e do convite lançado para Lara com vistas a finalização da atividade. Luana (estudante de Fonoaudiologia) interfere na cena, indicando que o desenho que a criança fez está bonito. O enunciado de Luana, aparentemente, não suscita nenhum comportamento na criança, mas se observarmos os detalhes, podemos perceber na linha seguinte (6) que, na produção do enunciado ecolálico “Um só”, a criança está olhando para o pincel que manipula, mas, em sequência, dirige o olhar para a pintura, para o desenho quando falamos dele, isto é, a criança autista, por meio do movimento de olhar, indicou presença e atenção ao contexto enunciativo que estava inserida.

Na linha 8, podemos já observar que a produção de Luana traz, de certa forma, implicações para a pauta discursiva de Rosa. Esta participante afirma que a pintura de Lara está linda e move singelamente a pintura de Lara, apontando para o desenho com o dedo indicador e polegar estendidos da mão esquerda; podemos inferir que o gesto realizado por Rosa traz ênfase para o que ela gostaria de assinalar para a criança. Lara, em resposta, está atenta ao contexto, olha para pintura, em seguida, lança o olhar para o pincel que está entre as mãos próximo da pintura. Movimentando o pincel que está entre as mãos, produz a holófrase “Desenho”, ou seja, um termo com a ideia de um enunciado completo (SCARPA, 2009), que pode ser visto como uma ecolalia imediata diante da produção realizada por Rosa, salientando o desenho, a pintura, que tem por apreço.

Diante do excerto, admitimos que as produções linguísticas da criança autista têm muito a nos mostrar e manifestam linguagem via o sistema complexo e multimodal a qual somos todos dotados independente da presença ou ausência de transtornos linguísticos e dificuldades. Podemos observar que a matriz multimodal da linguagem pode se tornar uma operação linguística fundamental nas cenas de interação. No excerto seguinte, podemos observar mais sobre os movimentos linguísticos realizados por Lara em interlocução direta com outros participantes.

Contexto da cena interativa: Luana (estudante do Curso de Fonoaudiologia), Fabiana (estudante do Curso de Fonoaudiologia) e Lara (criança autista) participam da cena de interação. Lara brinca com peças de EVA. As interlocutoras de Lara tomam como partida o brinquedo manipulado pela criança como elemento de interação. No excerto, Lara tem aproximadamente 6 anos de idade.

Quadro 9 — Excerto de análise que envolve as produções linguísticas de Lara em contexto interativo.

Linha	Participante	Tempo inicial/ Tempo final	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
1	Luana	00:01:42.963/ 00:01:44.237	Mão direita sobre a mesa e mão esquerda sobre o próprio rosto (a mão se movimenta entre a têmpora, a bochecha, a boca e o nariz).	“Que letra é essa, Lara?”	Olhar direcionado para o manuseio do brinquedo por Lara.
2	Lara	00:01:44.323/ 00:01:45.224 00:01:46.180/ 00:01:46.489 00:01:46.765/ 00:01:47.025	Manipula as peças de EVA para montar a letra ‘E’.	“Laara.” “Esse.” “Esse.”	Olhar direcionado para o brinquedo que manipula.
3	Luana	00:01:47.357/ 00:01:48.088 00:01:47.460/ 00:01:48.008	Realiza gesto de apontar com o dedo indicador da mão esquerda tocando na peça de EVA que Lara manipula na mesa. Quando a peça se move, o dedo de Luana toca a mesa.	“Que letra é essa?”	Olhar dirigido para a letra/brinquedo.

4	Lara	00:01:48.002/ 00:01:48.274 00:01:48.559/ 00:01:48.815 00:01:54.182/ 00:01:55.005 00:01:54.346/ 00:01:54.998	Produz gesto com o dedo indicador direito estendido para cima (o gesto apresenta um movimento rápido para cima).	“Esse.” “Esse.” “Cuspa não.”	Olhar direcionado para o brinquedo que manipula. Direciona o olhar para Luana.
5	Luana	00:01:55.745/ 00:01:56.154	Mão direita sobre a mesa e mão esquerda fechada apoiada na mandíbula inferior.	“Humm.”	Olha para Lara e alterna o olhar para o brinquedo que ela manipula.
6	Lara	00:01:56.970/ 00:01:58.435	Manipula peça de encaixe da letra de EVA.	“Lara, cuspa não.”	Olha para o brinquedo que manipula.
7	Fabiana	00:01:58.381/ 00:01:59.033	Rosto na direção frontal.	“Se liga!” (em tom muito baixo)	Não é possível observar, com precisão, o plano do olhar, mas o seu rosto está voltado para frente.
8	Luana	00:01:59.324/ 00:02:04.690 00:02:01.758/ 00:02:01.985	Sorri.	“Óia (em tom baixíssimo).”	Olhar para Fabiana. Sequencialmente, alterna o olhar para Lara. Depois, direciona o olhar para Fabiana novamente e Lara.
9	Lara	00:02:05.782/ 00:02:06.036 00:02:06.443/ 00:02:07.480	Brinca com as peças de EVA que manipula, busca completar a letra ‘U’.	“U.” “Laaraa.”	Olhar para as peças de EVA que manipula.
10	Luana	00:02:07.183/ 00:02:09.070	Braço direito na lateral do corpo e braço esquerdo encostado na cadeira que está próxima, a mão esquerda está na horizontal, encostada no rosto e o dedo indicador está estendido na tēmpora. No momento em que fala, Luana se levanta duas vezes,	“Ri não, Fabiana, o caso é sério.”	Olhar em direção frontal. Neste momento, não é possível identificar o foco atencional de Luana. Depois, ela dirige o olhar para Lara que está brincando.

			rapidamente, as sobrancelhas e sorri.		
11	Fabiana	00:02:11.470/ 00:02:14.514	Braço esquerdo estendido, a mão move singelamente a peça que Lara brinca. Após isso, a mão fica próxima da peça.	“Ólha, tu tá fazendo a letra ‘u’ é, Lara?”	Observa a manipulação do brinquedo por Lara.
12	Lara	00:02:15.408/ 00:02:15.578 00:02:17.230/ 00:02:17.470 00:02:17.715/ 00:02:17.910 00:02:18.097/ 00:02:18.235 00:02:18.187/ 00:02:19.601 00:02:18.420/ 00:02:19.682 00:02:18.674/ 00:02:19.232	Brinca com as peças de EVA. Realiza gesto com dedo indicador da mão direita dirigido para cima em direção à Fabiana (o gesto é iniciado de maneira rápida).	“Hum” (em tom baixo). “Esse.” “Esse.” “Esse.” “Cuspa não.”	Olhar para brinquedo de EVA. Olhar para Fabiana.
13	Fabiana	00:02:18.635/ 00:02:20.372 00:02:20.134/ 00:02:20.788 00:02:21.365/ 00:02:22.347 00:02:20.982/ 00:02:22.306 00:02:21.459/ 00:02:22.894	Segura no braço e na mão direita de Lara e a aproxima da criança. Realiza meneio de cabeça singelo.	“Ceerto.” “Eu já ia pensar que era um tapa.”	Olhar para Lara e para o brinquedo que ela manipula. Olhar para Luana.

Fonte: Elaboração própria (2023).

O recorte do momento interativo em destaque se inicia a partir do questionamento de Luana, uma das interlocutoras de Lara. Com o corpo próximo à mesa e o olhar voltado para o manuseio do brinquedo por Lara, observamos a disposição de Luana para a interação e o ato

de convocar Lara para fazer parte dela. Na linha 2, vemos que a criança manipula as peças de EVA para montar a letra 'E' e não realiza, no plano linguístico oral, talvez, as produções esperadas por Luana, a réplica de sua pergunta inicial: “Que letra é essa, Lara?” não é desenvolvida de maneira prototípica, esperada pelo senso comum. Lara reproduz o seu nome e traz à tona produções lexicais demonstrativas, que podem, de maneira singular, exemplificar para a Luana as respostas para o questionamento proposto.

Na linha subsequente, podemos perceber que Luana não ficou satisfeita com as respostas que recebeu, a estudante de Fonoaudiologia, com o olhar dirigido para o brinquedo, retoma o questionamento e retoma a produção vocal juntamente com a gestualidade, que traz ênfase para a vocalização, sinalizando o objeto de seu dizer, a letra. Lima e Rehberg (2015) comentam sobre essa questão ao realçar os estudos da gestualidade, destacam que os resultados dos trabalhos desenvolvidos nesse campo mostram que os gestos coverbais realizam relevantes funções discursivas, isto é, podem repetir, enfatizar, completar, exemplificar, contradizer e desempenhar diferentes papéis em relação ao conteúdo semântico dos enunciados orais.

Lara, mais uma vez, não responde à Luana a partir da indicação clara da letra que manipula, mas produz duplamente a produção demonstrativa: “Esse”. Em relação ao excerto, podemos perceber que essa estrutura gramatical é salientada por Lara em variados momentos do contexto enunciativo, uma hipótese interpretativa para a emissão desses enunciados seria a indicação do objeto que a criança manipula, ela busca dar relevo para o brinquedo que tem em mãos.

Segundo Bechara (2019), o termo “esse” é um dos pronomes demonstrativos, pode indicar a posição do ser no tempo, no espaço ou no discurso em relação às pessoas do discurso. No caso da palavra “esse”, o item pode sinalizar que o objeto está longe de quem fala ou perto da pessoa com quem se fala. Não observamos essa realização no contexto evidenciado, pois o objeto que Lara manipula está próximo dela e da sua interlocutora Luana, tendo em vista que até aponta para o brinquedo em EVA. Isso confirma o que ainda o próprio autor comenta em relação à temática: “Nem sempre se usam com este rigor gramatical os pronomes demonstrativos; muitas vezes interferem situações especiais que escapam à disciplina da gramática” (BECHARA, 2019, p. 183).

No plano gestual, a criança realiza um gesto com o dedo indicador direito estendido para cima (o gesto apresenta um movimento rápido para cima) (00:01:54.182-00:01:55.005) que antecede a produção ecológica “Cuspa não” (00:01:54.346-00:01:54.998) e marca concomitância com o enunciado oral. Além disso, conforme Barros, Fonte e Souza (2020)

apontam, podemos pensar na ecolalia “Cuspa não” como um exemplo de metáfora enunciativa. Para as autoras, a metáfora ocorre no momento da enunciação e quem enuncia se utiliza de signos linguísticos já ditos anteriormente com novos sentidos no instante da interação. Desse modo, vemos que as produções ecolálicas não são vazias de expressão, podem ser contextualizadas e assumidas como acontecimentos enunciativos no contexto da interação, há o compartilhamento e a criação de novos sentidos.

Nesse contexto, temos também o delineamento da matriz gesto-vocal, uma vez que gesto e produção vocal compartilham uma matriz de significação, articulando elementos semânticos e pragmáticos (MCNEILL, 1985). Durante a produção do bloco enunciativo presente na linha 4 e a gestualidade da criança, o olhar de Lara não se encontra direcionado para o brinquedo que manipula. A criança autista direciona o olhar para a sua interlocutora. Nessa linha, podemos perceber no movimento gestual da criança um comportamento linguístico que não acontece no vazio, o gesto se relaciona com a direção do olhar e com uma produção vocal que emite uma ordem.

Na evidência da produção “Cuspa não”, poderíamos pensar em uma ecolalia tardia e ressignificá-la, uma vez que a criança utiliza um texto produzido em um contexto anterior e o insere no momento da atividade em que se encontra como uma estratégia interativa. O enunciado ecolálico é um traço característico do autismo e pode ser considerado enquanto um comportamento frequente na construção discursiva da criança autista. No que observamos, podemos levantar a possibilidade de eco, espelhamento não apenas sonoro, mas também gestual já que a criança Lara não realiza a ecolalia de maneira isolada, toma como ponto de partida o comportamento gestual realizado a partir do dedo indicador estendido para cima em dois momentos da cena interativa.

O gesto produzido pela criança é típico na cultura brasileira de um contexto de repreensão e orientação, podemos lançar a hipótese de que a criança, talvez, esteja reproduzindo vivências prévias com outros interactantes que tenham feito uso dessa produção vocal em relação direta com a produção gestual. Nesse sentido, podemos considerar o gesto, conforme a proposta de Kendon (1988), como um emblema, pois evidencia marcas culturais e históricas de um campo social.

A interlocutora de Lara, Luana, na sequência, observa o comportamento da criança e alterna o olhar para o brinquedo que ela manipula. O movimento de troca de olhares realizado por ela demonstra a percepção diante dos comportamentos engendrados pela criança autista; essa questão confirma-se mais adiante quando Luana sinaliza para Fabiana que a situação é complexa. O discurso ecolálico pode ser observado, mais uma vez, na linha 6, quando Lara

faz uso do enunciado previamente realizado. No entanto, ela não faz uso da gestualidade e acrescenta o seu nome no início da sentença. Nessa produção enunciativa da criança, podemos observar uma característica comum no autismo que é o ato de se colocar em terceira pessoa no campo discursivo.

Fabiana, na linha 7, alerta Luana para que fique atenta. Luana, na linha 8, inicialmente, sorri e alterna a direção do olhar entre Fabiana e Lara. Na produção, especificamente, de “Óia (em tom baixíssimo)”, alterna o olhar entre Fabiana e Lara. Nesse momento que sorri, está com o tórax perto da mesa, seu antebraço direito e sua mão direita estão sobre a mesa; sua mão esquerda está fechada encostada na mandíbula inferior.

Luana se movimenta, ajusta-se na cadeira e modifica também as ações. Ela retrai para próximo do corpo o antebraço na horizontal, afasta a mão da mandíbula inferior reorganizando os movimentos: o braço direito fica na lateral do corpo e o braço esquerdo encostado sobre a cadeira que está próxima, a mão encosta no rosto, o polegar e o dedo indicador tocam o queixo. Depois, modifica-se o gesto: o dedo indicador está estendido na têmpora e o dedo polegar encosta na região próxima do queixo. Sequencialmente, ela realiza um movimento limpando o nariz com a mão aberta. O comportamento de Lara, que está presente na linha 9, é muito interessante, a criança indica a letra ‘U’ que está em contato, utilizando as peças para montá-la na forma. Na sequência da produção vocálica, a criança realiza uma ecolalia tardia com base na emissão do seu nome de maneira prolongada.

Os movimentos sonoros e gestuais de Lara geram repercussões. Luana se dirige verbalmente para Fabiana e emite: “Ri não, Fabiana, o caso é sério”. Devido ao ângulo de filmagem da câmera, não é possível identificar nitidamente a expressão facial que Fabiana realiza, mas depreende-se que ela estava rindo devido ao enunciado a ela dirigido. Ainda assim, por um intervalo, observamos lateralmente que Fabiana estava com a mão esquerda próxima ao rosto.

Com outro movimento corporal e a partir do olhar para a manipulação do brinquedo por Lara, Fabiana questiona Lara sobre o que ela estava fazendo com a letra ‘u’, a criança permanece brincando e antes de realizar o movimento gestual já observado anteriormente na cena, realiza quatro produções holofrásticas (produz “hum” em tom baixo e o termo “esse” 3x) que apesar de serem constituídas de apenas um único termo quantitativamente, indicam a ideia de um enunciado completo (SCARPA, 2009). Ainda na produção do terceiro “Esse”, o olhar para Fabiana começa a ser dirigido e já traz possíveis indicações de que Lara se dirigirá a ela enquanto possível interlocutora.

Lara, embora apresente um transtorno de linguagem, dificuldade de interação social e faça uso de ecolalias, reconhece Fabiana como sujeito presente na cena ao passo que se direciona a ela, realiza gesto com dedo indicador da mão direita dirigido para cima em direção à Fabiana (o gesto é iniciado de maneira rápida) e produz o bloco enunciativo “Cuspa não”. Desse modo, a criança faz uso da matriz gesto-vocal e se utiliza das ecolalias como possíveis estratégias discursivas para se situar no espaço e no tempo compartilhado com suas interlocutoras Luana e Fabiana.

Além disso, de acordo com a noção proposta de McNeill (2006), poderíamos também ver o gesto com o dedo indicador estendido para cima como um gesto icônico, uma vez que representa uma ação, a ação de repreensão, reclamação, por exemplo, no contexto em evidência. Nesse sentido, é importante salientar também o que Lima e Rehberg (2015) comentam, as interpretações das ações gestuais só podem ser atribuídas localmente, ou seja, os gestos só adquirem sentido quando estão inseridos dentro de contexto(s).

Fabiana, por sua vez, em resposta aos movimentos mobilizados por Lara, segura no braço e na mão direita da criança e aproxima o braço e a mão da própria criança. Na linha 13, observamos, inicialmente, que Fabiana realiza o vocábulo “Ceerto”. No entanto, o comportamento de Fabiana contradiz a produção verbal realizada por ela, pois se estivesse tudo certo a interlocutora de Lara não agia em prol do ato de vetar o comportamento da criança, a situação é esclarecida quando Fabiana se dirige para Luana, lança o olhar para ela e afirma pensar que achou que Lara ia agredi-la. No meneio de cabeça singelo, observamos que o gesto pode expressar a compreensão equivocada da ação gestual produzida anteriormente pela criança. Em meados do movimento de meneio, Fabiana fecha os olhos e, após o movimento de menear e estabilizar a cabeça, direciona o olhar para Lara.

Com base na discussão até aqui desenvolvida, podemos observar que a criança autista pode ser vista como um sujeito que, a partir das próprias características advindas do transtorno, lança mão de estratégias discursivas por meio do uso da ecolalia que, possivelmente, poderia ser pauta e servir de gatilho para uma nova temática a ser explorada na interação a depender da percepção dos interlocutores. As produções da criança são percebidas pelas interlocutoras que recortam as verbalizações e a gestualidade enquanto elementos causadores do riso, no entanto, por outra perspectiva, as interlocutoras da criança poderiam admitir as produções linguísticas da criança a partir de outras formas que a fizessem imergir com maior profundidade na operação da língua(gem).

Nesse contexto, convém notar que a insistência na produção vocal “Cuspa não” em associação com a produção gestual pode marcar indícios da estruturação do discurso da

criança autista no campo da linguagem e indicar uma estratégia para chamar atenção das interlocutoras na cena interativa. Na cena a seguir, observamos um contexto interativo protagonizado por Caio (criança autista) e Gabriela (estudante de Letras).

Contexto da cena interativa: Caio (criança autista) está no chão brincando com um celular de brinquedo. Gabriela (estudante de Letras) está próxima da criança, sentada em uma cadeira na sala, a interlocutora inicia uma interação com Caio, solicitando-lhe o celular de brinquedo. Caio, no excerto, tem 5 anos de idade.

Quadro 10 — Excerto de análise que envolve as produções linguísticas de Caio em contexto interativo.

Linha	Participante	Tempo inicial/ Tempo final	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
1	Gabriela	00:13:59.304/ 00:14:01.332 00:13:59.537/ 00:14:00.231	Aproxima-se de Caio, inclinando o tronco, e realiza movimento de pedir com a mão direita na direção de Caio.	“Dá pra mim, Caio.”	Olhar para brinquedo e, em sequência, para Caio e brinquedo novamente.
2	Caio	00:14:00.467/ 00:14:02.202 00:14:00.835/ 00:14:02.665 00:14:01.634/ 00:14:03.864 00:14:02.769/ 00:14:08.194	Distancia-se de Gabriela, realiza gesto de afastamento com a mão esquerda. Sorri. Afasta-se de Gabriela, direcionando-se para o outro lado da sala em posição oposta à de Gabriela.	Sem produção vocal.	Desvia o olhar da mão de Gabriela e lança o plano do olhar para posição frontal e, depois, para o outro lado da sala.
3	Gabriela	00:14:02.807/0 0:14:03.206 00:14:06.028/	Permanecendo sentada na cadeira, inclina o tronco na direção de Caio, realizando o movimento de	“Dá pra mim.” “Ah, eu quero Caio. Deixa eu	Olhar para brinquedo que está nas mãos de Caio. Não é possível verificar o plano do olhar de

		00:14:08.561	pedir com a mão direita.	brincar também.”	Gabriela, nesse momento, na filmagem.
4	Caio	00:14:08.194/ 00:14:10.973	Permanece se afastando e senta-se de frente para Gabriela.	Sem produção vocal.	Nesse momento, Caio direciona o olhar para diferentes espaços devido à movimentação corporal que realiza para se afastar de Gabriela: chão; celular de brinquedo na mão; chão; direção de Gabriela.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Na cena, por meio da orquestração de variados recursos semióticos, a criança demonstra o seu posicionamento linguístico no contexto. Mesmo não fazendo uso de nenhuma palavra de ordem linguística verbal, demarca a negação diante do pedido de Gabriela em ter o brinquedo compartilhado por meio da fuga do olhar, do movimento de se afastar, de afastar a mão. A relação linguística dos elementos multimodais ganha destaque no contexto interativo protagonizado por Caio e Gabriela. A fuga do olhar é uma característica marcante no autismo que a literatura clássica aponta, vemos, no entanto, o desvio do plano do olhar em articulação com outras semioses a partir da problematização dos elementos de forma situada na interação.

No excerto, na linha 1, Gabriela realiza um gesto emblemático, um gesto marcado culturalmente (KENDON, 1988), pedindo com a mão direita o celular de brinquedo que está com Caio. Outrossim, a interlocutora da criança ainda utiliza o enunciado verbal para ampliar o pedido.

Caio, sem produção vocal, faz uso do desvio de olhar, do distanciamento do corpo e do afastamento com a mão para indicar o “não”. No artigo *Multimodalidade na linguagem de crianças autistas: o “não” em suas diversas manifestações*, Fonte e Silva (2019) exploram, com os dados de três crianças autistas, que o gesto, a vocalização, a prosódia e o olhar podem expressar instâncias da negação na linguagem. No entanto, ampliando essa ideia, as autoras também comentam que as crianças autistas podem expressar gestos singulares, como as estereotípias motoras, o desvio do olhar e a ação de virar as costas. No estudo, as pesquisadoras também trazem dados de Caio e revelam que os gestos em comparação com o plano vocal/prosódico e o plano do olhar foram os recursos mais utilizados pela criança para expressar o “não”.

Além disso, um aspecto que chama atenção na linha 2, em especial, é o sorriso. Há, assim, o aspecto humorístico relacionado à troca lúdica. Cavalcante e Lima (2019), na investigação do riso enquanto um elemento multimodal, afirmam que o sorriso e o riso são

segmentos que fazem parte do interesse de pesquisadores de diferentes áreas, são elementos fundamentais para estabelecer a interação com os pares. Nesse sentido, podemos perceber que, além de ser um elemento multimodal que se relaciona com outras dimensões linguísticas, pode também ser uma via de expressão significativa para aqueles que possuem transtorno de linguagem. Para Caio, sorrir, durante o momento interativo, funcionou como uma espécie de recurso que enfatizou a negação já evidenciada pelo gesto manual, pelo corpo e pelo desvio do olhar. Essa questão também contraria o que a literatura médica e clínica apresenta sobre os sujeitos autistas, uma vez que expressam dificuldades nas negociações simbólicas e metafóricas.

Outrossim, no que se refere à produção gestual da criança, podemos compreender a ação de distanciamento de Gabriela, direcionando-se para o outro lado da sala em posição oposta a ela, como um gesto emblemático, conforme propõe Kendon (1988), porquanto evidencia marcas socioculturais. Na discussão das estereotipias motoras e dos aspectos multimodais da negação no autismo, Barros e Fonte (2016) discutem contextos de negação vivenciados pela criança autista Jorge. Na pesquisa, as autoras mostram que o “não” de Jorge perpassa as vocalizações, os emblemas, as estereotipias motoras e funcionam como índices de constituição da linguagem do sujeito autista. No caso de Caio, não é diferente, a coerência entre os elementos multimodais confirma o seu posicionamento social estruturado por meio das condutas subjetivas e linguísticas da criança.

Gabriela, na linha 3, percebendo a resposta inicial de Caio, insiste verbalmente e gestualmente, mas ele não se interessa em aprofundar a relação interativa com a interlocutora. Na linha 4, vemos que a criança permanece se afastando dela. Klin (2006), por sua vez, na discussão sobre o autismo, sinaliza que o interesse social pode aumentar ao longo do tempo e que há um prejuízo qualitativo nas brincadeiras e na comunicação verbal e não-verbal no TEA. O excerto, desse modo, nos revela que as práticas linguísticas precisam ser ressignificadas e que as trocas verbais e os contextos de produção linguística não podem ser observados unicamente a partir de uma única linha óptica.

As manifestações multimodais não são exclusivas do campo oral nem tampouco gestual ou visual, a linguagem é a marca de expressões de sujeitos e pode envolver múltiplos componentes para perpassar os sentidos. Com isso em vista, acreditamos que considerar os movimentos das crianças autistas a partir de suas singularidades favorece as condições para o desenvolvimento de outras formas linguísticas. Na próxima cena, também observamos um recorte envolvendo Caio.

Contexto da cena interativa: Fabiana (estudante do curso de Fonoaudiologia) chama

a atenção de Caio (criança autista) com as bolhas de sabão. Na cena, Rebeca (professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem), em um momento prévio ao recorte transcrito, também aparece realizando bolhas chamando a atenção de Caio. A criança autista fica bastante entusiasmada ao ver as bolhas de sabão, Caio tem 5 anos de idade na cena.

Quadro 11 — Excerto de análise que envolve as produções linguísticas de Caio em contexto interativo.

Linha	Participante	Tempo inicial/ Tempo final	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
1	Fabiana	00:07:35.800/ 00:07:37.618	Está sentada na cadeira, segura brinquedo de bolhas.	“Olha, vai cair lá na tua cabeça.”	Não é visível.
2	Caio	00:07:38.094/ 00:07:46.729 00:07:39.150/ 00:07:41.006	Pula.	Sem produção vocal.	Olhar para brinquedo de bolhas.
3	Fabiana	00:07:41.843/ 00:07:42.374	Sentada na cadeira, manipula o brinquedo de bolhas.	“Eita, Ca.”	Olhar para brinquedo de bolhas.
4	Caio	00:07:45.670/ 00:07:49.501 00:07:47.520/ 00:07:50.012 00:07:53.330/ 00:07:53.651	Sorri. Pula. Está em pé.	“Huumum.”	Olhar em direção à Fabiana realizando bolhas de sabão com a haste na mão. Depois, lança o olhar para haste do brinquedo de bolhas, dirige rapidamente o olhar para cima. Em sequência, olha para brinquedo e bolhas. Olhar em direção ao chão e começa a dirigir o olhar para o armário.
5	Rebeca	00:07:54.455/ 00:07:56.781 00:07:58.413/ 00:07:58.961	Não é visível na filmagem.	“Fabiana, para um pouquinho pra ver se ele entra em contato.” “Cadê?”	Não é visível na filmagem.

6	Caio	00:07:59.149/ 00:08:00.278 00:08:00.182/ 00:08:02.294 00:08:02.294/ 00:08:05.078 00:08:04.593/ 00:08:05.673 00:08:05.920/ 00:08:08.388	Começa a pular e aproxima-se da mesa. Aproxima-se de Fabiana. Tenta pegar a mão esquerda de Fabiana. Levanta a mão esquerda de Fabiana.	Sem produção vocal.	Não é visível o direcionamento específico do plano do olhar da criança. Não é visível o foco do olhar inicialmente, desvia o olhar do foco inicial, virando-se com pulos. Depois, lança-o em direção à mesa. Realiza movimento de rotação e dirige o olhar na direção de Fabiana. Olhar na direção de Fabiana, desvia o olhar rapidamente, olha para as mãos de Fabiana e, depois, olha para o armário. Olhar para as mãos de Fabiana. Começa a dirigir o olhar para a interlocutora.
7	Fabiana	00:08:08.323/ 00:08:09.816	Segura o brinquedo com a mão esquerda, tem a mão direita levantada por Caio. Depois, aproxima a própria mão direita da mão da criança.	“Você quer bolha de sabão?”	Olhar para Caio.
8	Caio	00:08:08.388/ 00:08:10.293 00:08:08.395/ 00:08:09.350	Segura entre o braço e o antebraço de Fabiana com a mão direita e começa a retrain a mão. Levanta a mão direita de Fabiana com a mão esquerda.	Sem produção vocal.	Olhar para Fabiana. Depois, lança o olhar para o brinquedo que está nas mãos dela.
9	Fabiana	00:08:11.528/ 00:08:12.575	Sentada na cadeira, manuseia brinquedo para formar bolhas.	“Óolhaaa.”	Olhar para brinquedo, criança e haste do brinquedo para realizar bolha de sabão.
10	Caio	00:08:11.901/ 00:08:13.110 00:08:13.110/	Levanta a mão em direção à haste do brinquedo de bolhas. Retrai o gesto e movimenta o braço esquerdo	Sem produção vocal.	Olhar em direção à haste do brinquedo.

		00:08:14.856	lateralmente ao corpo.		Olhar ainda em direção à haste do brinquedo, depois, o direciona às bolhas e lança o olhar para a haste. Rapidamente, na direção de Fabiana e brinquedo.
		00:08:13.260/ 00:08:15.619	Sorri.		
		00:08:13.364/ 00:08:14.295	Movimenta os pés andando um pouco para trás.		
		00:08:14.295/ 00:08:15.716	Dá pulinhos.		

Fonte: Elaboração própria (2023).

Na cena em destaque, podemos observar a interlocução entre diferentes recursos linguísticos, incluindo o ato de pular e o sorriso, que nos levam a perceber o entusiasmo e a alegria de Caio por estar diante de bolhas de sabão.

Com o contexto, no momento inicial de transcrição, vemos que Fabiana sinaliza a queda da bolha de sabão na cabeça da criança mesmo sem fazer referência oral ao termo lexical. Na sequência, sem produção vocal, podemos contemplar a presença de pulos sendo realizados pela criança que indicam em conjunto com o olhar para o objeto de sua atenção, o brinquedo de bolhas, o contentamento ao ver Fabiana manipulando o brinquedo. Na linha 3, Fabiana produz o enunciado “Eita, Ca”, expressando um espanto singelo ao notar, anteriormente, a ausência de sabão no pote do brinquedo quando só consegue produzir bolhas de sabão muito pequenas. Quando Fabiana produz esse bloco de enunciado, ela manipula a haste do brinquedo para encaixá-la no pote.

Na linha 4, percebemos que Caio sorri, isso também revela uma expressão facial de satisfação em conjunto com o ato de pular, que pode ser um movimento intensificador da representação de alegria que a criança sente. Nesse momento, a criança focaliza diferentes segmentos por meio do plano do olhar. Caio olha em direção à Fabiana realizando bolhas de sabão com a haste na mão. Depois, lança o olhar para haste do brinquedo de bolhas, dirige rapidamente o olhar para cima. Em sequência, olha para brinquedo e bolhas. Com isso, vemos que todos os movimentos realizados via olhar da criança demonstram que ela estava atenta ao momento enunciativo. Quando a criança dirige rapidamente o olhar para cima, é devido à bolha que toca na testa dela, assim, inclina a cabeça para trás. Além disso, uma questão interessante que ocorre é que no momento que Caio pula, ao passo que as bolhas são produzidas, ele se movimenta para os lados buscando acompanhar as bolhas de sabão que lhe interessam.

Ainda na linha 4, vemos que a criança produz um enunciado holófrástico ao realizar verbalmente o termo “Huumum”. Scarpa (2009) sinaliza que a holófrase seria um enunciado de uma palavra que expressa uma ideia completa e que coloca em discussão questões relevantes na área de Aquisição da Linguagem, como a relação entre o biológico e o simbólico, o inato e o adquirido, o linguístico e o extra-linguístico, por exemplo. Dessa maneira, podemos constatar a relevância da produção vocal na linguagem da criança, nós não aprofundaremos essas questões, mas constatamos a holófrase como um elemento basilar na entrada da criança na língua(gem), sendo a criança típica ou atípica. Como uma possível hipótese, podemos ver a holófrase produzida como uma expressão de aprovação diante da situação. Nesse momento, a criança está em pé com o olhar dirigido ao chão, Caio observava a bolha de sabão que tinha caído anteriormente. A criança, ainda na produção holófrástica, começa a dirigir o olhar para o armário da sala.

Conforme os movimentos empreendidos por Caio vão sendo percebidos, Rebeca intervém dirigindo-se à Fabiana com um bloco de enunciado “Fabiana, para um pouquinho pra ver se ele entra em contato”. O posicionamento de Rebeca é interessante porque, no momento, mesmo não interagindo com Caio de maneira direta, percebe a alegria de Caio ao ter contato com as bolhas e sinaliza para Fabiana parar de realizar as bolhas com o propósito de atrair a atenção dele, uma vez que se dirigiu ao armário, e incitá-lo a pedir pela atividade. Rebeca incentiva a promoção linguística da criança questionando-a com o “Cadê?”.

Na linha 6, não é possível observar nitidamente qual é o foco, a direção do olhar da criança, devido ao ângulo de filmagem, mas pode-se inferir que Caio lançou o olhar para o brinquedo de bolhas de sabão que Fabiana segura, uma vez que dirige o olhar para parte inferior de Fabiana, que está sentada na cadeira. Com essa inferência, podemos observar o olhar como um movimento de resposta inicial ao questionamento emitido por Rebeca. Caio, na linha 6, realizou pulos e aproximou-se da mesa da sala, rotacionando o corpo com os pulos. Quanto ao olhar, não é visível delimitar, com plena exatidão, o foco do olhar inicial como sinalizado. Na sequência, ele desvia o olhar do foco inicial, virando-se com os pulos. Depois, lança-o em direção à mesa. Realiza movimento de rotação, o olhar acompanha esse movimento, e dirige o olhar na direção de Fabiana.

Na sequência, Caio aproxima-se de Fabiana, demonstrando o interesse, mais uma vez, pelo objeto. Quando a criança está perto de Fabiana, ela tenta pegar a mão esquerda dela. Nesse momento de tentativa, Caio tem o olhar voltado para as mãos de Fabiana. Depois, para o armário e para as mãos de Fabiana novamente. Não obtendo êxito na primeira iniciativa, Caio busca levantar a mão esquerda de Fabiana. Na mão esquerda, Fabiana segura o

brinquedo. É interessante a manifestação gestual que a criança realiza no momento, porquanto, mesmo não fazendo uso de uma configuração convencional na cultura brasileira, Caio realiza um gesto dêitico, um gesto diretivo (MCNEILL, 2006), de maneira particular, demonstrando a vontade em dar continuidade à atividade. O movimento gestual da criança é marcado pelo olhar para as mãos de Fabiana e o início da direção do olhar para a interlocutora.

Na discussão de gestos dêíticos e do processo de atenção conjunta na especificidade do autismo via o funcionamento multimodal da linguagem, Fonte e Cavalcante (2018) comentam sobre configurações particulares de crianças autistas. Nos dados, as pesquisadoras também discutem cenas que envolvem Caio e revelam diferentes gestos dêíticos, como o gesto de apontar com o braço do parceiro interativo, o ato de movimentar o braço esquerdo do parceiro interativo e outros.

Fabiana, na linha 7, compreende, enquanto interlocutora, a manifestação gestual da criança mesmo na ausência de produções vocais. Com o olhar voltado para Caio, pergunta à criança se ela deseja bolha de sabão. Na linha 8, Caio, com a mão direita, segura entre o braço e o antebraço de Fabiana e começa a retraindo a mão (00:08:08.388-00:08:10.293). Com a mão esquerda, levanta a mão direita de Fabiana aproximando-a do brinquedo. O gesto dêitico empreendido pela criança demonstra a saliência no seu pedido e revela uma gestualidade com papel imperativo (TOMASELLO, 2019), uma vez que o gesto foi produzido com a finalidade de expressar o que desejava no momento da cena interativa, as bolhas de sabão.

Na linha 9, Fabiana está sentada na cadeira e manuseia brinquedo para formar bolhas, chamando a atenção da criança oralmente para o objeto com o termo “Óolhaaa”. Os olhares de Fabiana, olhar para brinquedo, criança e haste do brinquedo para realizar bolha de sabão, revelam que Fabiana contemplava atenciosamente os elementos de linguagem circundantes no contexto. Na linha 10, observamos o posicionamento de Caio diante da ação de Fabiana. O sujeito, sem produção vocal, levanta a mão em direção à haste do brinquedo de bolhas. Na sequência, retrai o gesto e movimenta o braço esquerdo lateralmente ao corpo com a mão espalmada. Na movimentação inicial, o braço esquerdo e o antebraço da criança são aproximados por um momento. O braço direito, por sua vez, está disposto lateralmente na vertical.

Caio sorri, faz alternância de olhar, movimenta os pés andando um pouco para trás e pula. Esses recursos semióticos realizados pela criança, mais uma vez, servem para ilustrar a animação, a alegria que expressava ao ver as bolhas de sabão e o seu engajamento na cena. Outrossim, um fato relevante é o gesto inicial da criança em direção às bolhas, o gesto tátil

não se concretizou. No entanto, a produção não deixou de funcionar enquanto um elemento semântico, que chama a atenção para o objeto.

Na cena a seguir, visualizamos um excerto em que participam do contexto Sam (estudante de Fonoaudiologia) e Pedro (criança autista).

Contexto da cena interativa: Pedro (criança autista) manipula uma caixa de alumínio e uma bola de isopor. Sam (estudante de Fonoaudiologia), ao ser notificado do horário, convida Pedro a guardar os objetos para sair da sala de convivência. Pedro não demonstra interesse em guardar os materiais. Sam insiste e consegue manipular os objetos da criança, colocando-os na prateleira do armário. Pedro choraminga, Sam questiona sobre o que a criança deseja e ela, prontamente, pega os objetos e se afasta de Sam. O interlocutor da criança busca chamar a atenção dela a partir do urso de pelúcia. Na cena, Pedro tem 2 anos e 11 meses de idade. O grupo de acolhimento é destinado para crianças de três a doze anos de idade, mas como Pedro estava prestes a fazer 3 anos tornou-se participante.

Quadro 12 — Excerto de análise que envolve as produções linguísticas de Pedro em contexto interativo.

Linha	Participante	Tempo inicial/ Tempo final	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
1	Sam	00:26:51.490/ 00:26:52.036 00:26:52.343/ 00:26:52.551 00:26:52.741/ 00:26:55.329	Abaixa, ficando na altura de Pedro, mostrando o urso. Aproxima o urso do rosto da criança, levanta e acompanha Pedro.	“Olha o urso.” “Hamm!” “Beijo, beijo, beijo, beijo, beijo, beijo, beijo, beijo, beijo, beijão.”	Não é possível observar, com clareza, o plano de olhar de Sam, mas ele se dirige a Pedro.
2	Pedro	00:26:53.715/ 00:27:00.105	Afasta-se de Sam, indo para o lado oposto da sala.	Grita e choraminga.	No primeiro momento, não é possível observar o plano do olhar de Pedro. Quando se torna visível, lança o olhar para direção frontal, para urso e direção frontal novamente.
3	Sam	00:26:57.131/ 00:26:58.124 00:26:59.345/ 00:27:00.054	Aproxima urso de pelúcia da criança. Busca se aproximar de Pedro sem o urso.	“Beijo, beijo, beijo.” “Tá bom, vem cá.”	Não é visível inicialmente. Quando observável, está com o olhar dirigido à criança.

		00:27:00.772/ 00:27:01.055	Segura com a mão direita o braço esquerdo de Pedro e com a mão esquerda a mão direita da criança.	“Olha!”	Olhar para Pedro, desvia o olhar rapidamente.
4	Pedro	00:27:04.363/ 00:27:12.464	Senta-se na cadeira sem se apoiar no encosto do objeto, reclina-se no objeto, levanta-se e aproxima-se do urso de pelúcia.		Olhar em direção ao urso, desvia rapidamente o olhar e lança o olhar para o urso de pelúcia.
5	Sam	00:27:06.342/ 00:27:06.984 00:27:07.245/ 00:27:08.170 00:27:08.706/ 00:27:09.537	Faz cócegas em Pedro. Segura na criança.	“Cosquinha.” “Você gosta de cosquinha?” “Gosta de cosquinha?”	Olhar para Pedro. Não fica nítida a direção exata do olhar de Sam, mas ele parece estar com o olhar voltado, inicialmente, para Pedro. Depois, desvia o olhar em direção à mesa.
6	Pedro	00:27:09.796/ 00:27:15.256 00:27:10.101/ 00:27:11.327 00:27:12.270/ 00:27:14.892	Toca no urso, depois, pega no urso e esfrega no rosto.	“Aa, kaaa, kaaa.” “Ôooooooooo.”	Está com o olhar para a pelúcia. Depois, fecha os olhos ao esfregar o urso no rosto.
7	Sam	00:27:18.070/ 00:27:19.130	Está próximo da criança, os joelhos estão no chão.	“Cê gostou do urso agora?”	Não é visível inicialmente. Quando observado, parece estar com o olhar direcionado à criança.
8	Pedro	00:27:18.180/ 00:27:19.391 00:27:20.171/ 00:27:22.407	Manipula urso, batendo-o na mesa. Manipula o brinquedo. Depois, aproxima o brinquedo do rosto, esfregando-o na face.	“Ûuuûuu.” “Ûu uuuuuuuu.”	Olhar para urso de pelúcia. Não fica visível devido ao ângulo da filmagem e aos movimentos realizados por Pedro.
9	Sam	00:27:20.652 00:27:21.034 00:27:22.914/ 00:27:24.029	Perto de Pedro, está com os	“Cê gostou?” “Ah, que legal!”	Não é visível. Não fica nítida a direção exata do olhar de Sam,

		00:27:24.762/ 00:27:26.759	joelhos no chão, na altura da criança.	“Olha, vamos colocar o urso ali pra gente ir embora?”	mas ele começa a voltar o rosto na direção de Pedro. Com o rosto em sentido a Pedro, o observa.
10	Pedro	00:27:25.182/ 00:27:26.535	Demonstra interesse por outro objeto, afasta-se um pouco do urso e estica o braço esquerdo na mesa.	Sem produção vocal.	Não é possível observar a direção do olhar da criança. Pedro tem o rosto voltado para o seu lado direito e, em seguida, o dispõe para frente.
11	Sam	00:27:26.287/ 00:27:29.752 00:27:27.755/ 00:27:27.919	Pega nos braços de Pedro e os direciona para o urso de pelúcia.	“Ó!”	Olhar para criança. Depois, o dirige para brinquedo e não é possível mais visualizar devido à filmagem.
12	Pedro	00:27:28.451/ 00:27:31.571	Pega no urso, levanta-o sobre a cabeça e o deixa cair.		Olhar para o urso. Desvia o olhar do objeto. Depois, o lança para pelúcia que cai rapidamente.
13	Sam	00:27:29.432/ 00:27:30.318	Posiciona-se em pé, não é possível observar a face de Sam.	“Vamos guardar o urso ali.”	Não é visível.
14	Pedro	00:27:31.652/ 00:27:32.448	Começa a se afastar de Sam.	“Ôoooooo.”	Pedro tem o olhar voltado para sua frente, mas não é possível verificar o foco direcional. Depois, não é possível observar o plano do olhar da criança devido à filmagem e ao movimento que realiza.

Fonte: Elaboração própria (2023).

No excerto em destaque, observamos movimentos linguísticos multimodais engendrados por Pedro que demonstram diferentes posturas na dinâmica interativa. O registro transcrito se inicia com Sam chamando a atenção de Pedro para o urso de pelúcia. O interlocutor faz uso de um bloco enunciativo inicial “Olha o urso” e de uma expressão de surpresa “Hamm!”, produções vocais que acentuam o objeto temático que segura. Na expressão da interjeição, Sam dá continuidade à aproximação do brinquedo à criança. Sequencialmente, contempla a repetição da palavra “beijo” e utiliza a palavra “[...] beijão” no fim do enunciado com vistas a ilustrar, com o objeto, a representação do ato de beijar do urso de pelúcia diante de Pedro.

Em meados da produção do bloco enunciativo pelo interlocutor, Pedro grita e choraminga, afastando-se de Sam e indo para o lado oposto da sala. Podemos ver esses movimentos como exemplos de manifestações de insatisfação. O grito e o choramingo sinalizam a recusa. Com isso, observamos que a criança não estava satisfeita com a situação, negligenciando a presença do brinquedo e a insistência de Sam, que acompanha o movimento de Pedro em direção ao outro lado da sala, com o brinquedo na mão. Sam insiste, mais uma vez, em aproximar o urso de pelúcia da criança. Na linha 3, podemos observar o ato de insistir de Sam e as produções vocais que marcam presença no contexto. O enunciado “Beijo, beijo, beijo”, por exemplo, acompanha a aproximação da pelúcia em direção à criança.

Com a percepção da angústia de Pedro, Sam busca acalmar a criança e a chama atenção. Na produção linguística do “Olha!” (00:27:00.772-00:27:01.055) por Sam, Pedro já está mais tranquilo. Na sequência, linha 4, podemos ver que a criança já lança o olhar em direção ao urso, desvia rapidamente o olhar e lança o olhar para o urso de pelúcia, contemplando o objeto e até se aproximando dele.

Sam, na linha 5, pretende chamar a atenção da criança por meio das cócegas e pergunta se a criança gosta dos movimentos. Sam segura na criança, após a realização das cócegas, mas o interesse da criança pelo urso, não evidenciado em instantes antes, a leva para perto do objeto e ao toque. Na linha 6, vemos que, além de tocar e pegar no urso de pelúcia, Pedro aproxima o brinquedo do rosto, esfregando a face no objeto. Com o movimento realizado por Pedro, podemos interpretá-lo enquanto um espelhamento gestual tardio, a criança replica o que Sam estava fazendo anteriormente com o urso em sua direção. Ocorre, desse modo, o reflexo no gesto de Sam.

Silva e Fonte (2019), na discussão sobre a ecolalia, o silêncio e a linguagem gestual no campo do autismo, salientam o trabalho de Lemos (2002a) no que tange à questão da ecolalia. Conforme as autoras, a fala espelhada, os gestos, o silêncio são formas singulares do autista se posicionar na linguagem. No entanto, tais possibilidades linguísticas precisam ser acolhidas pelo interlocutor como elementos de língua(gem). Diante disso, não vemos a produção gestual de Pedro como uma mera repetição, porquanto a ideia de irrepetibilidade do enunciado, proposta por Benveniste (1976), nos auxilia a desconstruir a ideia da ecolalia como uma simples reocorrência linguística, é uma reconstrução, uma ressignificação do que foi dito anteriormente. Nesse sentido, podemos ampliar a ideia também para o gesto. O movimento gestual que foi retomado por Pedro, na linha 6, também é uma reconstrução do movimento realizado por Sam inicialmente na linha 1.

Pedro combina o movimento gestual com vocalizações que estruturam o seu discurso

oral. Os segmentos sonoros “Aa, kaaa, kaaa” e o “Ôooooooooo” constituem junto com o gesto um sistema multimodal integrado que funciona como elementos de sentido, realçando o objeto que tinha consigo. Outrossim, como uma hipótese, ainda podemos pensar na ideia do “Ôooooooooo” como um fragmento linguístico da produção vocal produzida por Sam no que se refere ao termo “beijo [...]”, que foi assimilada pela criança. Quando Pedro para de esfregar o urso no rosto, ele fica de frente para o brinquedo por um tempo. Não é possível verificar se a criança está com os olhos fechados ou abertos diante do urso. Na linha 7, Sam constata o espelhamento gestual de Pedro como um elemento com estatuto de linguagem, uma vez que o questiona sobre a afeição pelo objeto. No momento inicial da produção vocal, o olhar de Sam não fica visível. Quando é perceptível, devido à filmagem, ele parece estar com o olhar direcionado à criança.

Diante da pergunta, Pedro produz vocalizações que se iniciam com o som vocálico da letra “u” alongado em dois momentos na linha 8. Em ambos os momentos, a criança manipula o objeto. No entanto, na segunda produção vocal, combina a vocalização com a aproximação do urso e com o ato de esfregá-lo no rosto, replicando o gesto realizado anteriormente na linha 6. No caso de Pedro, podemos significar o gesto, no contínuo de Kendon (1988), como um emblema, pois pode ser visto como um gesto cultural dentro do contexto cultural em que a criança está inserida. Outrossim, podemos interpretar as emissões vocais da criança como tentativas para a produção vocal da palavra “urso”. Sam, na linha 9, pergunta se a criança gostou do objeto. Nesse momento, perto de Pedro, ele permanece com os joelhos no chão, na altura da criança, caracterizando a situação como legal. Dessa maneira, busca retomar o seu propósito de finalizar a atividade, convidando Pedro para guardar o urso de pelúcia. Com o rosto em sentido a Pedro, o observa, mas, no início da produção vocal produzida, o plano de olhar de Sam não estava evidente, pois Pedro estava cobrindo o rosto dele no ângulo do vídeo.

Na linha 10, observamos que Pedro demonstra interesse por outro objeto, ele se afasta um pouco do urso e estica o braço esquerdo na mesa. No início, não é possível observar a direção do olhar da criança, pois o urso de pelúcia está na frente. Todavia, quando visível, a criança tem o rosto voltado para o seu lado direito e, em seguida, o dispõe para frente.

Sam, na linha 11, busca retomar a atenção de Pedro, o atraindo para o urso de pelúcia com vistas a guardar o brinquedo, combina, então, o gesto com o enunciado vocal “Ó!”, demonstrando a presença da matriz gesto-vocal na linguagem também na fala adulta. O interlocutor de Pedro pega nos braços de Pedro e os direciona para o urso de pelúcia. Diante desse movimento, acreditamos que o gesto realizado por Sam também pode ser visto como um gesto dêitico na proposta teórica de McNeill (2006), pois é um gesto demonstrativo. Com

as mãos, o interlocutor direciona as mãos de Pedro para o urso com a finalidade de chamar a atenção da criança autista. Na linha 12, Pedro pega no urso, levanta-o sobre a cabeça e o deixa cair. Nesse momento, olha para o urso. Desvia o olhar do objeto. Depois, o lança para pelúcia que cai rapidamente.

Outrossim, nesse contexto, salientamos o trabalho desenvolvido por Fonte (2022) que envolve o funcionamento multimodal da linguagem na interação entre mãe e criança cega. Na discussão de uma cena de atenção conjunta, a autora retrata um contexto de banho da criança cega. A mãe busca chamar a atenção do filho para o sabonete. Desse modo, ela direciona a mão da criança para o objeto e, além do toque dirigido, a mãe faz uso do olhar, da produção vocal e da prosódia para chamar a atenção da criança. Na linha 11 e 12 do quadro em evidência, podemos observar um contexto semelhante protagonizado por Sam e Pedro. O interlocutor da criança direciona os braços da criança para o urso de pelúcia e usa o enunciado “Ó!” como diretivo verbal para chamar a atenção para o objeto. O ato de pegar o objeto por Pedro foi estabelecido, constrói-se uma cena de atenção conjunta tátil. Nesse sentido, a autora ainda comenta sobre “ó/óia” como itens referenciais, diretivos utilizados pela mãe da criança na maioria das cenas interativas para dirigir a atenção do filho.

Na sequência da cena interativa, na linha 13, Sam chama Pedro para guardar o brinquedo novamente. Não fica evidente na filmagem pelo ângulo do vídeo, mas o interlocutor de Pedro, Sam, também parece apontar em direção ao armário devido à postura corporal que é evidenciada. No entanto, essa questão é uma possibilidade. Na linha 14, observamos a resposta de Pedro diante do convite de Sam, a criança replica a vocalização já realizada de forma prévia “Ôooooo” e começa a se afastar de Sam. Esse afastamento pode sinalizar uma negação, sugere o movimento de recusar o pedido de Sam para guardar o urso. Logo, podemos constatar, na cena em destaque, que na interação com a criança autista é possível que haja o compartilhamento de linguagens.

Nos dados a seguir, observaremos outro recorte interativo que envolve Pedro.

Contexto da cena interativa: Juli (estudante do Programa de Pós-Graduação do curso de doutorado em Ciências da Linguagem) interage com Pedro (criança autista). Na cena, Pedro tem 3 anos e 9 meses de idade. No contexto, Igor também se faz presente. Há diferentes pessoas na sala. Juli interage com Pedro a partir do brinquedo do jacaré e da música “Eu conheço um jacaré”, mas a criança não deseja ficar mais no espaço de convivência.

Quadro 13 — Excerto de análise que envolve as produções linguísticas de Pedro em contexto interativo.

Linha	Participante	Tempo inicial/ Tempo final	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
1	Juli	00:30:01.782/ 00:30:04.354	Está próxima de Pedro. Com a mão direita, segura o brinquedo e a outra mão é puxada e depois solta por Pedro.	“Esconda sua barriga que o...”	Não é visível inicialmente. Quando perceptível, olhar voltado na direção de Pedro.
2	Pedro	00:30:02.302/ 00:30:03.640	Puxa a mão de Juli para perto da porta.	Sem produção vocal.	Olhar em direção à porta.
3	Juli	00:30:04.741/ 00:30:06.739	Está de pé, próxima a Pedro, com o tronco inclinado, aproxima o brinquedo da barriga de Pedro.	“Ó, o jacaré vai pegar tua barriga.”	Olhar para Pedro.
4	Pedro	00:30:03.925/ 00:30:08.392	Manipula a maçaneta da porta para tentar abri-la.	Não identificado.	Olhar para a maçaneta e, em seguida, para o brinquedo do jacaré.
5	Não identificável	00:30:06.023/ 00:30:07.626	Não é possível observar.	“Aaaapá.”	Não é possível observar.
6	Juli	00:30:07.490/ 00:30:11.524 00:30:11.524/ 00:30:12.781	Com o brinquedo próximo a Pedro, empurra o jacaré levemente para frente e para trás em direção à barriga da criança. Depois, acompanha o movimento de Pedro quando ele segura a parte frontal do jacaré. Permanece acompanhando o movimento de Pedro, está segurando no jacaré com a mão esquerda, troca de mão depois.	“Aaaaa, o jacaré vai comer tua barrigaaa.” “Vai o quêee?”	Olhar para brinquedo direcionado à barriga da criança. Lança o olhar para Pedro, brinquedo e Pedro segurando o jacaré. Olhar voltado para Pedro segurando o brinquedo, brinquedo e Pedro novamente.

7	Igor	00:30:11.784/ 00:30:13.567	Não é visível.	“E, e o dedão do pé.”	Não é visível.
8	Juli	00:30:13.594/ 00:30:15.151 00:30:15.890/ 00:30:18.596 00:30:18.596/ 00:30:21.511	Segura o brinquedo com a mão direita, acompanha o movimento de Pedro. O tronco de Juli está inclinado na direção da criança. Busca aproximar o brinquedo da barriga da criança. Anda para o lado, depois, anda para trás dando espaço de passagem a Pedro.	“E o dedão do pé também.” “O já comer a sua barriga Pedroo.” “Esse jacaré está com muita fome.”	Dirige o olhar para a direção que Igor está, lança o olhar para o brinquedo e para Pedro. Olhar para Pedro, brinquedo, Pedro e começa a dirigir o olhar para o brinquedo novamente. Olhar para brinquedo e para Pedro.
9	Pedro	00:30:21.690/ 00:30:22.105	Tenta abrir a porta da sala.	Sem produção vocal.	Olhar em direção à porta.
10	Juli	00:30:22.605/ 00:30:23.215	Está em pé, inclina singelamente o tronco na direção da criança com o brinquedo na mão.	“Hein? Comer?”	Não é possível observar com exatidão a direção do olhar de Juli devido aos movimentos singelos que realiza com a cabeça.
11	Igor	00:30:23.078/ 00:30:26.617	Não é visível.	“É melhor ele comer o papel, ele gosta de comer papel.”	Não é visível.
12	Juli	00:30:23.915/ 00:30:24.412	Está próxima da criança com o tronco inclinado, segura o brinquedo com a mão direita.	“Vamo lá?”	O plano do olhar não é visível, mas o rosto de Juli está voltado na direção de Pedro.
13	Pedro	00:30:24.005/ 00:30:26.774 00:30:24.441/ 00:30:27.710	Direciona a mão esquerda de Juli à porta e manipula a maçaneta com ela.	“Aaaa.” + choraminga.	Não é visível inicialmente o foco do olhar da criança. Quando perceptível, Pedro olha em direção à porta.
14	Juli	00:30:25.829 00:30:28.895 00:30:27.187/ 00:30:27.586	Está em pé. Com a mão direita, segura o jacaré de brinquedo e, com a mão esquerda, manipula a maçaneta da porta.	“Pode ir?” (fala baixo)	Olhar em direção aos participantes mais próximos de Igor.

15	Igor	00:30:27.919/ 00:30:29.449	Não é visível.	“O jacaré de brinquedo.”	Não é visível.
16	Juli	00:30:28.503/ 00:30:28.695 00:30:29.314/ 00:30:29.839	Meneia a cabeça positivamente.	Sem produção vocal. “Vamo lá.”	Permanece com o olhar em direção aos participantes mais próximos de Igor. Olhar para Pedro.

Fonte: Elaboração própria (2023).

No contexto interativo, Juli busca estratégias para atrair a atenção de Pedro e mantê-lo entretido a partir do brinquedo e de uma canção que envolve o jacaré. Na linha 1, há o registro das produções iniciais da interlocutora da criança que canta parte da canção “Esconda sua barriga que o...”, Juli está próxima de Pedro. Com a mão direita, segura o brinquedo e a outra mão é puxada e depois solta por Pedro. Devido à filmagem, quando inicia a produção vocal, não é possível visualizar a direção do plano do olhar. No entanto, assim que é perceptível, tem o olhar voltado na direção de Pedro. Na linha 2, podemos observar a marca de um posicionamento linguístico enunciado por Pedro mesmo sem a presença de itens lexicais. Com o olhar em direção à porta, ele puxa a mão de Juli para perto dela, buscando deixar a sala de convivência. Com esse movimento gestual inicial, podemos ver indícios da vontade da criança de deixar a sala.

Juli, respaldando-se na canção, busca contextualizar a atividade fazendo referência corporal à barriga da criança a partir da emissão do enunciado linguístico que profere “Ó, o jacaré vai pegar tua barriga”. Com o olhar dirigido a Pedro, Juli está de pé, próxima a Pedro, com o tronco inclinado, aproximando o brinquedo da barriga da criança. Na linha 4, vemos que Pedro, com o olhar para a maçaneta, manipula o objeto para tentar abrir a porta. Ele, em seguida, observa Juli chamando a sua atenção ao passo que checa o brinquedo do jacaré. Em virtude da disposição da criança, não é possível observar, com clareza, o momento que Pedro deixa de manipular a maçaneta, mas, com base no movimento do braço direito, marcamos o tempo inicial e final da produção.

No tocante à produção vocal, na linha 5, podemos observar a presença de uma cadeia sonora incompreensível, um jargão, de acordo com Barros (2012). Nesse sentido, constatamos “Aaaapápá”, produzido em voz aguda, circulando no contexto enunciativo. Em razão do posicionamento de Pedro e do ângulo de filmagem, não é possível observar se a realização sonora foi produzida pela criança ou por outro participante. Dessa maneira, optamos, no quadro, a conferir o termo a um participante não identificável com base na justificativa

apresentada.

Na linha 6, a interlocutora da criança realiza iniciativas de linguagem para, mais uma vez, dirigir a atenção de Pedro para o objeto. Com o brinquedo próximo a Pedro, Juli empurra o objeto levemente para frente e para trás em direção à barriga da criança. Depois, acompanha o movimento de Pedro quando ele segura a parte frontal do jacaré. Pedro, de maneira singular, responde à Juli com o movimento corporal ao passo que segura o brinquedo. Igor (criança autista), por sua vez, que está do outro lado da sala, se insere no contexto e contribui com a fala de Juli sinalizando que o jacaré também comerá o dedão do pé.

Juli, na linha 8, retoma o enunciado produzido por Igor e ratifica “E o dedão do pé também”, garantindo continuidade interativa e validando a entrada linguística de Igor na cena não só por meio da modalidade vocal, mas também através do olhar quando dirige o olhar na direção da criança. Quando Juli lança o olhar na direção de Igor, o ângulo da filmagem corta brevemente esse movimento, mas é perceptível o direcionamento visual. Durante essa produção verbal inicial, também lança o olhar para o brinquedo e para Pedro. Na sucessão, Juli busca aproximar o brinquedo da barriga da criança e se dirige, especificamente, a Pedro, comentando sobre a relação entre o jacaré e ele, demonstra, logo, interesse em aprofundar o diálogo com base no brinquedo.

O enunciado linguístico “Esse jacaré está com muita fome” e a alternância de olhar entre o brinquedo e Pedro revela a insistência e a abertura da interlocutora para a partilha interativa. No entanto, Pedro não parece estar interessado na temática, pois desvia-se de Juli e se direciona à porta. Esses movimentos articulados demonstram a falta de curiosidade e animação pelo brinquedo. Com o excerto, podemos também perceber que, apesar de utilizar configurações linguísticas específicas, a criança passa a ser compreendida por meio da articulação entre os diferentes recursos multimodais que maneja.

Na linha 9, vemos, com o olhar dirigido à porta da sala, a tentativa de abri-la. Juli, na linha 10, mais uma vez, persiste na interação com os enunciados “Hein? Comer?”. No entanto, não é possível observar com exatidão a direção do olhar de Juli devido aos movimentos singelos que realiza com a cabeça e a forma como se encontra. Na linha 11, vemos a produção vocal de Igor, que, mesmo estando distante de Juli e Pedro, atua no eixo linguístico, participando e contribuindo para a partilha, o brinquedo chama a atenção dele e o interessa diferentemente de Pedro. Na linha 12, Juli lança um convite para Pedro “Vamo lá?”, ela está próxima da criança com o tronco inclinado e segura o brinquedo com a mão direita. Pedro afasta o brinquedo do jacaré, que está com Juli, com a mão. O plano do olhar dela não é visível, mas o rosto de Juli está voltado na direção de Pedro.

Nessa perspectiva, podemos compreender o movimento deflagrado por Pedro, de afastar o brinquedo, como um gesto de negação, uma vez que revela o sentido de “não” em contexto interativo. Pedro nega, assim, o interesse e o contato com o brinquedo. Silva e Fonte (2020), ao estudarem o “não” gestual na linguagem de uma criança autista por meio da multimodalidade, demonstram que a negação pode ser manifesta de várias formas, pelas estereotípias, pelos emblemas, pelo desvio do olhar e por outros segmentos multimodais.

Na linha 13, vemos a presença da criança na linguagem a partir do entrelaçamento entre gesto e vocalização. Na realização sonora de “Aaaa” em voz aguda, como um grito fino, e o ato de choramingar em conjunto com o direcionamento da mão de Juli à porta, podemos observar o descontentamento da criança diante da situação. Fonte e Cavalcante (2018), em estudo realizado com crianças autistas envolvendo os gestos e o processo de atenção conjunta, dizem que é comum a condução da mão do parceiro interativo para a localização de um objeto que é do interesse da criança autista. No trecho, observamos esse movimento e concordamos com as autoras ao passo que observam essa ação gestual enquanto um gesto dêitico, que substitui, por exemplo, o apontar com o dedo indicador estendido. Com essa caracterização, o gesto indica a maçaneta da porta, instrumento elementar para favorecer a saída de Pedro. Outrossim, como faz parte de um quadro cultural em particular, podemos ver o gesto também como um elemento emblemático de acordo com a proposta de Kendon (1988).

O movimento gestual deflagrado pela criança autista pode assumir o papel de convocação. Pedro, então, deseja ter o auxílio de Juli para abrir a porta, pois já realizou tentativas autônomas, mas não conseguiu efetuar o seu propósito. Não é visível inicialmente o foco do olhar da criança. Quando perceptível, Pedro olha em direção à porta. O olhar também, nesse caso, demarca o seu interesse e o “Aaaa” e o ato de choramingar realizados por Pedro demonstram que a linguagem do autista não é um objeto estático, ainda que haja a presença do transtorno, o silêncio e a produção linguística oral não são sinônimos, respectivamente, da falta e da produtividade, ambos conjugam as percepções e as produções linguísticas para sustentação dos diferentes planos discursivos que podem se estruturar de forma multimodal.

Juli, na linha 14, está em pé. Com a mão direita, segura o jacaré de brinquedo e, com a mão esquerda, manipula a maçaneta, mas não abre a porta. A interlocutora de Pedro pergunta se pode ir e se dirige para as pessoas que estão mais próximas de Igor. Caso tenha ocorrido, não foi possível perceber, de forma audível, a presença de uma resposta voltada para Juli. Na sequencialidade da interação, Igor interage, comentando sobre o jacaré, mas não é possível observar o seu plano gestual e vocal porque a filmagem, no instante, recobre a cena de Pedro e Juli. Na linha 16, Juli realiza um gesto emblemático, um gesto cultural (KENDON, 1988),

meneando a cabeça de forma positiva, acreditamos que assentindo com o que foi dito por alguém que estava do lado oposto da sala. Desse modo, também vemos que a interlocutora convida verbalmente Pedro para deixar a sala. Quando Juli convida Pedro, ele está em frente à porta, aguardando pela abertura. Na sequência, a criança se aproxima da porta e choraminga para sair do espaço. Juli sugere a Pedro outra atividade, mas a criança não está satisfeita. Logo, Juli a leva para fora, atendendo à vontade inicial apresentada pela criança.

Com base nas cenas discutidas, observamos diferentes caracterizações gestuais mobilizadas pelas crianças autistas, cada uma com o seu funcionamento em particular. Para tanto, elaboramos um quadro com a síntese dos resultados descritos no nosso trabalho com base na nossa discussão.

Quadro 14 — Produções gestuais realizadas pelos participantes da pesquisa nos dados evidenciados.

GESTOS	IGOR	LARA	CAIO	PEDRO
Gesto icônico				
Gesto metafórico				
Gesto dêitico				
Gesto ritmado				
Gesticulação				
Emblema				
Pantomima				
Sinais				
Estereotipia motora				
Mescla gestual				

Fonte: Elaboração própria (2023).

No quadro destacado, observamos as manifestações gestuais produzidas pelas crianças autistas participantes da pesquisa. A presença dos gestos na prática discursiva das crianças está marcada pela cor amarela e a ausência da produção gestual está em cor branca. Com os dados descritos no estudo, podemos observar a produção de gestos dêiticos e emblemáticos pelas quatro crianças autistas. No entanto, nenhuma criança foi produtora dos sinais, que são gestos que atuam como itens lexicais. Os gestos dêiticos são os gestos diretivos, demonstrativos. Os gestos emblemáticos são os gestos culturais, são ações que são marcadas

no eixo social, alguns gestos dêiticos foram incluídos na dimensão dos gestos emblemáticos, pois alguns gestos dêiticos são marcados culturalmente, convencionalizados na cultura.

No que tange às especificidades, observamos, com as discussões, que o gesto icônico foi produzido por Igor e Lara, que são os gestos que representam imagens de objetos e/ou ações. A pantomima foi contabilizada apenas para Igor, porquanto caracteriza-se como um gesto representativo sem a presença de produção vocal. Nesse caso, o gesto icônico produzido por Igor foi contabilizado tanto dentro da dimensão icônica quanto da pantomima e da mescla gestual. No que diz respeito à mescla, evidencia-se pela presença de diferentes características gestuais em uma mesma produção.

Quanto às estereotipias motoras, observamos a presença acentuada desses movimentos nos dados referentes a Igor. Os movimentos estereotipados, outrora vistos como ações repetitivas sem sentido, foram vistos como segmentos com estatuto de linguagem. No que se refere à Lara, também observamos a produção da mescla gestual pela criança, em um contexto específico, por exemplo, realizou um gesto com características do gesto dêitico, emblemático e do gesto icônico. Igor e Pedro também realizaram uma mescla gestual quando realizaram, por exemplo, gestos dêiticos, demonstrativos, com características emblemáticas no contexto de interação.

Nesse contexto, salientamos que, em relação a Igor, também marcamos a presença da gesticulação e do gesto ritmado, porquanto na produção do movimento de *flapping*, que é uma estereotipia motora, observamos a relação entre fluxo vocal e movimento gestual nos dados descritos. No que se refere à relação entre gestos e produção vocal, observamos que Igor realizou gestos na ausência e na presença da vocalização. Os gestos, quando ocorrem na presença de produções vocais, se relacionam com blocos enunciativos e holófrases. No que diz respeito à Lara, constatamos que a criança realizou os gestos em articulação com a modalidade oral da linguagem. Os gestos produzidos em sincronia com as vocalizações acontecem no caso do bloco enunciativo e da expressão holofrástica.

Caio, por sua vez, realizou os gestos na ausência de produções vocais. Apenas no segundo excerto de análise, observamos a presença de uma vocalização realizada pela criança. No entanto, a expressão não está articulada com nenhuma manifestação gestual. Pedro, na realização do espelhamento gestual, também integra gesto e produção vocal no funcionamento da linguagem. No entanto, no segundo excerto de análise referente a Pedro, por exemplo, podemos observar a relação do gesto na ausência e na presença de vocalização. É interessante observar que, dentre as quatro crianças, Igor foi a criança que apresentou mais variabilidade nas dimensões gestuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o trabalho, buscamos analisar, descrever e verificar os segmentos gestuais produzidos pelas crianças autistas. Os resultados dos dados descritos nos revelam que as crianças autistas foram produtoras de diferentes segmentos gestuais. Dessa maneira, vimos que o gesto dêitico, o icônico, o ritmado, a gesticulação, o emblema, a pantomima, a estereotipia motora e a mescla gestual fizeram parte do arcabouço linguístico de Igor. No que diz respeito à Lara, ela também contemplou diferentes semioses gestuais, utilizou o gesto icônico, o dêitico, o emblema e a mescla gestual. O gesto dêitico e o emblema, por sua vez, fizeram parte dos momentos linguísticos protagonizados por Caio e Pedro.

Observando as combinações multimodais, constatamos que Pedro e Igor utilizaram os gestos na presença e ausência de produções vocais. Lara, nos dados destacados, realizou os gestos somente na presença de produções vocais. Ela e Igor combinaram os gestos com o bloco de enunciado e com o termo holofrástico. Pedro, no entanto, articula o gesto com segmentos sonoros e com o ato de choramingar. Na relação entre gesto e produção vocal, a matriz multimodal da linguagem ganha evidência, contribuindo para a coerência e o compartilhamento de sentidos por meio do entrelaçamento entre gesto e produção vocal.

Caio foi a única criança, no estudo, que não produziu vocalizações combinadas aos gestos. Com isso, vemos que, mesmo não produzindo manifestações vocais, a criança não deixa de apresentar elementos de natureza semiótica que sustentam o enquadramento interativo. O segmento gestual em conjunto com outros recursos multimodais, o sorriso, o olhar, por exemplo, propiciam um caminho interativo para o sujeito autista ser percebido e compreendido.

Quando analisamos as produções gestuais e as demais produções multimodais das crianças autistas em partilhas interativas, observamos uma riqueza na constituição da linguagem das crianças. No primeiro momento, observamos gestos dêiticos com diferentes morfologias sendo realizados por Igor. A criança realiza o movimento de *flapping*, utiliza o toque e faz uso de diferentes recursos multimodais, como o olhar e a produção vocal, enquanto estratégias interativas e iniciativas de linguagem. No segundo recorte envolvendo Igor, constatamos a presença de gestos dêiticos, do movimento de *flapping*, de holófrases e de blocos enunciativos marcando presença na prática linguística da criança autista. Os recursos multimodais fundamentaram as trocas dinâmicas e contribuíram para o desenvolvimento do contexto de interação entre Igor e Rosa.

No terceiro excerto, já observamos Igor com a produção do gesto icônico, a produção vocal e o estabelecimento de olhares.

No que diz respeito à Lara, vemos a criança como produtora de linguagem com base em diferentes recursos de expressão linguística. No primeiro episódio interativo envolvendo a criança, observamos produções vocais, a realização do gesto dêitico e a produção da mescla gestual envolvendo características emblemáticas, icônicas e até mesmo características dêiticas que promovem o desdobramento do contexto. Na análise do segundo excerto envolvendo a criança Lara, identificamos a produção de ecolalias, a presença do movimento gestual emblemático, o espelhamento gestual e o sonoro. Outrossim, no momento de análise subsequente, com o terceiro excerto de Lara, constatamos a presença de holófrases, blocos de enunciados, da metáfora enunciativa e do espelhamento gestual a partir de um gesto que pode ser visto como icônico e/ou emblemático.

Caio, por sua vez, com o afastamento do corpo, com o desvio do olhar e com o afastamento com a mão demonstra, por múltiplas semioses, a negação, a criança apresenta emblemas, gestos demarcados culturalmente. No segundo recorte destacado da criança, observamos a ocorrência de olhares, sorrisos, pulos e, em especial, de um gesto dêitico a partir de uma morfologia diferente. Caio faz uso do ato de levantar a mão de sua interlocutora para demonstrar o que deseja. Com os artifícios linguísticos que possui, busca o objeto da sua atenção. No que se refere a Pedro, a criança utiliza, no primeiro episódio, um emblema, que é um espelhamento da ação realizada anteriormente pelo seu interlocutor em associação com produções vocais. No segundo momento de análise abrangendo Pedro, podemos observar um movimento gestual no contexto, outrora tido como estereotipado, o ato de direcionar a mão de Juli à porta para obter o que desejava. Dessa forma, ressignificamos o gesto no contexto enunciativo e o constatamos enquanto um emblema.

Nesse prisma, também observamos as semelhanças e as singularidades entre as produções linguísticas das crianças autistas. No que tange, especificamente, à produção de uma morfologia gestual, observamos que tanto Igor quanto Lara produziram o gesto de apontar exploratório com o dedo indicador tocando no objeto. Esse é um exemplo de gesto dêitico e emblemático que foi comum aos sujeitos. Os gestos dêiticos e os emblemas são gestos que marcam incidência na prática linguística das crianças. Considerando, todavia, as singularidades de cada criança, temos a oportunidade de observar gestos mais usuais, como o apontar com o dedo indicador estendido, que está presente nos dados concernentes a Igor e gestos peculiares, como é o caso do gesto dêitico proposto por Caio, que levanta a mão da sua interlocutora para direcionar o seu interesse. Outrossim, um comportamento que ocorreu na

prática enunciativa de Caio e Pedro foi a marcação da negação por meio de recursos multimodais, como o gesto de distanciamento.

Chamamos atenção para a ocorrência do espelhamento gestual, observamos a presença do fenômeno, inicialmente, nas interações que envolvem Lara. Sequencialmente, identificamos que o movimento não se restringe às interações que recobrem as cenas de Lara. O movimento também é realizado por Pedro, assim, acreditamos que o movimento gestual pode abranger outras práticas interativas com sujeitos típicos e até mesmo atípicos.

Nesse prisma, nos dados, identificamos que as crianças também são produtoras de gestos mais recorrentes no campo do autismo, como o ato de dirigir o(a) interlocutor(a) ao objeto que se tem interesse por alguma finalidade e o movimento de *flapping*, que é uma estereotipia motora. Pedro, para ilustrar, produz o movimento diretivo com a interlocutora no contexto envolvendo o brinquedo do jacaré. Igor, por sua vez, faz uso de *flapping* em várias situações. Salientamos, por exemplo, o momento em que está em contato com Rosa, Rebeca e Fabiana. Com isso, verificamos que os sujeitos autistas apresentam produções gestuais em comum, mas também revelam particularidades, como o gesto na configuração em “v” produzido por Lara.

Dessa maneira, acreditamos que o estudo pode trazer contribuições do ponto de vista científico, nos estudos linguísticos, do ponto de vista terapêutico, no que engloba os profissionais que atuam de forma direta com os sujeitos autistas, e do ponto de vista daqueles que vão interagir com as crianças com TEA, como os pais, professores em cotidianos institucionais ou não-institucionais (familiares). Este trabalho também pode abrir caminhos para estudos futuros e pode suscitar pesquisas envolvendo, sobretudo, o espelhamento gestual em sujeitos com e sem dificuldades, que foi um fenômeno discutido na pesquisa, mas que não foi aprofundado devido aos objetivos propostos para a dissertação.

Consideramos, portanto, que privilegiar os diferentes recursos multimodais é essencial para as nossas práticas na sociedade, identificar modos e formas de compreender a criança autista nos diversificados contextos de interação é, indubitavelmente, um movimento importante que todo o interlocutor deve realizar para perceber a criança autista como sujeito de interação em virtude do transtorno e déficit de linguagem que possui. Esse movimento, logo, favorece e propicia maneiras de inclusão social pelo que o sujeito se constitui em essência.

Sendo típicas ou atípicas, as crianças encontram um mundo organizado linguisticamente nas interações e são postas a interagir com o outro que devem assumi-las como sujeitos de linguagem, mesmo em virtude do transtorno e déficit de linguagem que

possuem, por meio das diferentes semioses que atuam no campo interativo. Com base na mudança de compreensão do interlocutor, a partir do funcionamento multimodal, surgem novas formas de perceber a linguagem e o autismo. Este trabalho pode gerar reflexões que articulam o contexto social, o sujeito autista e o sistema linguístico, possibilitando movimentos de reflexão e ação para observarmos além das regularidades da língua, pois é essencial compreender os processos e os desdobramentos sociais, linguísticos e pedagógicos que podem ser condicionados no contexto geográfico e histórico.

Com os resultados da pesquisa, observamos o quão produtoras de linguagem são as crianças autistas, mesmo diante da individualidade e singularidade de cada criança, podemos observar que ainda assim elas compartilham gestos da mesma instância e fazem uso de semioses que revelam também a natureza idiossincrática de cada qual. Diante disso, vemos que trilhar caminhos para compreender o sujeito autista é um desafio que precisa ser desbravado. O tema desafia e induz a necessidade de trabalhos que demonstram que, apesar do transtorno e dos déficits de linguagem e sociabilidade, é possível contemplar um desenvolvimento particular de interação mediado por produções vocais, por gestos, expressões faciais e outros componentes constituintes do sistema linguístico.

Outrossim, conhecer as perspectivas linguísticas, especificamente, a abordagem multimodal faz-se de suma importância, pois essa via de análise e estudo pode ser caracterizada como um segmento teórico que fundamenta uma prática pedagógica e social significativa. A multimodalidade favorece a compreensão de que a língua(gem) não é transparente, é posta em atividade continuamente por meio dos diferentes recursos linguísticos. Desse modo, o estudo nos possibilita um entendimento maior acerca de como podemos agir e atuar na esfera linguística ante crianças diagnosticadas com transtornos de linguagem.

REFERÊNCIAS

- ABNER, N.; COOPERRIDER, K.; GOLDIN-MEADOW, S. Gesture for linguists: a handy primer. **Language and Linguistics Compass**, [s. l.], v. 9, n. 11, p. 437-451, 2015. DOI: 10.1111/lnc3.12168. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4721265/>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- ALMEIDA, A. T. M. de C. B. de; CAVALCANTE, M. C. B. A multimodalidade como via de análise: contribuições para pesquisas em aquisição de linguagem. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 526-537, jul./dez. 2017.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** — DSM-III. 3. ed. Washington, DC: American Psychiatric Publishing Inc., 1987.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** — DSM-IV. 4. ed. Washington, DC: American Psychiatric Publishing Inc., 1994.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** — DSM-IV-TR. 4. ed. Washington, DC: American Psychiatric Publishing Inc., 2000.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** — DSM-5-TR. 5. ed. Washington, DC: Amer Psychiatric Pub Inc., 2013.
- ANDRADE, C. K. de S. **Linguagem e autismo: a multimodalidade no contexto escolar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- ANDRADE, C. K. de S.; FARIA, E. M. B. de. A interação no transtorno do espectro autista: a multimodalidade enquanto forma alternativa de comunicação. **Revista Prolíngua**, [João Pessoa], v. 12, n. 1, p. 60-74, mar./ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-9979.2017v12n1.36632>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/36632/18574>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- ANDRADE, C. K. de S.; FARIA, E. M. B. de; COSTA FILHO, J. M. S. da. Atenção conjunta e multimodalidade na criança autista: um estudo de caso. *In*: ÁVILA-NÓBREGA, P. V. (org.). **Nuances da linguagem em uso**. Campina Grande: EDUEPB, 2018. p. 135-157. *E-book* (338 p.). (Coleção Linguagens em Uso, v. 1).
- ANDRADE, C. K. de S.; ALVES, G. Â. dos S. Execução dos gestos emblemáticos na criança com transtorno do espectro autista. **Revista Prolíngua**, [João Pessoa], v. 14, n. 2, p. 239-249, ago./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-9979.2019v14n2.48749>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/48749/30262>. Acesso em: 11 jan. 2022.

ASSUMPÇÃO JR, F. B.; PIMENTEL, A. C. M. Autismo infantil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 22, p. 37-39, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/Gv4HpMGyypXkmRMVGFfRZF8G/?lang=pt#>. Acesso em: 14 nov. 2021.

AURELIANO, T. M. L.; LIMA, K. A. de; CAVALCANTE, M. C. B. Apontar e produção vocal em bebês de 9 meses. **Claraboia**, Jacarezinho, n. 15, p. 7-27, 2021. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/1781>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. **Dialogia mãe-bebê**: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. A construção de uma proposta dialógica e multimodal de língua. In: ÁVILA-NÓBREGA, P. V. **O estudo do envelope multimodal como uma contribuição para a aquisição da linguagem**. 1. ed. Curitiba: Appris Editora, 2018. p. 31-74.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. [São Paulo/SP]: Hucitec, 2006.

BARROS, I. B. do R. Autismo e linguagem: discussões à luz da teoria da enunciação. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 227-232, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/8284/6161>. Acesso em: 14 out. 2021.

BARROS, A. T. M. de C. **Fala inicial e prosódia**: do balbucio aos blocos de enunciados. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BARROS, A. T. Contextos de emergência da organização prosódica inicial: uma proposta. **Revista Prolíngua**, [João Pessoa], v. 8, n. 2, p. 83-91, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/19324/10724>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BARROS, I. B. do R.; FONTE, R. F. L. da. Estereotípias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 745-763, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-639820169895>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/9TbpRpGMG4sqDSSbFXDTKFF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2022.

BARROS, I. B. do R.; FONTE, R. F. L. da; SOUZA, A. F. R. de. Ecolalia e gestos no autismo: reflexões em torno da metáfora enunciativa. **Forma y Función**, Bogotá, Colombia, v. 33, n. 1, p. 173-189, jan./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15446/fyf.v33n1.84184>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338563696_Ecolalia_e_gestos_no_autismo_reflexoes_em_torno_da_metaphora_enunciativa. Acesso em: 26 ago. 2022.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 39. ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral**. Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1976. 387 p. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2515772&forceview=1>. Acesso em: 27 ago. 2021.

BETTELHEIM, B. **A fortaleza vazia**. São Paulo: Martins Fontes, 1987 [1967].

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

BIRDWHISTELL, R. L. **Introduction to kinesics**: an annotation system for the analysis of body motion and gesture. Washington, DC: Foreign Service Institute, U.S. Department of State, 1952. Disponível em:

https://books.google.com.br/books?id=Ad99AAAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 10 fev. 2023.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1933.

BRUNER, J. S. The ontogenesis of speech acts. **Journal of Child Language**, Cambridge, v. 2, n. 1, p. 1-19, 1975. DOI: 10.1017/S0305000900000866. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-child-language/article/abs/ontogenesis-of-speech-acts/6B799313627B3765BC82A7A336290CB2>. Acesso em: 29 ago. 2022.

BUEMO, B. *et al.* Autismo no contexto escolar: a importância da inserção social. **Research, Society and Development**, Universidade Federal de Itajubá, Brasil, v. 8, n. 3, 2019. DOI:

<https://doi.org/10.33448/rsd-v8i3.822>. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/5606/560662194027/560662194027.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BULWER, J. **Chirologia or the Natural Language of the Hand, Chironomia or the Art of Manual Rhetoric**, 1. ed. Illinois: Southern Illinois University Press, 1974.

BUTCHER, C.; GOLDIN-MEADOW, S. Gesture and the transition from one- to two-word speech: when hand and mouth come together. *In*: MCNEILL, D. (ed.). **Language and gesture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 235-258. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620850.015>.

CARNEIRO, L. T. Multimodalidade da linguagem: constituindo gêneros do discurso.

Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 108-115, jan./mar. 2013. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/11755/8888>. Acesso em: 30 ago. 2021.

CARVALHO, M. E. de; CAVALCANTI, W. M. A.; SILVA, J. A. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: uma revisão integrativa da literatura. **Revista CEFAC**, v. 21, n. 5, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216/20192159818>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/NSVCzXwCvdzjFMwGPZQG8jG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

CAVALCANTE, M. C. B. A natureza do gesto de apontar em aquisição da linguagem: um estudo exploratório. *In*: CAVALCANTE, M. C. B. (org.). **Multimodalidade em aquisição da linguagem**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 9-40.

CAVALCANTE, M. C. B. *et al.* Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 411-426, 2016. DOI:10.21165/el.v45i2.984. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/312240616_Sincronia_gesto-fala_na_emergencia_da_fluencia_infantil. Acesso em: 15 nov. 2021.

CAVALCANTE, M. C. B. Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 21, n. esp., p. 5-35, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15199/9377>. Acesso em: 26 ago. 2022.

CAVALCANTE, M. C. B.; FONTE, R. F. L. da. Panorama das pesquisas em aquisição da linguagem no nordeste brasileiro. *In*: ATAÍDE, C. *et al.* (org.). **Cartografia Gelne: 20 anos de pesquisas em Linguística e Literatura**. v. 1. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 287-321.

CAVALCANTE, M. C. B.; LIMA, V. P. de. O contexto de riso numa perspectiva multimodal: contribuições para a aquisição da linguagem. **Estudos da Língua(gem)**, v. 17, n. 2, p. 43-64, abr./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22481/el.v17i2.5335>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/5335/4008>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CAVALCANTI, D. R. **O lugar do gesto nas teorizações linguísticas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

CONDON, W. S.; OGSTON, W. D. Sound film analysis of normal and pathological behavior patterns. **Journal of Nervous and Mental Disease**, v. 143, n. 4, p. 338-347, 1966. DOI: 10.1097/00005053-196610000-00005. Disponível em: https://journals.lww.com/jonmd/Citation/1966/10000/SOUND_FILM_ANALYSIS_OF_NORMAL_AND_PATHOLOGICAL.5.aspx. Acesso em: 13 fev. 2023

COSTA FILHO, J. M. S. da. A referência linguística na atenção conjunta. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 188-205, ago./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321.7.7.2.188-205>. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/888>. Acesso em: 15 dez. 2022.

COTS, C. P. **Recursos interacionais multimodais mobilizados por uma criança com transtorno do espectro autista (TEA) em brincadeiras familiares**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

CRUZ, F. M. da. Elementos para uma análise multimodal da interação: um exemplo de correlação linguístico-gestual no autismo. *In*: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. *et al.* (org.). **Texto, discurso e multimodalidade: perspectivas atuais**. São Paulo: Editora Paulistana, 2017. P. 158-179. Disponível em:

<http://eped.fflch.usp.br/sites/eped.fflch.usp.br/files/Texto%20discurso%20e%20multimodalidade%20-%20VIII%20EPED%20-%202017.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2022.

CRUZ, F. M. da. 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, maio/ago. 2018a. DOI: 10.4013/cld.2018.162.01. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328752666_Documentacao_multimodal_de_interacoes_com_crianças_com_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo_corpo_lingua_e_mundo_material. Acesso em: 26 ago. 2022.

CRUZ, F. M. da. O adeus de Augusto: as interações entre crianças autistas e a emergência de uma pesquisadora-artista em estado de presença próxima. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 130-149, 2018b. DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2018.v22.27962>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/27962>. Acesso em: 11 jan. 2021.

CRUZ, F. M. da; 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). **Caletrosópico**, Ouro Preto, v. 8, n. esp. 2, p. 81-102, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/60151/3893-Texto%20do%20artigo-11001-1-10-20201104.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2023.

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**, São Paulo, v. 47, p. 112-136, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/42803/34452>. Acesso em: 28 out. 2022.

CRUZ, F. M. da; TAMANAHA, A. C. Do silêncio às ações corporificadas em interações de crianças com Transtorno do Espectro do autismo não-verbais. **Calidoscópico**, v. 19, n. 2, p. 209-223, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2021.192.04>. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/22628>. Acesso em: 10 jan. 2023.

DE JORIO, A. **La mimica degli antichi investigata nel gestire napoletano**. Naples: Fibreno, n. 3, 1832.

DELFRATE, C. de B.; SANTANA, A. P. de O.; MASSI, G. de A. A aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso. **Psicologia em Estudo**, Maringá/PR, v. 14, n. 2, p. 321-331, abr./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/RDFYp9KgGQWG8cmyBMHPttr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2021.

DEL RÉ, A. (org.). **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra sintonia**: a história do autismo. Tradução de Luiz A. de Araújo. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

EISENBERG, L.; KANNER, L. Early infantile autism, 1943-1955. **The American Journal of Orthopsychiatry**, Washington, v. 26, p. 55-65, 1956. DOI: 10.4159/Harvard.9780674367012.c2.

FERNANDES, F. D. M. A questão da linguagem em autismo infantil: uma revisão crítica da literatura. **Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência**, [São Paulo], v. 2, n. 3, p. 5-10, 1994. Disponível em: http://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edicoes/Ed_02_3/in_05_03.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

FERREIRA, O. H. S.; TONELLI, J. R. A. Ampliando horizontes: ensino de inglês para crianças com transtorno do espectro autista. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 16, n. 3, p. 557-572, set./dez. 2020. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/11449/114115845>. Acesso em: 13 fev. 2023.

FONTE, R. F. L. da. **O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

FONTE, R. F. L. da. Multimodalidade em cenas de atenção conjunta com criança cega: estudo de caso único. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, [s. l.], v. 51, n. 1, p. 162-176, abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21165/el.v51i1.3344>. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/3344>. Acesso em: 13 fev. 2023.

FONTE, R. F. L. da. *et al.* A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões. In: BARROS, I. B. do R. *et al.* (org.). **Aquisição, desvios e práticas de linguagem**. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 11-26.

FONTE, R. F. L. da; CAVALCANTE, M. C. B. Abordagem multimodal da linguagem: contribuições à clínica fonoaudiológica. In: MONTENEGRO, A. C. de A.; BARROS, I. B. do R.; AZEVEDO, N. P. da S. G. de. (org.). **Fonoaudiologia e linguística: teoria e prática**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016. p. 205-225.

FONTE, R. F. L. da; CAVALCANTE, M. C. B. Gestos dêiticos e atenção conjunta nas especificidades do autismo: uma abordagem multimodal. In: ÁVILA-NÓBREGA, P. V. (org.). **Nuances da linguagem em uso**. Campina Grande: EDUEPB, 2018. p. 259-299. *E-book* (338 p.). (Coleção Linguagens em Uso, v. 1).

FONTE, R. F. L. da; BARROS, I. B. do R. Estereotipias motoras no funcionamento multimodal da linguagem: discussões no campo do autismo. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 1, p. 127-140, jan./mar. 2019. DOI: <http://doi.org/10.22481/el.v17i1.5318>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/5318>. Acesso em: 26 ago. 2022.

FONTE, R. F. L. da; SILVA, K. V. N. da. Multimodalidade na linguagem de crianças autistas: o “não” em suas diversas manifestações. **Revista Prolíngua**, [João Pessoa], v. 14, n. 2, p. 250-262, ago./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-9979.2019v14n2.48829>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/48829/30258>. Acesso em: 26 ago. 2022.

FONTE, R. F. L. da; BARROS, I. B. do R.; CAVALCANTE, M. C. B. Perspectiva enunciativa-multimodal nos estudos sobre aquisição e transtornos de linguagem. *In*: CAVALCANTE, M. C. B.; BARROS, I. B. do R. (org.). **Linguagem**: aquisição da fala e da escrita. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 197-228. *E-book*.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GARCIA-ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente**. 24. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

GESTO. *In*: CAMBRIDGE DICTIONARY. Cambridge: Cambridge University Press, 2022. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/portugues-ingles/gesto>. Acesso em: 10 out. 2022.

GOODWIN, C. Action and embodiment within situated human interaction. **Journal of Pragmatics**, v. 32, n. 10, p. 1489-1522, 2000. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X).

GOLDIN-MEADOW, S. How gesture promotes learning throughout childhood. **Child Development Perspectives**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 106–111, 2009. DOI: 10.1111/j.1750-8606.2009.00088.x. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2835356/>. Acesso em: 29 ago. 2022.

GOLDIN-MEADOW, S. Gesture as a window onto communicative abilities: implications for diagnosis and intervention. **Perspectives on Language Learning and Education**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 50-60, 2015. DOI: 10.1044/lle22.2.50. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4564136/>. Acesso em: 29 ago. 2022.

KAIL, M. **Aquisição de linguagem**. Tradução: Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, [s. l.], v. 2, p. 217-250, 1943.

KANNER, L. Problems of nosology and psychodynamics of early infantile autism. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 19, n. 3, p. 416-426, 1949. DOI: 10.1111/j.1939-0025.1949.tb05441.x.

KENDON, A. The study of gesture: some observations on its history. **Recherches Sémiotiques/Semiotic Inquiry**, v. 2, n. 1, p. 45-62, 1982.

KENDON, A. How gestures can become like words. *In*: POYATOS, F. (ed.). **Cross-cultural perspectives in nonverbal communication**. Toronto: C. J. Hogrefe, 1988. p. 131-141.

KENDON, A. Language and gesture: unity or duality? *In*: MCNEILL, D. (ed.). **Language and gesture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. P. 47-63. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620850.004>. Disponível em:

<https://xyuan.myweb.cs.uwindsor.ca/references/LanguageGesture00.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2022.

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

KENDON, A. On the origins of modern gesture studies. *In*: DUNCAN, S. D; CASSELL, J.; LEVY, E. T. (ed.). **Gesture and the dynamic dimension of language**: essays in honor of David McNeill. John Benjamins Publishing Company, 2007. p. 13-28. DOI: 10.1075/ga.1.03ken. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/290503030_2_On_the_Origins_of_Modern_Gesture_Studies. Acesso em: 15 nov. 2021.

KENDON, A. Language's matrix. **Gesture**, v. 9, n. 3, p. 355-372, 2009. DOI: 10.1075/gest.9.3.05ken. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/248905431_Language's_matrix. Acesso em: 10 jan. 2022.

KENDON, A. History of the study of gesture. *In*: ALLAN, K. (ed.). **The oxford handbook of the history of linguistics**. United Kingdom: Oxford University Press, 2013. p. 71-89.

KENDON, A. Reflections on the “gesture-first” hypothesis of language origins. **Psychonomic Bulletin & Review**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 163-170, 2017. DOI: 10.3758/s13423-016-1117-3. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5325861/>. Acesso em: 26 ago. 2022.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, [São Paulo], v. 28, p. 3-11, 2006. Supl. 1. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbhCsndB9Sf5ph5KBYGD/>. Acesso em: 24 nov. 2022.

LACAN, J. O estágio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p. 96-103.

LACAN, J. **A lógica do fantasma**. Recife: Publicação não comercial de circulação interna do Centro de Estudos Freudianos do Recife 1966-1967[2017].

LEMOS, C. T. G. de. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 42, p. 41-69, jan./jun. 2002a. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v42i0.8637140>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637140>. Acesso em: 21 nov. 2022.

LEMOS, C. T. G. de. Sobre fragmentos e holófrases. *In*: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3., 2002, São Paulo. **Anais do III Colóquio do LEPSI**. São Paulo: USP, 2002b. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300005&script=sci_arttext. Acesso em: 17 nov. 2022.

LIER-DE VITTO, M. F.; CARVALHO, G. M. de. O interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. *In*: FINGER, I.; QUADROS, R. M. de. (org.). **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p. 115-146.

LIMA, R. C. A construção histórica do autismo (1943-1983). **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 115-129, jul./dez. 2014.

LIMA, C. V. de; REHBERG, L. L. A multimodalidade da linguagem e os transtornos do espectro do autismo (TEA) num contexto terapêutico semidirigido. *In*: CAETANO, S. C. *et al.* (org.). **Autismo, linguagem e cognição**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. v. 1, p. 57-82.

LISZKOWSKI, U. *et al.* 12- and 18-month-olds point to provide information for others. **Journal of Cognition and Development**, v. 7, n. 2, p. 173-187, 2006. DOI: 10.1207/s15327647jcd0702_2. Disponível em: https://www.eva.mpg.de/documents/Taylor%20&%20Francis/Liszkowski_Twelve_JCogDev_2006_1555095.pdf. Acesso em: 13 fev. 2023.

LOPES, B. A. A culpabilização de mães de autistas ao longo das décadas de 1940 a 1960. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 14, n. 1, p. 178-194, jan./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22228/rt-f.v14i1.1113>. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/1113/pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

MALLERY, G. **Sign language among north american indians compared with that among other peoples and deaf-mutes**. Smithsonian institution, 2006 [1881]. *E-book*. Disponível em: https://pure.mpg.de/rest/items/item_2355513/component/file_2398985/content. Acesso em: 13 fev. 2023.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? **Psychological Review**, [Washington, DC], v. 92, n. 3, p. 350-371, 1985. DOI: 10.1037/0033-295X.92.3.350. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/229068226_So_You_Think_Gestures_are_Nonverbal. Acesso em: 29 ago. 2022.

MCNEILL, D. **Hand and mind**: what gestures reveal about thought. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

MCNEILL, D. Introduction. *In*: MCNEILL, D. (ed.). **Language and gesture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620850.001>.

MCNEILL, D. Gesture and language dialectic. **Acta Linguistica Hafniensia**, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 7-37, 2002.

MCNEILL, D. **Gesture and thought**. Chicago: The University of Chicago Press, 2005.

MCNEILL, D. Gesture: a psycholinguistic approach. *In*: **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. Elsevier, 2006. p. 1-15. Disponível em: https://mcneilllab.uchicago.edu/pdfs/gesture.a_psycholinguistic_approach.cambridge.encyclopedic.pdf. Acesso em: 26 ago. 2022.

MELO, G. M. L. de S. Cenas de atenção conjunta entre crianças em processo de aquisição da linguagem. *In*: CAVALCANTE, M. C. B.; FARIA, E. M. B. de. (org.). **Cenas em aquisição da linguagem**: multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 141-175.

MORAES, M. E. A. de; CARVALHO, G. M. M. de. Repetição em aquisição de linguagem: notas sobre o espelhamento sonoro infantil e a ecolalia no autismo. **Signótica**, Goiânia, v. 34, p. 1-29, 2022. DOI: 10.5216/sig.v34.70277. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/70277/38454>. Acesso: 10 fev. 2023.

MONK, R.; WHITEHOUSE, A. J. O.; WADDINGTON, H. The use of language in autism research. *In*: FURMAN, M. (ed.). **Trends in Neurosciences**, Cambridge, Massachusetts: Cell Press. 45, n. 11, p. 791-793, nov. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tins.2022.08.009>. Disponível em: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0166223622001977?token=8AB29D53F1EE545493A80FAD0295F46E2F0EFC26098B6A2A190B38B088F930643A49A4474D370B2C798E6371B56CCF87&originRegion=us-east-1&originCreation=20230318194227>. Acesso em: 20 dez. 2023.

MORETT, L. M.; GIBBS, R. W.; MACWHINNEY, B. The role of gesture in second language learning: communication, acquisition, & retention. **Cognitive Science Society**, v. 34, p. 773-778, 2012. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/65t0v6xc>. Acesso em: 15 nov. 2021.

MÜLLER, C.; LADEWIG, S. H.; BRESSEM, J. Gestures and speech from a linguistic perspective: a new field and its history. *In*: MÜLLER, C.; CIENKI, A.; FRICKE, E.; LADEWIG, S. H.; MCNEILL, D.; TEßENDORF, S. (ed.). **Body – language – communication**: an international handbook on multimodality in human interaction. Berlin: De Gruyter Mouton, 2013. p. 55-81. (Handbooks of Linguistics and Communication Science, v. 38.1).

NUNES, L. de L.; MEIRELES, U. B.; CAVALCANTE, M. C. B. Aquisição da linguagem: gestualidade em sincronia com o prosódico vocal. *In*: DEL RÉ, A. *et al.* (org.). **Olhares diversos na língua(gem) da criança**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. p. 104-113. *E-book*.

OLIVEIRA, Á. K. da S.; FONTE, R. F. L. da. Gesto de apontar e holófrase em uma criança autista na aquisição da linguagem. *In*: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 7., 2019, Pernambuco. **Estudos de linguagem em perspectiva**: caminhos da interculturalidade. Pernambuco: UFRPE, 2020. p. 3510-3517. Disponível em: <http://sites-mitte.com.br/anais/simelp/resumos/PDF-trab-4065-1.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

OLIVEIRA, Á. K. da S.; FONTE, R. F. L. da. O estatuto simbólico das estereotípias motoras: reflexões no quadro do autismo. *In*: CONGRESSO NACIONAL EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA LINGUAGEM, 1., 2020, Campina Grande. **Anais do I Congresso Nacional em Estudos Interdisciplinares da Linguagem**. Campina Grande: Editora Realize, 2020. p. 1-10. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72015>. Acesso em: 05 jul. 2022.

OLIVEIRA, Á. K. da S.; FONTE, R. F. L. da. Multimodalidade nas práticas sociais de crianças autistas no processo de aquisição da linguagem. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 12, n. 3, p. 374-397, set./dez. 2022. DOI: 10.22168/2237-6321-32552. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2552>. Acesso em: 10 fev. 2023.

OMS – Organização Mundial da Saúde. **CID-10 – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. Disponível em: <https://icd.who.int/browse10/2019/en>. Acesso em: 01 nov. 2022.

OMS – Organização Mundial da Saúde. **International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD)**. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>. Acesso em: 13 fev. 2023.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PEREIRA, J. de A.; SARAIVA, J. M. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **Revista SER Social**, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan./jun. 2017. DOI: 10.26512/ser_social.v19i40.14677. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333461453_Trajectoria_historico_social_da_populacao_deficiente. Acesso em: 13 fev. 2023.

PORGE, É. **Voz do eco**. Tradução de Viviane Veras. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

QUINTILIANUS, M. F. **The Institutio Oratoria of Quintilian**. English translation by H. E. Butler. The Loeb Classical Library. v. 2. New York: G. P. Putnam and Sons, 1922. Disponível em: <https://archive.org/details/h.-e.-butler.-translation-of-quintilians-institutio-oratoria.-loeb-volume-ii.-books-iv-v-vi/mode/2up?view=theater>. Acesso em: 13 fev. 2023.

RIMLAND, B. **Infantile autism: the syndrome and its implication for a neural theory of behavior**. New York: Meredith Publishing Company, 1964.

RITVO, E. R. (ed.). **Autism: diagnosis, current research and management**. New York: Spectrum, 1976.

RUTTER, M. Diagnosis and definition of childhood autism. **Journal of Autism and Childhood Schizophrenia**, v. 8, n. 2, 139-161, 1978. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF01537863>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1979-23805-001>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SANTANA, A. P. *et al.* O estatuto simbólico dos gestos no contexto da surdez. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 297-306, abr./jun. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000200012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/vC4Zv8KfMqpnxtcGvpMbXcM/abstract/?lang=es&format=html>. Acesso em: 14 out. 2021.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCARPA, E. M. O lugar da holófrase nos estudos de aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 51, n. 2, p. 187-200, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637211/4933>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SCHÜTZ, R. E. A idade e o aprendizado de línguas. **English Made in Brazil**, [s. l.], 2019. Disponível em: <https://www.sk.com.br/sk-apre2.html>. Acesso em: 21 jun. 2021.

SILVA, P. M. S. da. **Gestos e produções vocais**: a fluência multimodal em aquisição da linguagem. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVA, E. M. da; FONTE, R. F. L. da. Ecolalia, silêncio e linguagem gestual no autismo: uma reflexão para além do patológico. **Revista Investigações**, Recife, v. 32, n. 2, p. 305-324, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/241493/34161>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SILVA, K. V. N. da; FONTE, R. F. L. da. O “não” gestual na linguagem de uma criança autista: uma perspectiva multimodal. **Cuadernos de la ALFAL**, v. 12, n. 1, p. 194-205, mayo 2020. Disponível em: https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/12_1_cuaderno_013.pdf. Acesso em: 13 fev. 2023.

SINCLAIR, J. Why I dislike “Person First” language. **Autism Network International**, v. 1, n. 2, p. 1, oct. 2013. Disponível em: http://www.larry-arnold.net/Autonomy/index.php/autonomy/article/view/OP1/html_1. Acesso em: 10 jan. 2023.

SOUZA, F. G. C. de; ALMEIDA, M. B. de; MARINHO, N. F. I. A multimodalidade e o ensino de crianças autistas. **Revista Uniabeu**, [s. l.], v. 12, n. 30, p. 42-54, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/3243/pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SUGAHARA, M. K. *et al.* Estudo exploratório sobre análise multimodal da atenção compartilhada. **Audiology Communication Research**, São Paulo, v. 27, p. 1-5, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2020-2447pt>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/pDndY99Csc4wVnFYKb35hCc/abstract/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

TAMANAHARA, 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**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Tradução de Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

TYLOR, E. B. **Researches into the early history of mankind and the development of civilization**. London: John Murray, 1865.

VIANA, M. L. dos S. *et al.* O uso da yoga como método terapêutico em pessoas com transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, p. 1-11, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i5.14449>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14449/13151>. Acesso em: 14 jan. 2022.

WING, L. Asperger's syndrome: a clinical account. **Psychological Medicine**, v. 11, n. 1, 115-129, 1981. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0033291700053332>.

WING, L. **The autistic spectrum**: a guide for parents and professionals. Londres: Constable, 2002 [1996].

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Classification of diseases**. [Genebra]: WHO, 2022. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/437815624>. Acesso em: 20 out. 2022.