



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

WILLIAM BERG LIMA DA SILVA

**JARGÕES NO FUNCIONAMENTO MULTIMODAL DA  
LINGUAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS EM INTERAÇÃO COM  
UM PARCEIRO ENUNCIATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, na linha de pesquisa Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Fonseca Lima da Fonte.

Recife  
2024



WILLIAM BERG

**JARGÕES NO FUNCIONAMENTO MULTIMODAL DA  
LINGUAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS EM INTERAÇÃO COM  
UM PARCEIRO ENUNCIATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, na linha de pesquisa Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Fonseca Lima da Fonte.

Recife  
2024

B493j Berg, William.  
Jargões no funcionamento multimodal da linguagem de  
crianças autistas em interação com um parceiro enunciativo /  
William Berg Lima da Silva, 2024.  
115 f. : il.

Orientadora: Renata Fonseca Lima da Fonte.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica  
de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em  
Ciências da Linguagem. Mestrado em Ciências da  
Linguagem, 2024.

1. Aquisição de Linguagem. 2. Jargão (Terminologia).  
3. Multimodalidade (Linguística). 4. Crianças autistas.  
I. Título.

CDU 800.85

Luciana Vidal CRB4/1338

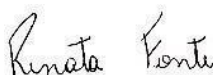
# JARGÕES NO FUNCIONAMENTO MULTIMODAL DA LINGUAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS EM INTERAÇÃO COM UM PARCEIRO ENUNCIATIVO

WILLIAM BERG LIMA DA SILVA

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

**DATA: 08/03/2024**

Banca Examinadora:



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Renata Fonseca Lima da Fonte

Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP (Orientadora)



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

Universidade Federal da Paraíba (Examinadora Externa)



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Isabela Barbosa do Rêgo Barros

Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP - (Examinadora Interna)

**RECIFE**

**2024**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta pesquisa ao meu Deus Eterno, por sua graça e sabedoria, e para todas as crianças autistas e a quem for de interesse como incentivo às investigações que envolvam e promovam a linguagem de sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Também dedico esta pesquisa aos meus familiares, amigos e a minha querida orientadora que muito me incentivaram.

## AGRADECIMENTOS

A primeira e mais importante pessoa que desejo agradecer é ao meu querido e Amado Jesus, por sua graça, fidelidade e presença nos meus melhores e piores dias. Sem meu Deus, eu nada seria. Para mim, além de ser o Criador do Universo, meu Deus é o dono de toda ciência, como também é das Ciências da Linguagem. Por isso, a Ele seja a honra, a glória e o louvor.

À minha querida orientadora, Renata Fonte, que, com muita maestria, soube conduzir e direcionar minhas ideias pelo melhor caminho. Desde que ingressei no universo da pesquisa com o PIBIC, na graduação, eu continuo aprendendo constantemente sobre o campo da linguagem. Com sua serenidade, inteligência e humanidade, eu consegui sobreviver a momentos de estresse e ansiedade, assim como acreditar que tudo daria certo (e deu). Minha eterna gratidão por todos os ensinamentos, professora, a senhora foi e é a chave fundamental de todo esse processo acadêmico.

Às professoras Marianne e Isabela que, prontamente, aceitaram participar da banca desde a qualificação de projeto e acompanharam esta pesquisa até sua defesa. Com as vossas contribuições, a pesquisa ficou rica em discussões e aprofundamentos teórico-metodológicos.

Às crianças autistas e seus familiares por terem deixado seus filhos participarem da pesquisa, sem os participantes não teríamos lindas análises e discussões. Obrigado!

Aos meus pais, Márcia e Sérgio, que sempre se esforçaram para me dar uma boa educação e cuidar bem de mim até a fase adulta. E, destaco aqui, a minha eterna gratidão em especial a minha mãe, Márcia Lima, uma mulher guerreira que lutou, incentivou e apoiou os meus sonhos e esteve comigo durante todo o processo. Sem ela, eu não teria chegado até aqui.

À minha irmã, Shirley, que sempre torceu por mim e acompanhou toda a trajetória, incluindo os momentos de aflição.

À minha amada esposa, Rebeka, que suportou e vivenciou cada etapa vencida do mestrado junto comigo. Obrigado por ter sido uma pessoa doce e amável em todos os momentos, quando eu mais precisei você esteve segurando a minha mão.

Aos meus familiares em geral, que também torceram e oraram muito para que Deus me ajudasse nessa jornada. Em especial, deixo registrado meu agradecimento a Mércia, Ismael, Zuleide, Maria José, Ingrid, Ivison, Selma, Mônica, Alda, Ivanmasse, Adriana, Raquel e Rute que se alegraram com meu desempenho acadêmico e se sentiram representados por eu ocupar um lugar privilegiado e almejado por muitos.

Aos meus amigos próximos que sentiram meu entusiasmo e empolgação por realizar este sonho, em especial Dayane, Laiane, Rafael, Matheus, Wagner, Monik e Ricardo.

Aos meus amigos do mestrado que compartilharam dos mesmos que eu, Adrielly, Jefferson, Kenia. Em especial, quero agradecer a Ádelly Kalyne, uma amiga que ganhei desde o pibic e que eu firmei uma forte parceria no mestrado. Com sua inteligência e humildade, vivenciamos vários momentos de escrita, de apresentação e de diversão em vários eventos científicos. Também em vários momentos recebi conselhos que me encorajaram a perseverar até a conclusão do curso. Obrigado, Ádelly!

Aos meus eternos e queridos professores da graduação, os quais acreditaram em mim e me deram muitos conselhos, Regina Celeste, Robson Teles, Priscila Angelina, Flávia Ramos, Antonio Moraes, Roberta Caiado, Isabela Barros.

À Unicap por fornecer todo suporte necessário para realização dos meus sonhos pessoais e profissionais.

À secretaria do PPGCL que muito tiveram paciência com minhas solicitações, sobretudo a pessoa de Cleyton.

À CAPES, por me proporcionar subsídio financeiro com a bolsa CAPES/PROSUC.

Aos meus irmãos em Cristo Jesus, que congregam na Assembleia de Deus – da rua Bernardino de Melo –, por terem orado e torcido pela minha jornada acadêmica.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa. Que Deus vos abençoe!

## EPÍGRAFE

“[...] Seja bendito o nome de Deus para todo o sempre, porque Ele é a sabedoria e a força; Ele muda os tempos e as horas; Ele remove os reis e estabelece os reis; Ele dá sabedoria aos sábios e ciência aos inteligentes. Ele revela o profundo e o escondido e conhece o que está em treva; e com Ele mora a luz.” (Daniel 20:20-22, Bíblia Sagrada, 1995)



## RESUMO

O jargão é uma produção vocal presente na trajetória linguística de crianças (a)típicas que, muitas das vezes, é despercebida pelos interlocutores. Isto acontece porquanto tal produção vocal jargonizada assemelha-se às palavras reconhecíveis na língua no quesito estrutura consoante-vogal, mas, semanticamente, não apresenta um significado aparente se analisada isoladamente, além de ser pontuada como uma pista para o diagnóstico de pessoas em condição atípica, como no caso de crianças autistas. Todavia, distanciando-nos dessa concepção, percebemos o jargão como possibilidade de linguagem que pode ser (re)significado pelo parceiro enunciativo tal como ocorre com os outros elementos prosódicos-vocais (balbúcio, holófrase, bloco de enunciado). À luz da multimodalidade, o jargão recebe um realce semiótico na medida em que a perspectiva multimodal permite uma análise multissemiótica, isto é, além do jargão (produção vocal) as semioses: gesto, olhar, expressão facial etc. coautuam numa mesma instância, formando, assim, uma matriz única de significação – tese defendida por pesquisadores (inter)nacionais como Kendon (1982, 2000, 2016), McNeill (1985, 1992, 2000), Butcher; Goldin-Meadow (2000), Fonte, Barros, Cavalcante e Soares (2014), Fonte e Cavalcante (2016), Cavalcante (2018). Diante disso, a presente pesquisa busca investigar os jargões produzidos por crianças autistas no funcionamento multimodal da linguagem mediante o efeito produzido no parceiro interativo. Mais especificamente, identificar e descrever os elementos multimodais integrados aos jargões de crianças autistas em situações interativas; analisar os contornos entonacionais dos jargões dessas crianças associados aos elementos multimodais, sobretudo a modalidade gestual, em cena interativa; verificar o papel dos elementos multimodais associados aos jargões de crianças autistas e o efeito produzido no seu parceiro interativo. Para isso, fizemos uso de vídeos de três crianças autistas em contextos interativos variados e que foram armazenados no banco de dados do Laboratório de Práticas de Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco. As cenas interativas analisadas ocorreram no Grupo de Estudos e Acolhimento ao Autismo (GEAUT). Para transcrição da produção vocal, dos gestos e do olhar, utilizamos o software ELAN, enquanto o PRAAT auxiliou na análise acústica dos jargões. Em nossas análises, identificamos que as crianças autistas Jorge, Bruno e Henrique produziram diferentes semioses (gestos, expressão facial e olhar) concomitante às produções vocais jargonizadas, provocando efeitos e reações nos interlocutores, tais como estranhamento e empolgação. Com isso, percebemos, a partir de uma análise holística do jargão, que as crianças autistas são capazes de enunciar seus pensamentos e ideias assim como uma criança em condição típica. Basta tão somente que o interlocutor compreenda que a natureza do funcionamento da linguagem é multimodal, de modo a transpor o jargão para o nível significativo. Outrossim, a presente pesquisa empreendeu discussões promissoras acerca do jargão na criança autista e para a ciência da linguagem, haja visto ser um tema pouco explorado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jargão. Aquisição de linguagem. Multimodalidade. Autismo. Interação.

## ABSTRACT

Jargon is a vocal production present in the linguistic trajectory of (a)typical children that is often unnoticed by interlocutors. This is because this jargonized vocal production resembles recognizable words in the language in terms of consonant-vocal structure, but, semantically, it has no apparent meaning whether analyzed in isolation, in addition to being used as a clue for diagnosing people with atypical conditions, as in the case of autistic children. However, moving away from this conception, we perceive jargon as a language possibility that can be (re)signified by the enunciative partner, just as occurs with the other prosodic-vocal elements (babbling, holophrase, enunciation block) of the oral axis. In the light of multimodality, jargon is given semiotic prominence insofar as the multimodal perspective allows for a multisemiotic analysis, i.e. in addition to jargon (vocal production) the semioses: gesture, gaze, facial expression etc. co-exist in the same instance, thus forming a single matrix of meaning - a thesis defended by (inter)national researchers such as Kendon (1982, 2000, 2016), McNeill (1985, 1992, 2000), Butcher; Goldin-Meadow (2000), Fonte, Barros, Cavalcante e Soares (2014), Fonte and Cavalcante (2016), Cavalcante (2018). In view of this, this research aims to investigate the jargon produced by autistic children in the multimodal functioning of language through the effect produced on the interactive partner. More specifically, to identify and describe the multimodal elements integrated into the jargon of autistic children in interactive situations; to analyze the intonational contours of the jargon of these children associated with multimodal elements, especially the gestural modality, in an interactive scene; to verify the role of the multimodal elements associated with the jargon of autistic children and the effect produced on their interactive partner. To do this, we used videos of three autistic children in a variety of interactive contexts, which were stored in the database of the Language Practices Laboratory of the Graduate Program in Language Sciences (PPGCL) at the Catholic University of Pernambuco. The interactive scenes analyzed took place in the Autism Study and Reception Group (GEAUT). We used ELAN software to transcribe vocal production, gestures and gaze, while PRAAT helped with the acoustic analysis of jargon. In our analysis, we identified that the autistic children Jorge, Bruno and Henrique produced different semioses (gestures, facial expression and gaze) concomitantly with the jargonized vocal productions, provoking effects and reactions in the interlocutors, such as strangeness and excitement. With this, we realize, from a holistic analysis of jargon, that autistic children are able to enunciate their thoughts and ideas just like a typical child. All that is needed is for the interlocutor to understand that the nature of how language works is multimodal, in order to transpose jargon to a meaningful level. Furthermore, this research has led to promising discussions about jargon in autistic children and for the science of language, since it is a little-explored topic.

**KEYWORDS:** Jargon. Language acquisition. Multimodality. Autism. Interaction.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

**Figura 1** – Ilustração da quantidade de trabalhos acadêmicos sobre jargões a partir da concepção ‘possibilidade de linguagem’ ou ‘sintoma na linguagem’.

**Figura 2** – Ilustração Contornos, características prosódicas, notação fonológica e contextos de uso do sistema entoacional da criança analisada na pesquisa de Scarpa (2012).

**Figura 3** – Ilustração da Interface do programa de transcrição ELAN.

**Figura 4** – Ilustração da Interface da transcrição e dos planos criados.

**Figura 5** – Ilustração da Interface do software PRAAT.

**Figura 6** – Ilustração do Espectrograma da holófrase "olha" e do jargão "Picicá" de Jorge.

**Figura 7** – Ilustração do Espectrograma da produção vocal jargonizada "Itê?".

**Figura 8** – Ilustração do Espectrograma com as curvas entoacionais do jargão/holófrase "Ditá!" produzido por Jorge.

**Figura 9** – Ilustração do Espectrograma com as curvas entoacionais do jargão “Doicatêcaêta” de Jorge.

**Figura 10** – Ilustração do Espectrograma com as curvas entoacionais do jargão “Enta tactectactectectic aí” de Jorge.

**Figura 11** – Ilustração do Espectrograma da curva entoacional do jargão "Ôti, ôêti" de Jorge.

**Figura 12** – Ilustração do Espectrograma com a curva entoacional do bloco de enunciado "É pêti", de Jorge.

**Figura 13** – Ilustração do Espectrograma com a curva entoacional do jargão "Aena".

**Figura 14** – Ilustração do espectrograma com curva entoacional do jargão "Nanuá" no momento interativo.

**Figura 15** – Ilustração do espectrograma com as curvas entoacionais do jargão "uabubeó".

**Figura 16** – Ilustração do espectrograma com as curvas entoacionais do jargão "Uákissá" produzido por Henrique.

**Figura 17** – Ilustração do Espectrograma com as curvas entoacionais do jargão “Uãũã en uadabodo”.

### QUADROS

**Quadro 1** – Quatro dimensões gestuais de David McNeill.

**Quadro 2** – As configurações do gesto apontar mais convencionais.

**Quadro 3** – Trecho destacado para análise do jargão junto a outras semioses de Jorge em contexto interativo.

**Quadro 4** – Trecho da análise de jargões e outras instâncias produzidos por Jorge em momento interativo com a interlocutora.

**Quadro 5** – Transcrição das semioses do momento interativo entre Jorge e Alice.

**Quadro 6** – Fragmento da transcrição do momento interativo entre Jorge, Alice e Mário.

**Quadro 7** – Fragmento da transcrição do momento interativo entre Bruno, Rose e Iara.

**Quadro 8** – Fragmento de transcrição dos dados do momento interativo entre Bruno e Alice.

**Quadro 9** – Fragmento da transcrição dos dados de Henrique em interação com Iara.

**Quadro 10** – Fragmento da transcrição do momento interativo entre Henrique, Iara e Cecília.

**Quadro 11** – Mudanças do mesmo jargão mediante as reações causadas nas interlocutoras.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ELAN – Eudico Language Annotator

GEAUT – Grupo de Estudo e Acolhimento ao Espectro Autista

TEA – Transtorno do Espectro Autista

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

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA MULTIMODALIDADE NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E NO AUTISMO</b> .....	22
1.1 Os elementos prosódicos vocais e o jargão.....	26
1.1.1 Jargões: conceitos e sua relação com a linguagem.....	31
1.2 A gestualidade.....	35
1.3 O papel do interlocutor na interação.....	46
1.4 Multimodalidade no campo do autismo.....	50
1.5 Aspectos prosódicos-vocais e gestos na especificidade do autismo.....	52
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	55
2.1 Tipologia do Estudo.....	55
2.2 Normas éticas.....	56
2.3 Constituição do corpus.....	56
2.4 Seleção dos Sujeitos.....	57
2.5 Perfil dos Sujeitos.....	58
2.6 Procedimentos e critérios para análise de Dados.....	59
2.7 Sobre os <i>Softwares</i> .....	60
<b>3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	62
<b>4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS</b> .....	101
<b>5 REFERÊNCIAS</b> .....	104

## INTRODUÇÃO

As crianças (a)típicas em aquisição de linguagem usufruem de semioses, como produção vocal, gesto, olhar e expressão facial, que proporcionam interação com um outro sujeito, no caso um parceiro enunciativo. Partindo da noção de que a criança ainda se encontra em fase de descoberta no período aquisicional, esse “outro” (parceiro enunciativo) normalmente é quem (re)significa as iniciativas de interação da criança. No caso da criança autista, a qual pode apresentar aquisição de linguagem tardia (Kanner, 1943), é imprescindível que o interlocutor não descarte qualquer possibilidade de iniciativa de interação pela criança autista, pois ela faz uso de diferentes semioses da linguagem para se enunciar enquanto sujeito.

Em relação ao uso dos modos de utilização da língua, Flores (2006, p. 110) se posiciona sobre o tema ao dizer que “é universal que todas as línguas tenham dispositivos que permitam sua utilização singular pelos sujeitos, é particular a configuração desses sistemas e o uso que os sujeitos fazem deles.”. Ou seja, as crianças autistas, assim como as crianças neurotípicas, têm sua maneira ou modo individual de se posicionar e se expressar pelas semioses da língua(gem), até porque as semioses – produção vocal, gesto, olhar e expressão facial – estão à sua disposição para promover a interação entre pares enunciativos.

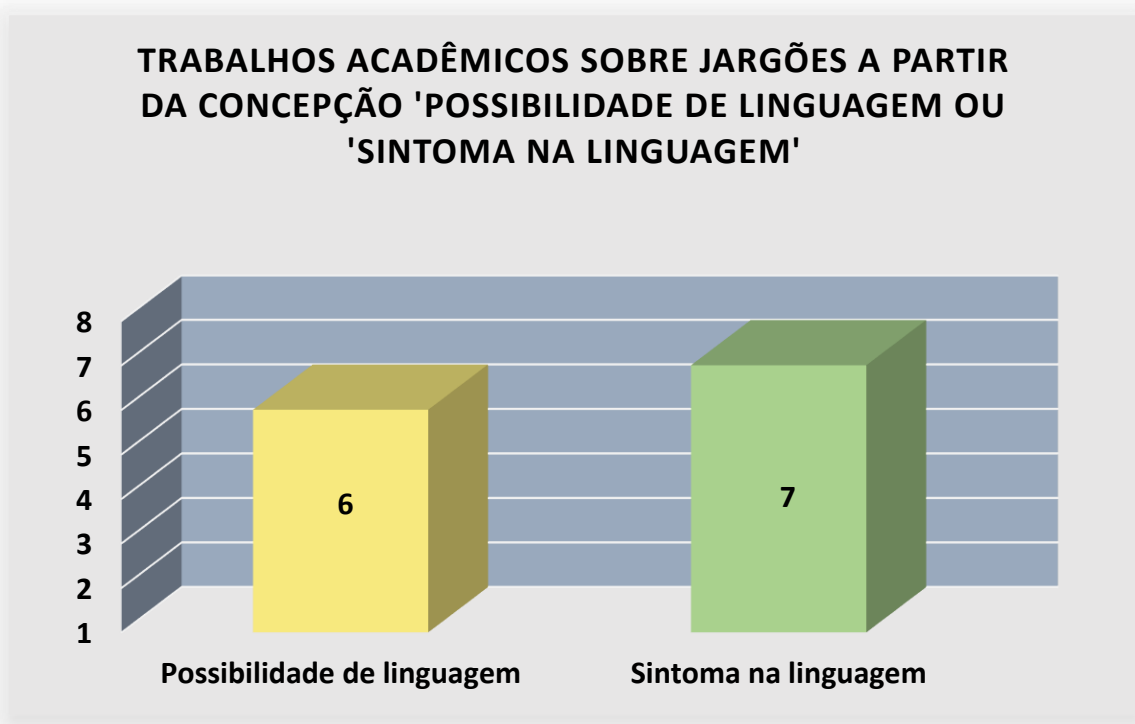
Ainda no que atine o processo de aquisição da linguagem, no escopo da produção vocal, diferentes funcionamentos vocais emergem. Segundo Barros (2014), uma criança pode apresentar cinco tipologias prosódico-vocais – o balbucio, o jargão, as primeiras palavras, as holófrases e os blocos de enunciado – que marcam diferentes momentos de funcionamento na trajetória linguística infantil.

Diante das tipologias supracitadas, para esta pesquisa, interessa-nos exclusivamente o jargão, por mais que a produção vocal jargonizada possa coocorrer junto às demais produções vocais, destacamo-la por ser uma produção vocal pouco explorada no campo das Ciências da Linguagem.

A seguir apresentamos o estado da arte sobre o tema jargão na aquisição de linguagem a fim de verificarmos os trabalhos acadêmicos que tratam desse tema. Para isso, criamos um gráfico que mostra o quantitativo dos trabalhos acadêmicos encontrados no nosso levantamento nas bases de dados Portal de Periódicos da CAPES, *Scientific*

*Electronic Library Online* (SciELO) e Google - privilegiando o Google Acadêmico, a partir de descritores em Língua Portuguesa e inglesa: jargão (*jargon*); aquisição de linguagem (*language acquisition*), autismo (*autism*).

Figura 1 - quantidade de trabalhos acadêmicos sobre jargões a partir da concepção 'possibilidade de linguagem' ou 'sintoma na linguagem'.



Fonte: Elaboração própria (2024).

Ao realizarmos o estado da arte anteriormente (Silva; Fonte, 2021a; Silva; Fonte, 2021b), com o objetivo de verificarmos como o jargão na aquisição de linguagem vinha sendo discutido na literatura, identificamos trabalhos acadêmicos que apresentaram posicionamentos similares ao nossos: o de jargão enquanto possibilidade singular de linguagem. Almeida e Cavalcante (2017), Barros (2014), Cavalcante (2018), Farias, Andréa e Farias, Angélica (2019), Pedroso, Rotta, Danesi, Avila e Savio (2009) e Teixeira (2007) por exemplo, à luz da multimodalidade, elencaram os jargões como um elemento prosódico-vocal que faz parte da trajetória linguística infantil de uma criança, sendo definido como contorno entonacional que se expande a uma sincronia de sílabas ou até mesmo um fragmento maior composto por sílabas incompreensíveis assim como fala Scarpa (2007) (porém há o adendo de que as semioses da lingua(gem) – gesto, olhar, expressão facial – passam a ser promissores coatuantes do jargão de forma a dar-lhe um melhor entendimento dentro da matriz da linguagem).



Por outro lado, também encontramos trabalhos acadêmicos (Artigas, 1999; Delfrate; Santana; Massi, 2009; Eigsti; Bennetto; Dadlani, 2007; Escandell, 1993; Leary; Martha; Hill, 1996; Ribeiro; Martinho; Miranda, 2012; Rivero; Rodriguez; Ewing, 2016) que apontam os jargões como uma das características atípicas da linguagem, ou seja, como um sintoma na linguagem, e como um dos critérios de diagnóstico para o autismo. Em nossas análises, verificamos que muitos artigos científicos (Eigsti; Bennetto; Dadlani, 2007; Leary; Martha; Hill, 1996; Ribeiro; Martinho; Miranda, 2012; Rivero; Rodriguez; Ewing, 2016) não focaram em extrair as possíveis contribuições dos jargões, mas sim (definindo-os ou não) em apontar o jargão como um dos critérios considerados no transtorno de linguagem associado ao autismo.

Diante deste último ponto, no qual o jargão serve como um dos sinais para o diagnóstico do transtorno de linguagem associado ao autismo, acreditamos que limitar as discussões sobre o jargão apenas para essa visão diagnóstico-patológica poderá desconsiderar a criança autista como sujeito no ato enunciativo ao desprezar sua iniciativa de interação, a partir de sua inserção na língua(gem) diante da produção vocal do jargão. Por isso, acolhemo-lo enquanto possibilidade enunciativa na linguagem.

A fim de atualizarmos tais constatações, ampliamos a margem anual do estado da arte para contemplarmos o período de 2019 a 2023. Para isso, realizamos uma busca avançada no Portal de Periódicos da CAPES, do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e do Google - privilegiando o Google Acadêmico, a partir de descritores em Língua Portuguesa e inglesa: jargão (*jargon*); aquisição de linguagem (*language acquisition*), autismo (*autism*). Em nossas buscas identificamos apenas três trabalhos acadêmicos que abordaram o jargão enquanto manifestação da linguagem: Oliveira e Fonte (2022a), Fonte e Silva (2021) e Cavalcante e Lima (2019). Os trabalhos contemplam o jargão enquanto linguagem mediante a perspectiva multimodal da linguagem, seguindo a mesma definição proposta dentro do continuum tipológico prosódico-vocal de Barros (2012). Fonte e Silva (2021) investigaram o jargão a partir da sincronia entre essa produção vocal e o gesto dêitico, representado pelo gesto de apontar, mostrando que a criança autista demonstrara seu interesse na cena interativa usando essa matriz semiótica. Enquanto isso, Pereira et al (2022) e Donadio (2022) registraram o jargão como um sintoma na linguagem, reforçando a “etiqueta” de que essa produção vocal é um dos sinais do transtorno de linguagem associado ao TEA que serve como pista para o diagnóstico. Com isso, podemos perceber levemente um declínio de pesquisas

(inter)nacionais que enxergam o jargão pela ótica patológica, e seguem na direção oposta agasalhando-o com a roupagem linguístico-semiótica.

Observamos também que muitos trabalhos acadêmicos internacionais analisados no estado arte (Artigas, 1999; Delfrate; Santana; Massi, 2009; Eigsti; Bennetto; Dadlani, 2007; Escandell, 1993; Leary; Martha; Hill, 1996; Rivero; Rodriguez; Ewing, 2016) foram superiores no tocante à abordagem sintomática do jargão, enquanto, no âmbito nacional (Almeida; Cavalcante, 2017; Barros, 2014; Cavalcante, 2018; Cavalcante; Lima, 2019; Farias, Andréa; Farias, Angélica, 2019; Fonte; Silva, 2021; Oliveira; Fonte, 2022a; Pedroso; Rotta; Danesi; Avila; Savio, 2009; Teixeira, 2007), prevaleceu o jargão como possibilidade de linguagem.

Portanto, nesta pesquisa, entendemos os jargões como produções vocais que são constituídas por unidades silábicas que apresenta sentido para quem o produz e que funciona por meio da dinâmica multimodal da linguagem, ensejando também da possível significação advinda do adulto-interlocutor – “o outro”.

Da mesma forma, diante do que já foi posto, assim como constatamos que são poucas as informações acerca do tema, é permissivo discutirmos sobre o nosso ponto de vista do jargão, cujo *status quo* depende do objetivo e da orientação teórico-metodológica adotados na pesquisa. Ao defender o jargão enquanto linguagem, entendemos que essa produção vocal é uma semiose com valor linguístico assim como as outras produções vocais (balbucio, holófrase, bloco de enunciados) e os gestos são. É importante acentuar tal visão que temos do jargão, porquanto, por vezes, pesquisadores (conforme contemplado no estado da arte anteriormente) não exploram a característica linguística dos jargões em suas análises, mas contribui com a ideia de que os jargões como uma pista para o diagnóstico de alguma condição atípica, como no caso do autismo.

A partir do estado da arte, o jargão é uma tipologia pouco explorada. Em muitas pesquisas, ele aparece sendo mencionado apenas como uma fase do processo aquisicional da criança (a)típica, sem detalhamento ou aprofundamento. Esta tendência pode ser justificada quiçá pela dificuldade de se trabalhar ou de se identificar o jargão na fala da criança, não se esquecendo também da sua transcrição. Por isso, esta pesquisa proporcionou ao jargão um olhar aprofundado e significativo, de forma a contribuir para os estudos acerca da aquisição de linguagem, do autismo e da multimodalidade.

Já que estamos tratando de uma produção vocal comum a qualquer criança, é natural perguntar-se por que decidimos analisar o jargão de crianças autistas em vez de crianças neurotípicas. Diferente das crianças neurotípicas, os autistas apresentam algumas peculiaridades em seus desenvolvimentos, de acordo com Leo Kanner (1943)<sup>1</sup>, o qual observara o comportamento de onze crianças, a falta de contato com outros interlocutores e fala tardias são *insights* que serviram como pistas para o diagnóstico do que conhecemos hoje como Autismo e para firmar o marco zero para a “desbravação” desse universo – isto porque o termo autismo ganhou novos significados e houve uma proeminência de discussões a respeito do autismo até o hodierno, sobretudo na aquisição de linguagem.

Como se sabe, muitas vezes, as crianças autistas são estigmatizadas como aquelas incapazes de se comunicar e de expressar suas ideias e pensamentos, e quando o interlocutor não reconhece as produções vocais da criança autista, como no caso das produções jargonizadas, isso só impulsiona tal estigma e corrobora à segregação que tal público pode sofrer na sociedade. Por isso, é importante lançar luz à produção jargonizada que acaba sendo escanteada pelos interlocutores, aplicando-a na perspectiva multimodal junto as demais semioses – gestos, olhar, expressão facial e produção vocal – forma-se a matriz única de significação em que o autista pode ser compreendido e inserido na linguagem.

Assim, a presente pesquisa tem por objetivo geral: investigar os jargões produzidos por crianças autistas no funcionamento multimodal da linguagem mediante o efeito produzido no parceiro interativo. E tem por objetivos específicos: identificar e descrever os elementos multimodais integrados aos jargões de crianças autistas em situações interativas; analisar os contornos entoacionais dos jargões de crianças autistas associados aos elementos multimodais, sobretudo a modalidade gestual, em cena interativa; e verificar o papel dos elementos multimodais associados aos jargões de crianças autistas e o efeito produzido no seu parceiro interativo.

Para chegarmos à presente pesquisa e aos objetivos, alguns questionamentos impulsionaram-nos: Quais elementos multimodais coocorrem junto aos jargões produzidos por crianças autistas? Quais são os papéis dos elementos multimodais

---

<sup>1</sup> Leo Kanner é um psiquiatra Austríaco que tornou-se conhecido pela publicação do trabalho *Autistic Disturbances of Affective Contact*, que foi fruto da observação de onze crianças (com especificidades pontuais, distanciando-se do típico) em suas consultas. Com isso, ele foi o precursor dos estudos autistas e inspiração até os dias de hoje sobre o tema autismo.

associados aos jargões de crianças autistas em diferentes cenas interativas? E quais os efeitos produzidos no parceiro enunciativo mediante aos jargões?

Outrossim, acredita-se que esta pesquisa trará informações relevantes como o estatuto do jargão para a aquisição de linguagem, área essa que já é fortalecida por diferentes perspectivas teóricas e objetos de investigação; para o autismo, tendo em vista que é um tema em ascensão no hodierno; e para a multimodalidade, apoiando-se na tese da matriz única de significação.

No mesmo prisma, pensa-se que os estudos sobre o jargão contribuirão para a sociedade, sobretudo para o público infantil com a especificidade autista, na medida em que o jargão, por meio da multimodalidade, passará a ser compreendido e inserido como constituinte da linguagem da criança. A contemplação desta pesquisa, por meio do estudo sobre a relação entre os elementos multimodais e jargões de crianças autistas em aquisição de linguagem, contribui para o entendimento da matriz única de significação na interação dos autistas com outros parceiros interativos; assim como para a confirmação de que o jargão é um componente da linguagem. Destarte, os interlocutores, à medida que reconhecerem os valores semânticos dos elementos multimodais e sua inter-relação com a produção vocal jargonizada, à face do funcionamento multimodal da linguagem em contexto interativo, poderão atuar como parceiros interativos privilegiados, contribuindo para o engajamento e constituição da linguagem das crianças autistas.

Nesta dissertação, encontrar-se-ão dois capítulos seguidos das discussões dos dados, das considerações finais e das referências. O primeiro capítulo “Fundamentos teóricos da multimodalidade no campo de estudo da aquisição da linguagem e do autismo” é onde concentra-se toda fundamentação teórica. Iniciamos situando o leitor sobre os fundamentos da multimodalidade na aquisição de linguagem com os (sub)tópicos: “Multimodalidade na aquisição da linguagem”, que apresenta a versão da perspectiva multimodal aplicada na aquisição da linguagem; “Elementos prosódicos-vocais”, que contempla as produções vocais encontradas na trajetória linguística infantil e a prosódia; “Jargões”, o qual serviu como subtópico para explicarmos as discussões sobre o jargão e o que vem a ser essa produção vocal; “Gestualidade”, que trata dos gestos, expressão facial e olhar estudados na aquisição da linguagem; e “O papel do interlocutor na interação”, que apresenta as contribuições do interlocutor para o entendimento do jargão no prisma multimodal.

Em seguida, continuamos com o(s) (sub)tópico(s) “Multimodalidade no campo do autismo”, de forma a direcionarmos o olhar do funcionamento dessa perspectiva aplicada no autismo; e “Aspectos prosódicos-vocais e gestos na especificidade do autismo”, realçando, por fim, as contribuições dessas semioses no autismo.

No capítulo dois, tratamos do itinerário metodológico que explicasse passo a passo da forma como maneamos nossa pesquisa. Com isso, conseguimos expor a tipologia do estudo; as normas éticas; a constituição do *corpus*; os critérios adotados para seleção dos sujeitos participantes desta pesquisa; o perfil dos sujeitos analisados; os procedimentos e critérios que adotamos para realizar a análise dos dados; e, por último, informações sobre *softwares* ou programas que utilizamos para realizar as transcrições dos dados.

Em seguida, demos início às discussões dos dados com todas as informações concretas advindas dos momentos interativos que ocorreram entre crianças autistas e seus interlocutores. No total, participaram três crianças autistas do sexo masculino com idades diferentes, mas que se aproximam dos 4 anos de idade. Ainda nessa seção, mostramos os jargões produzidos pelas crianças, juntamente com a análise acústica das curvas entoacionais dessa produção vocal e o efeito do outro mediante o jargão.

Por fim, expomos nossas considerações finais respondendo os nossos objetivos e o que encontramos nas análises dos dados. Encontra-se também nossos posicionamentos sobre a proposta do jargão como linguagem mediante o funcionamento da perspectiva multimodal da linguagem.

## 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA MULTIMODALIDADE NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E NO AUTISMO

Neste capítulo é tratado alguns dos fenômenos linguísticos que podem ser encontrados em crianças autistas em aquisição de linguagem. Por isso, pensando na grande dimensão das semioses – produção vocal, gesto, expressão facial e o olhar –, à luz da multimodalidade, este capítulo está dividido em alguns tópicos a fim de organizar e melhor apresentar o aporte teórico.

No tópico “os elementos prosódico-vocais e o jargão” trataremos dos elementos prosódico-vocais, começando pela explicação do uso desse termo e apresentando as produções vocais que compõem tais tipologias. Como o jargão é um constituinte das cinco tipologias propostas por Barros (2012), e por ser nosso objeto de estudo, reservamos um espaço com um subtópico para falar da concepção contemplada nas Ciências da Linguagem até o nosso entendimento do que é o jargão a partir do efeito produzido no interlocutor.

Dando continuidade às discussões, deixamos espaço para falar da gestualidade. No tópico, incluímos não apenas os estudos gestuais, mas também a expressão facial e o olhar por acreditarmos serem da mesma essência semântica que os gestos.

Da mesma forma, visando dialogar com as semioses da lingua(gem) – gesto, produção vocal, expressão facial e olhar, tratamos do papel do interlocutor em interação, haja visto a prerrogativa de que esse interlocutor possui papel importante ao reconhecer qualquer iniciativa interativa por parte das crianças autistas.

Por último, há um tópico que apresenta as principais conjecturas no que concerne as contribuições da perspectiva multimodal para a aquisição de linguagem e para o autismo, isto porque a multimodalidade agasalha diversos eixos de estudo e de análise. No caso do autismo, especificamente, há outros procedimentos teórico-metodológicos que contribuem para o tema, mas escolhemos a multimodalidade por percebermos que a tese de matriz única de significação promove o jargão para o âmbito linguístico.

Ainda nesta seção, a respeito da perspectiva multimodal da linguagem, diante da sua difusão nos Estudos da Linguagem, é conveniente abordar, aqui, essa perspectiva no campo da aquisição de linguagem, considerando a matriz única gesto-vocal da linguagem.

Ainda neste tópico, explicamos como acontece a tese do funcionamento multimodal da linguagem, a qual é defendida por autores internacionais e internacionais – Kendon (2016), McNeill (2002), Cavalcante (2009, 2018), Fonte (2011).

Inicialmente pode-se dizer que a multimodalidade pode cobrir vastas semioses da língua(gem) por diferentes eixos, disponibilizando-nos, desta forma, algumas compreensões a respeito dessa perspectiva no campo da aquisição da linguagem.

O termo multimodalidade vem sendo difundido por vários pesquisadores (inter)nacionais, e sugere-nos a combinação de várias modalidades. Muitas delas são combinadas em momentos de interação ou como, por exemplo, em textos verbo-visuais impressos ou digitais, por isso a junção de Multi – muitas/várias – e de modalidades – modos semióticos da linguagem. A multimodalidade fornece ao pesquisador um subsídio etnometodológico para análise dos dados e/ou fenômenos sociais. Essa abordagem é vasta e agasalha várias áreas como a semiótica social, a análise crítica do discurso, a análise da conversa, a linguística textual e a aquisição de linguagem.

A multimodalidade no âmbito da aquisição de linguagem é uma perspectiva teórico-metodológica que considera as modalidades de uso da língua (gesto, produção vocal, olhar, expressão facial etc.) como elementos linguísticos indissociáveis e que coatuam na produção linguística entre parceiros (Cavalcante *et al.*, 2015); essas instâncias compõem uma matriz única de significação, tese esta defendida por Butcher e Goldin-Meadow (2000), Cavalcante (2018), Fonte (2011), Fonte, Barros, Cavalcante e Soares (2014), Fonte e Cavalcante (2016), Goldin-Meadow (2006, 2009), Kendon (1982, 2000, 2009, 2016), McNeill (1985, 1992 2000, 2002) entre outros pesquisadores. Diante disso, essa premissa torna-se recorrente em diversos estudos – (inter)nacionais – que atribuem a tais elementos linguísticos o papel de copartícipe no enunciado.

Para compreendermos melhor a tese, Almeida e Cavalcante endossam em sua investigação que as

pesquisas sob esta perspectiva têm uma noção de língua(gem) como uma instância multimodal. Ou seja, língua(gem) não é apenas a fala, o gesto ou olhar analisados de forma isoladas, mas o conjunto formado por esses elementos. Portanto, é dentro dessa esfera que trabalham os pesquisadores da multimodalidade em aquisição da linguagem, sob uma perspectiva que não considera apenas o que é dito pela fala como veículo de interação, mas sim, o

conjunto de elementos que dão à interação um sentido mais amplo e completo (Almeida; Cavalcante, 2017, p. 527).

Isto nos comprova que, para garantir uma maior interação dialógica entre os indivíduos, devemos aproveitar todas as modalidades da língua enquanto elemento linguístico recheado de sentido e significado e como sistema único de significação. Muitas vezes é necessário observarmos a produção vocal coatuando com os gestos, a expressão facial, o olhar, a postura etc., como no caso de pessoas em condição autista, pois esse público já carrega consigo um julgo de incapacidade expressiva e enunciativa – quando na verdade o problema está no discurso de quem não enxerga as possibilidades.

Além da explanação de Almeida e Cavalcante (2017) acerca da perspectiva multimodal, Oliveira e Fonte (2023, p. 378) tão somente afirmam que “a multimodalidade é um campo em que há uma confluência de perspectiva e saberes [...] e centra-se nas diferentes semioses para o compartilhamento de sentidos nas práticas sociais”. Essa concepção adotada pelas autoras nos fez lembrar que os gestos, as produções verbais, os sinais, o olhar, as expressões faciais e as posturas são partes inseridas no nosso sistema comunicativo intersubjetivo, o qual é socialmente aprendido e desenvolvido. Os seres humanos combinam essas modalidades da língua(gem) para partilhar significados e para exprimir as suas intenções, os seus desejos e os seus sentimentos interiores (Morgenstern, 2014, p. 01).

Diante disso, para melhor compreendermos o funcionamento da linguagem multimodal mediante a tese da matriz única de significação (Butcher; Goldin-Meadow, 2000; Cavalcante, 2018; Fonte, 2011; Goldin-Meadow, 2009; Kendon, 2016; McNeill, 2002), podemos pensar no eixo central da perspectiva multimodal: a linguagem.

A linguagem é demasiadamente complexa pelo fato de vários fatores atuarem por meio dela, como no caso dos signos linguísticos dos quais utilizamos para comunicar-nos uns com os outros. Inclusive, o uso da linguagem e suas diversas manifestações semióticas promovem interação desde que tenha sentido para o outro. Entretanto, para melhor compreender a dimensão da linguagem, é necessário desprender-se da visão unilateral dela e dialogar com diversos signos adjacentes a ela. Por isso, ao falarmos que a linguagem é o eixo central da multimodalidade, queremos dizer que várias semioses se



---

misturam durante os momentos interativos entre pares – criança-criança, criança-adultos e vice-versa – servindo como significado único.

Destarte, as modalidades de uso da língua (a produção vocal, o gesto, a expressão facial, o olhar etc.), pavimentada pela perspectiva multimodal, formam uma rede que se ‘inter-influenciam’ e dão subsídio para um sentido completo – e constituem a linguagem.

Diante das muitas semioses que podemos ter acesso a partir da linguagem, decidimos focar no funcionamento e na interrelação da produção vocal jargonizada junto aos gestos, o olhar e a expressão facial. No próximo tópico, esquadrihamos os elementos prosódicos-vocais como base para enfatizar o jargão a posteriori.

## 1.1 Os Elementos prosódicos-vocais e o jargão

“Falar é uma necessidade, escutar é uma arte.”

Johann Wolfgang von Goethe

Dentro das modalidades de uso da língua – produção vocal, gesto, olhar e expressão facial –, a modalidade da produção vocal é uma semiose muito requerida e observada no campo das Ciências da Linguagem, isto por diversos fatores: ela é a semiose mais recorrente entre as pessoas ouvintes; ela possibilita expormos posicionamentos, ideias, pensamentos de maneira clara e objetiva através da linguagem verbal etc.

Nesse prisma, nos convém afirmarmos que é do nosso interesse discutirmos sobre os elementos prosódicos-vocais, os quais serviram como encaixe para analisarmos as produções vocais das crianças autistas participantes desta pesquisa – destacando os jargões como protagonistas. Mas por que se fala prosódico-vocal? A prosódia é uma área relativamente ampla, advinda da fonética e da fonologia, e, aplicada na multimodalidade, ela tem alçado uma gama de discussões dos fenômenos da língua, principalmente no que tange à estruturação. Além disso, a prosódia recobre três características suprasegmentais da língua: a altura, a duração e a intensidade (Scarpa, 1988; 1999). De acordo com Scarpa (1999), elas são parâmetros acústico-auditivos da produção da fala, os quais, alinhados às variadas potencialidades significativas nas línguas, compõem outros subsistemas como o ritmo, o tom e a entoação. Adicionando mais informações, Cagliari (1992, p. 137) complementa dizendo que os elementos prosódicos podem subdividir-se em grupos:

I – Elementos da melodia da fala: tom, entoação e tessitura;

II – Elementos dinâmicos da fala: duração, mora, pausa, tempo, acento, ritmo etc.;

III – Elementos da qualidade da voz: volume, registro, qualidade da voz.

Destarte, é perceptível a existência de uma linha tênue entre a prosódia e a produção da fala que se ‘inter-influenciam’, permitindo-nos chamar elementos prosódico-vocais aquilo que está dentro da modalidade da fala por meio da interface multimodal da linguagem. Não é à toa que as crianças, na aquisição da linguagem, são sensíveis aos aspectos prosódicos na entrada para a linguagem (Barros, 2012). Todavia, interessou-nos

tão somente focar no elemento ‘entoação’ da melodia da fala [da alínea I], pois nos serviu de análise para a melodia do jargão de crianças autistas.

A respeito da entoação, Barbosa (2019, p. 67) a define como “a organização na cadeia da fala de padrões de variação de graves e agudos ao longo dos enunciados”, isto quer dizer que a partir da análise entonacional podemos perceber tons variados representando diferentes significados. Além disso, dentro do estudo entoacional, podemos classificar seus tons (padrões) em dois tipos segundo suas funções: A primária e a secundária. Como prevê Cagliari,

Um tipo prevê uma classificação (primária) mais geral, em que certas características melódicas são portadoras de distinções sintáticas de frases. Por exemplo, um tom descendente marca uma frase afirmativa, um tom ascendente marca uma frase interrogativa etc. Um segundo tipo prevê uma classificação (secundária) dos tons, em que, à função sintática, juntam-se significados semânticos relacionados com as atitudes do falante. Por exemplo, um tom descendente em nível alto, passando a baixo (no componente tônico), além de ser "afirmativo", traz consigo ainda o significado de "um pedido" que o falante faz. Há outros modos de se obter o mesmo resultado. Por esta razão, é mais fácil interpretar fatos concretos para se saber qual função linguística os elementos suprasegmentais prosódicos têm do que partir de um significado ou função e predizer qual deverá ser sua realização na fala (Cagliari, 1992, p. 138).

Como se vê, a partir dos tons da fala podemos obter algum tipo de significado para o enunciado ou palavra em questão, isso para o jargão traz-se um realce semiótico de forma a migrá-lo da superfície incompreensível ao compreensível. Por isso, em nossas análises, nos detemos ao estudo experimental da entoação da fala em que, conforme Barbosa (2019), se concentra a análise do contorno e/ou da curva entoacional.

Sobre esse ponto, Scarpa (2012) apresenta-nos, de forma esquemática após análise de uma criança, alguns exemplos de curvas entoacionais que ocorreram na pesquisa:

Figura 2 – Contornos, características prosódicas, notação fonológica e contextos de uso do sistema entoacional da criança analisada na pesquisa de Scarpa (2012).

<i>Contorno</i>	<i>Características prosódicas</i>	<i>Notação (Fonologia Entoacional)</i>	<i>Contextos de uso</i>
1. 	Curva descendente baixa	L* L%	<i>Asserção. Fala introspectiva. Aspecto prospectivo: fase preparatória da própria ação</i>
2. 	Descendente de âmbito de FO amplo: alto a baixo	H+L* L%	<i>Aspecto: Fase completa de eventos e ações (têlicas ou atélicas). Ordens.</i>
3. 	Dois movimentos ascendentes-descendentes	HL+H H+L*	<i>Tom exclamativo</i>
4. 	Altura nivelada de alto para baixo; movimento descendente em degraus	H !H+L*	<i>Ostenção dêitica. Formas primitivas de perguntas parciais</i>
5. 	Duas alturas niveladas, a primeira mais baixa que a segunda, queda final opcional (ou vice-versa: ver abaixo)	H !H*(L%)	<i>Vocativo</i>
6. 	Ascendente médio a alto, com queda final opcional (tom L de fronteira)	L+H* (L%)	<i>Perguntas polares.</i>
7. 	Ascendente baixo para médio	L*+!H	<i>Enumeração de objetos, sucessão numa série</i>

Fonte: quadro apresentado por Scarpa (2012, p. 51)

O quadro acima serve-nos como exemplo demonstrativo de que é possível encontrar-se diferentes contornos entoacionais significando algo além do dito, ou seja, a depender da curva encontrada, possa ser que a produção vocal jargonizada da criança expresse um vocativo, uma exclamação, uma interrogação, uma asserção etc. Quiçá encontremos outros tipos de curvas como os apresentados por Scarpa (2012). Da mesma forma, vale registrar que usamos como base analítica as classificações de Cagliari (1992), primária e secundária, e os exemplos ilustrados por Scarpa (2012), em caso de assimilação entoacional<sup>2</sup>.

Ainda no ângulo conceitual do prosódico-vocal, pensando no estatuto linguístico tanto da prosódia quanto da produção da fala, Barros (2012) propôs cinco tipologias prosódico-vocais cujos desdobramentos rendem apoiadores para o usufruto dos termos. Quais sejam: balbucio, jargão, primeiras palavras, holófrases e blocos de enunciado.

<sup>2</sup> Em nossa análise, não realizamos transcrição fonológica, nem tampouco recortes representativos dos contornos entoacionais, mas sim a marcação das curvas entoacionais a partir do espectrograma.

O balbucio é uma produção vocal geralmente inicial da trajetória linguística infantil, cuja concepção é dotada de significados, sendo entendida mormente como a produção de sílabas que apresentam o formato consoante-vogal, como por exemplo [ma, pa, ba] (Locke, 1995).

Em seguida, com a mesma estrutura silábica CV – consoante-vogal –, os jargões são semelhantes às produções vocais no quesito de padrões de acento e entoação. A autora Dromi (2002) ratifica essa ideia ao definir os jargões como longas sequências de sílabas que contêm padrões de acento e entonação variados e variáveis, que aparecem na fala infantil em torno dos 12 ou 13 meses de idade. Essas produções vocais soam como enunciados completos que carregam conteúdo de afirmações ou perguntas, ocorrendo, muitas vezes, concomitantes a palavras reais. Ela ainda intervém dizendo que a produção da fala jargonizada não apresenta conteúdo linguístico ou estrutura gramatical. Além dela, Scarpa (2007) considera jargão quando o contorno entonacional se estende a uma cadeia de sílabas ou um longo fragmento composto por sílabas incompreensíveis. Porém, ao espreitar essas falas, discordamos de Dromi (2002) quando ela afirma que a fala jargonizada não apresenta conteúdo linguístico ou estrutural. Por mais que seu posicionamento seja coerente, é imprescindível considerarmos tão somente o contexto e as lentes do funcionamento da linguagem multimodal para obtermos um significado para o jargão. Essa mesma premissa pavimenta o posicionamento de Scarpa (2007), na medida em que o jargão transpassa a incompreensão para a legibilidade.

O tema jargão é muito pouco difundido e pode causar muita confusão aos leitores. Por tanto, como objeto de estudo desta pesquisa, decidimos trazer mais informações sobre ele no subtópico ulterior.

Por sua vez, as primeiras palavras e/ou as holófrases foram incluídas, por Barros (2012), dentro do eixo tipológico como produções infantis que contêm enunciados de uma palavra reconhecível e interpretável, que já são dessemelhantes do balbucio e do jargão. Lima e Oliveira (2012, p. 08) até diz que “a holófrase possibilita a compreensão do cruzamento dos elementos linguísticos que permitem visualizar o processo multimodal na aquisição da linguagem”. Ou seja, a holófrase privilegia o entendimento da matriz única de significação a partir da análise das semioses fala, gesto, olhar etc.

E os blocos de enunciado, como assim são chamados, são as combinações de holófrases de forma a ter-se uma sentença completa que emana sentido. Este momento

prosódico-vocal demonstra a capacidade da criança em se posicionar ou se colocar na língua por meio de estruturas mais complexas da língua.

Por fim, devemos levar em consideração que todas essas informações e respectivos posicionamentos dos pesquisadores foram oriundos de análises e raciocínios voltados às crianças em contexto típico, mas e como fica as crianças autistas? Acreditamos que as crianças autistas, assim como as crianças em desenvolvimentos típicos da linguagem, são capazes de realizar as mesmas produções apresentadas no continuum de Barros (2012). Porém, é importante termos em mente que o acontecimento de tais fenômenos ocorrem idiossincraticamente para cada indivíduo. Vimos, nos dados desta dissertação, que as crianças autistas apresentam as mesmas tipologias prosódico-vocais, mas em momentos diferentes por estarem em aquisição da língua(gem) tardiamente.

Outrossim, muitos interlocutores negligenciam tais produções e se preocupam mais com o prognóstico médico do que o necessariamente escutar, pois, fazendo muito sentido a frase de Johann Wolfgang von Goethe, o “falar é uma necessidade” tanto para a criança típica quanto para a autista, sendo apenas primordial escutarmos o que ela nos diz – daí a expressão “escutar é uma arte”. Escutar é lançar mão para o entendimento da orquestração entre as produções vocais e as demais semioses – olhar, expressão facial e gesto.

No subtópico seguinte, detalhamos um pouco mais acerca dos jargões.

### 1.1.1 Jargões: conceitos e sua relação com a linguagem

Os bebês, ao nascerem, já conseguem demonstrar seus interesses através do choro, podendo ser interpretado pelo “outro” como um alerta para a fome, dor, desconforto (calor ou frio), sono etc. Assim, com o passar dos anos, a/o bebê/criança vai se inserindo na língua(gem) e amadurecendo diversas semioses, como no caso da produção da fala.

Sobre isso, como vimos no tópico “elementos prosódicos-vocais”, vale a pena relembra que temos algumas produções vocais conhecidas como balbucio, jargão, primeiras palavras, holófrases e blocos de enunciado que marcam diferentes momentos da trajetória linguística infantil (Barros, 2012). Enquanto no balbucio os adultos interpretam tais unidades silábicas como uma tentativa e aprendizagem de alguma palavra – como ‘pa, pa’ para pai e ‘ma, ma’ para mãe, no jargão já o tratam como não sendo reconhecível. Por isso, distinguimos dois cenários de como os adultos consideram a produção vocal jargonizada: o primeiro é de que, ao entrar em contato com o jargão das crianças, o interlocutor nem ao menos conhece as ideias do que é um jargão na aquisição de linguagem (como no caso do balbucio) e tão somente, partindo para o segundo cenário, ao se depararem com essa produção vocal, usualmente comparam-na como sendo de outro idioma: “ele(a) está falando inglês, grego, alemão, mandarim”, visto que não reconhece o enunciado em sua língua.

Diante disso, neste subtópico falamos do jargão na aquisição de linguagem – cerne desta dissertação – com o intuito de esclarecer e apresentar uma produção vocal pouco explorada.

Dando continuidade às discussões sobre o jargão, antes de restringimo-lo ao que pretendemos [na aquisição de linguagem], é interessante situar a vertente do jargão que estamos tratando, pois é possível termos o entendimento de que o jargão é uma gíria ou vocábulo restrito à determinada área, como jargões médicos, jargões judiciários etc.; e até como uma linguagem usada por um grupo mais ou menos fechado, com convenções próprias, justamente para não ser entendida por quem não pertence a esse grupo, como ocorre, por exemplo, entre alguns meliantes. Entretanto, o jargão do qual tratamos versa para a linguagem que não se consegue compreender no âmbito da produção da fala infantil.

Seguindo por esse caminho, Dromi (2002) explica que, na aquisição da linguagem, os jargões não são os termos convencionalizados da língua ou os vocábulos utilizados exclusivamente em determinada área, mas sim uma produção vocal não reconhecível dentro da língua pelo interlocutor, deixando o sujeito sem ser compreendido. Consideramos que os jargões poderão gerar diferentes reações no interlocutor. Por isso, nesta dissertação, verificamos os diferentes efeitos dos jargões produzidos por crianças autistas sobre o interlocutor, pois acreditamos que este poderá ressignificar o jargão ou deixá-lo à margem da significação.

No tocante à definição do jargão, mesmo com poucos posicionamentos, trazemos o posicionamento de Antrobus (1967) sobre o tema, que diz que o jargão pode ser considerado, levando em consideração o âmbito da aquisição de linguagem, como resultado de uma sequência temporal incorreta. Isto pode representar, ao nosso ver, uma produção vocal que ocorreu no universo da criança sem a partilha de significado pelo interlocutor, o que justifica o dito “temporal incorreto”. Adicionando mais contribuições, a autora complementa dizendo que o jargão também é um conjunto de sons sem significado, tanto para a criança (a)típica, quanto para os outros interlocutores no seu ambiente.

Em momento posterior, ao estudar duas crianças em aquisição de linguagem no contexto clínico-hospitalar, Hurwitz (1975) considera o jargão como uma possibilidade de existência na fala das crianças, sugerindo ser como neologismos e/ou múltiplas articulações erradas. Além disso, a autora lança a hipótese de o jargão ser uma linguagem desenvolvida que está num estágio mais avançado do balbucio. De certo modo, tal hipótese tem lógica se pensarmos que a criança, na fase dos balbucios, já está na tentativa de adentrar na linguagem oral reproduzindo os sons que ela mais tem contato. Contudo, podemos também inferir que o jargão, para além de ser um estágio avançado do balbucio, já é a criança inserida na linguagem oral tentando se expressar e se posicionar a partir de seu repertório linguístico.

Já Scarpa (2007) diz que o jargão ocorre quando o contorno entonacional se estende a uma cadeia de sílabas ou a um fragmento maior composto por sílabas incompreensíveis, mas que são reconhecíveis como intenção comunicativa pelos adultos, que lhe atribuem significado de uma frase ou sentença. Para nós, concordando com o dito, neste momento o interlocutor já tem um papel indispensável, pois ele já pode considerar



o jargão como uma possibilidade de sentido; a verdade é que o jargão depende do movimento que ocasiona no interlocutor para ser significado.

Por sua vez, Dromi (2012) relata que os jargões podem ser definidos como longas sequências de sílabas com padrões de acento e entonação variados e variáveis, recorrentes no período dos 12 ou 13 meses de idade na fala de crianças. Dromi (2002) afirma que essas produções vocais parecem enunciados completos que carregam conteúdo de afirmações ou perguntas, assemelhando-se às palavras reais; os jargões não apresentam conteúdo linguístico ou estrutura gramatical. Sobrepondo tal posicionamento, acreditamos que os jargões não estão às margens do teor linguístico haja visto seu arcabouço significativo mediante e coatuando às demais semioses da lingua(gem).

Partindo agora para o âmbito da concepção, conforme vimos, a partir de diferentes estudos, o jargão pode ser adotado como sintoma na linguagem ou como possibilidade enunciativa na linguagem. Isso depende muito da forma como o adulto o acolhe. Diante disso, não compartilhamos desta (talvez cristalizada) concepção porque o jargão também aparece em crianças neurotípicas. Então, defendemo-lo como linguagem por sabermos que essa produção vocal representa algo para a criança neurotípica assim como para a criança autista.

Não obstante, deixando claro a nossa adoção pela concepção do jargão como linguagem, assim o consideramos porque incluímos como subsídio para o entendimento do jargão as demais semioses – gestos, olhar e expressão facial – no funcionamento da matriz única de significação, em que todas essas semioses atuarão como um enunciado completo abastecido de significados. Para que isso funcione, o interlocutor entra em cena com o papel de aferir sentido e contemplar o jargão como algo elegível dentro do prisma linguístico, por se tratar de um evento que ocorre nos momentos em que a criança [autista] está se inserindo na/pela linguagem. Além disso, ponderamos que o papel do interlocutor é fundamental para atestar o jargão como algo compreensível e com *status* de linguagem.

Haja visto as poucas definições e posicionamentos encontradas nas Ciências da Linguagem sobre o jargão, ensejamos propor uma definição de jargão da aquisição de linguagem indexada no prisma linguístico da linguagem, levando em consideração a noção do funcionamento multimodal da linguagem e do imprescindível papel do interlocutor em momento interativo. Assim sendo, entendemos os jargões como produções vocais sustentadas por um contorno entoacional e formadas por unidades

silábicas não reconhecíveis que representam semioticamente um enunciado para o sujeito que o produz, sendo coligado à gestualidade na dinâmica multimodal da linguagem e requerendo o sentido que pode ser atribuído pelo adulto-interlocutor – “o outro”. Essas produções vocais podem ocorrer em diferentes momentos do período aquisicional da criança, e não se restringe apenas aos primeiros anos de vida como postula Dromi (2002), até porque devemos levar em consideração a singularidade de cada indivíduo.

Desta forma, ao compreender o jargão como postulamos e defendemos no parágrafo anterior, o interlocutor poderá perceber maior fluidez na interação com um par enunciativo. No caso da criança autista, isso destrói consideravelmente todo estigma de que os autistas não conseguem interagir com um interlocutor. Outrossim, o jargão sendo reconhecido pelo interlocutor permitirá que a criança autista se sinta correspondida e compreendida, o que contribui para o desenvolvimento sócio-cognitivo e linguístico dela.

Já que acreditamos na contribuição da gestualidade para a compreensão holística do jargão por meio da multimodalidade, decidimos dar continuidade às discussões com um tópico especial para a gestualidade a seguir.

## 1.2 A Gestualidade

Na grande complexidade da linguagem há diversas facetas que compõem a comunicação humana e que são capazes de engajar trocas discursivas e enunciativas entre os interlocutores, dos quais podemos destacar os gestos. Os gestos são uma das modalidades da língua(gem) que estão integrados em diferentes momentos da nossa vida – podendo estar associado, ou não, à produção vocal. Eles nos acompanham desde a infância até a mais alta idade da vida. Pensando nisso, os gestos não são meros elementos adjacentes à linguística, utilizamo-los como mecanismos comunicativos em diversos contextos: familiar; escolar; terapêutico; hospitalar; comercial; clínico etc. Podemos até dizer que os gestos funcionam como a mola propulsora para o engajamento enunciativo entre interlocutores.

Apesar do interesse pelos estudos gestuais ser recente no campo linguístico, o marco inicial dá-se por meio da difusão dos trabalhos de diferentes pesquisadores, tais como Efron (1941), Ekman (1965) e Ekman e Friesen (1969), com discussões precursoras que direcionaram o foco para semioses não-verbais (como no caso dos gestos). Os autores Ekman e Friesen (1969) até dizem em sua pesquisa que muitas informações são passadas através de diferentes movimentos da parte do corpo e do rosto, isto tendo em vista a limitação semiótica em uma palavra no momento da troca comunicativa.

Com isso, podemos dirimir a importância dos gestos como um recurso semiótico capaz de carregar consigo informações que compõem todo o enunciado, isto porque diferentes partes do corpo estão (inter)ligadas à linguagem como um todo. Entretanto, essa concepção só é proposta anos depois, sob o prisma de que, para um sujeito (a)típico, os gestos ganham potencial para ser um constituinte da língua(gem), conforme mostram os estudos de autores internacionais, Butcher e Gowdin-Meadow (2000), Kendon (1988), McNeill (1985), e nacionais, Ávila-Nóbrega (2010), Cavalcante (1994), Fonte, Barros, Cavalcante e Soares (2014) entre outros. Vale destacar que esses autores defendem o gesto enquanto elemento linguístico, e não como extralinguístico.

Adam Kendon, sob a ótica de que os gestos são tanto componentes quanto integrantes do enunciado, foi o pioneiro na expansão do tema para dentro do campo linguístico, de forma a contribuir ao estatuto linguístico dos gestos. De acordo com o autor, a linguagem evolui, paulatinamente, nas modalidades oral-auditiva e cinestésica,

sem comprometer uma modalidade sobre a outra (Kendon, 2016). Sendo assim, os gestos se perpetuam no percurso linguístico dos seres humanos constantemente, em diferentes faixas etárias.

Mas afinal, o que é gesto? Para Kendon (1980, 1982) os gestos são como movimentos corporais visíveis que ocorre mediante a produção de fala<sup>3</sup>, de forma a fornecer papéis imbricados no sistema comunicativo. Kendon (2004) complementa tal definição ao dizer que os gestos são ações que podem expressar um enunciado ou parte dele, e incluem: apontar, encolher os ombros e acenar com a cabeça, forma e localização de objetos, ilustração de dimensões, representações de ideias abstratas, assim como outras ações comunicativas do corpo usadas no cotidiano. Desse modo, podemos compreender que o gesto e a fala compõem uma mesma instância e que tonificam uma mesma finalidade significativa.

Compartilhando da mesma ideia, McNeill (1985, 2002) explica que a palavra ‘gesto’ abarca uma variedade de movimentos comunicativos, majoritariamente, os de mãos e braços – mas não se limita apenas nisso. McNeill (2000), a fim de definir o termo gesto, assegura que é indispensável considerá-lo no plural, visto que há vários movimentos incluídos na modalidade gestual da linguagem.

No mesmo período da definição proposta no trabalho de McNeill (2000), o pesquisador Ruitter (2000) também buscou apresentar uma definição. Para ele, os gestos são movimentos do corpo que acontecem espontaneamente, quando o sujeito fala. Nesse momento, eles podem representar aspectos de tópicos da fala.

Diante de tais definições, vemos que há um debate público em torno da modalidade gestual cujo cerne foca no teor linguístico, representando uma consolidação de tal caráter nas Ciências da Linguagem. Além disso, com os avanços nos estudos gestuais, sobretudo no campo linguístico, tem-se pesquisadores que estabeleceram tipologias gestuais para melhor compreendermos seu estatuto.

Sobre as tipologias gestuais, dando início a essa questão, Adam Kendon (1982) constrói algumas tipologias e vários continuum a partir de suas observações, a qual foi organizada por McNeill (1992, 2000, 2006) – dando assim o nome de continuum de

---

<sup>3</sup> Uma ressalva: a ocorrência da produção vocal nem sempre está coocorrendo com os gestos. Dentro do próprio contínuo de Kendon, o qual discutimos mais abaixo, ele salienta que há gestos que não acontecem na presença da fala.

Kendon. Quais sejam: gesticulação, gestos preenchedores, emblemas, pantomimas e sinais.

A gesticulação corresponde a um movimento que adiciona um significado integrado ao discurso que o acompanha. A gesticulação acontece usualmente no cotidiano e pode abranger muitas variantes e utilizações. Podemos dizer que são, predominantemente, o uso dos braços e das mãos na hora da fala, estendendo-se às diferentes partes do corpo como a cabeça, pernas, pés e região da face. Por mais que pensemos que apenas as mãos e os braços expressam sentido, as outras regiões do corpo integram os gestos, pois a cabeça pode funcionar como uma mão à parte justamente quando as suas mãos anatômicas estão ocupadas, da mesma forma que os pés, a cintura, o queixo podem mover-se de forma gestual. Acrescentando ainda mais, McNeill (2006, p.02) relata em seu trabalho que “as gesticulações combinam características 'universais' e características específicas da língua”<sup>4</sup>. Ou seja, em uma determinada comunidade falante de uma língua (e até mesmo dialeto) é possível ver contornos linguísticos que são inerentes àquela cultura.

Os gestos preenchedores, como assim é referido canonicamente na literatura, são descritos por McNeill como integrantes da sentença, o que contribui para complementar a estrutura da frase. O próprio termo utilizado “speech-framed gestures”, que numa tradução livre seria “gestos enquadrados no discurso”, indica que um gesto desempenha um lugar na sentença, preenchendo uma lacuna no espaço gramatical. Este tipo de gesto diferencia-se da gesticulação por acontecer em um tempo diferente do momento da fala, ao invés de acompanhar o seu fluxo; o gesto, nesse caso, não sincroniza com o discurso que é co-expressivo (MCNEILL, 2006).

Os emblemas são estritamente (inter)ligados à cultura de cada sociedade. Os emblemas são sinais convencionalizados socialmente com o intuito de figurar algo culturalmente específico, carregado de significados normalizados que podem variar de um lugar para o outro. À guisa de exemplo, comumente utilizamos o dedo polegar para cima para representar um “OK” para a outra pessoa aqui no Brasil, mas esse mesmo gesto pode significar algo completamente diferente em outro país com cultura diferente. Por isso não se fala que os emblemas são universais, mas podemos dizer que eles servem para ser (re)utilizados de uma cultura para outra.

---

<sup>4</sup> Tradução nossa: “Gesticulations combine both ‘universal’ and language-specific features.”

Além disso, tem-se o contexto de ocorrência do gesto emblemático, pois o mesmo dedo polegar estendido por uma pessoa no meio de uma estrada implicaria a um pedido de carona. Diante disso, podemos considerar que os gestos podem ser ressignificados a partir do contexto de uso.

Outro ponto relevante sobre os emblemas é que, conforme McNeill (2006, p.02), esses gestos são significativos sem a presença da fala, embora ocorram concomitantemente com ela em determinadas situações; “funcionam como marcadores de força ilocucionária, em vez de proposições, o modo de gesticulação, e quando ocorrem, temporizam com a fala de forma bastante diferente.”<sup>5</sup>

Já a pantomima e os sinais se espelham na mesma diretriz: o manual com ausência de fala. O primeiro, as pantomimas, é reconhecido no continuum como um gesto ou uma sequência de gestos que transmite uma narração, a fim de contar uma história produzida sem fala<sup>6</sup>. São gestos que configuram uma linha narrativa a partir do sujeito que o produz. Um bom exemplo seria a mímica, cuja função é fazer com que o interlocutor descubra o que está sendo contado a partir dos gestos produzidos. Em uma direção oposta, os ‘sinais’ são gestos que representam um signo linguístico de uma língua visoespacial; são palavras lexicais, conforme McNeill (2006). As línguas visoespaciais possuem suas próprias estruturas linguísticas, estabelecendo padrões gramaticais, relações sintáticas e semânticas, padrões morfossintáticos e fonológicos, variação linguística assim como em uma língua oralizada. A língua brasileira de sinais – LIBRAS – é um exemplo de ‘sinais’.

Ancorado na gestualidade, através da perspectiva multimodal, David McNeill traz suas contribuições sob o prisma de considerar os gestos a partir de dimensões, e não tipos. Isto é, no lugar de colocar tudo em categoria, é possível ver mesclas gestuais, o que ocasiona um gesto composto; ele pode apresentar mais de um gesto em uma mesma configuração. Diante do exposto, McNeill (1992, 2006) propusera quatro dimensões gestuais dentro de uma única tipologia – a gesticulação –, nomeando-as em icônicas,

---

<sup>5</sup> Tradução nossa: “They function like illocutionary force markers, rather than propositions, the mode of gesticulation, and when they occur they time with speech quite differently.”

<sup>6</sup> Como os dados observados nas pesquisas de Adam Kendon foram de sujeitos adultos, vale ressaltar que tratando-se do campo da aquisição de linguagem, pode existir dados que apresentem a presença da fala durante a execução de um gesto pantomímico (Melo, 2014; Meireles, 2018)

metafóricas, dêiticas e *beats* (ritmadas)<sup>7</sup>. Veja a seguir o quadro expositivo com suas respectivas definições.

Quadro 1 - Quatro dimensões gestuais de David McNeill.

	<b>Definição</b>
<b>Gestos icônicos</b>	São gestos que estão estreitamente ligados ao discurso, servindo para ilustrar o que está sendo dito, delineiam formas de objetos ou ações, estabelecendo com o referente uma relação de metonímia, por exemplo, quando uma pessoa demonstra um objeto físico usando as mãos para mostrar seu tamanho. Pensemo-lo como a representação de ações concretas.
<b>Gestos metafóricos</b>	Esses gestos lembram muito com os gestos icônicos, contudo, diferenciam-se no quesito representativo. Os gestos metafóricos expõem expressões abstratas. Um bom exemplo seria o que foi exposto por Cavalcante (2018): a configuração da mão em cacho, fechado, aberto ou semiaberto, ao produzir expressões no discurso em que se quer dar ênfase, por exemplo quando o falante faz referência à “aquisição da linguagem” e apresenta a mão nessa configuração, como se quisesse demonstrar com o gesto a noção de aquisição da linguagem.
<b>Gestos ritmados</b>	Os gestos ritmados receberam esse nome porque seus movimentos assemelham-se com as batidas musicais, em que as mãos, os pés ou alguma outra parte do corpo se

<sup>7</sup> O termo “*beats*” foi traduzido e convencionalizado na academia nacional como ritmado. Por tanto, adotaremos tal nomenclatura neste trabalho.

	<p>movem no mesmo ritmo da pulsação da fala. Nesse momento, eles servem para marcar uma mudança ou realçar determinado momento do discurso.</p>
<p><b>Gestos dêiticos</b></p>	<p>Esses gestos são assim chamados por apresentar campos “espaço-temporais”, ou seja, eles servem para demonstrar ou direcionar algo, e quase sempre é acompanhado pelas palavras: este(a), isto, aquele(a), aquilo, aqui, lá etc. Seus movimentos são representados pelas configurações de apontar.</p>

Fonte: elaboração própria embasada nas explicações de McNeill (1992) e Cavalcante (2018).

A partir do exposto, quais as funcionalidades dos gestos e de tais dimensões? Pensando no cenário atípico, no qual o sujeito apresenta uma particularidade, como no caso de crianças autistas, a funcionalidade dos gestos está imbricada em seus papéis – uma vez que toda configuração gestual é capaz de ser ressignificada, tornando, assim, os gestos como um constituinte da linguagem.

Na medida em que aprofundamos nas classificações nomeadas por David McNeill, o autor avança nas discussões dos gestos dêiticos, exemplificando-nos dois tipos desse gesto, como o conhecido “gesto de apontar” e o “gesto de mostrar” podendo ser representados por diferentes configurações.

Sumariamente, o adjetivo ‘dêitico’ é originário da palavra ‘dêixis’, cuja raiz epistemológica vem do grego “deiktikós” que significa “mostrar, demonstrar, indicar ou apontar”. De acordo com Santos (2017, p. 250), o qual levantou discussões acerca de alguns conflitos existentes na epistemologia das dêixis, “o estudo sobre a dêixis perpassa sob um itinerário teórico de discussão epistemológica cuja compreensão está integrada às ciências que tratam da sistematização, do funcionamento e do uso dos fatos de linguagem”, ou seja, ela atravessa áreas dentro da Ciências da Linguagem como a sintaxe, a semântica e a pragmática (Santos, 2017). Diante dessa fala, podíamos considerar que



não se trata de conflitos, mas sim de uma fluidez epistemológica mediante diferentes óticas do seu estudo, porquanto a dêixis não está cristalizada em uma única área.

Dentro do leque gestual existente, os gestos dêiticos são abordados por Kendon (2004) como indicadores de um objeto, de uma localização ou de uma direção cuja visualização se dá mediante a projeção de uma linha reta imagética, traçada de um ponto de partida que sai do corpo até findar-se no espaço que se estende do falante. Ele chama de centro dêitico. Baseado nessa ideia de Kendon (2004), Pinheiro (2018, p. 201) explica que esse espaço pode ser físico, onde “o objeto do apontar é um objeto ou localização real, que existe em algum lugar do mundo real, mas que não pode ser visto, como quando alguém aponta na direção de objetos que estão além do muro da casa de outra pessoa”. Isto faz-nos pensar na possível semântica que existe no simples ato do apontar. Para nós é algo tão naturalístico imbricado no discurso que acabamos criando imagens para além da referenciação do objeto ou do referido espaço. Assim sendo, a fala do autor “casa” com o que Marmaridou (2000) afirmou de que a dêixis engloba a ação de apontar para algo no espaço, de forma a permitir a criação de um espaço mental no momento dialógico do falante com o destinatário em um determinado período no tempo.

À vista do que foi dito, Tomasello, Carpenter e Liszkowski (2007) fazem um contraponto no que compreende o gesto de apontar. Para os pesquisadores, a primeira coisa que precisamos notar é que o apontar, em si, não é nada. É necessário ter um contexto que signifique algo para o interlocutor, por exemplo quando duas pessoas estão conversando enquanto caminham na calçada, e uma delas para e aponta para uma bicicleta encostada em uma árvore sem dizer nada sobre o ocorrido. O parceiro comunicativo ficará sem entender o motivo daquele apontar ou o que aquele apontar representou no momento interativo. Por isso, o gesto de apontar além de requerer um contexto específico, pode indicar diferentes perspectivas sobre uma mesma situação perceptiva (Tomasello; Carpenter; Liszkowski, 2007, p. 706).

Compartilhando dessa premissa, autores como Kendon (2004), Tomasello (2019) e Fonte e Cavalcante (2018) relatam que o gesto de apontar pode aferir algumas funcionalidades, das quais encontra-se o direcionamento da atenção e o compartilhamento das outras pessoas para o mesmo objeto em foco. E como isso funcionaria em crianças na fase aquisicional da linguagem? Tomasello, Carpenter e Liszkowski (2007, p. 705) responde com o adendo de que os bebês e/ou as crianças usam alguns gestos que emanam sentido para o adulto, de forma que “o adulto é um instrumento

para obter o objeto”. Assim, sua finalidade passa a ser baseada nas seguintes tipologias: o apontar imperativo e o apontar declarativo. O primeiro, como o próprio nome sugere, é algo que acentua o caráter de ordem; esse apontar refere-se ao desejo de quando se quer que um adulto faça algo por ele. O segundo “declara” que o infante quer partilhar da mesma atenção do adulto para um evento externo que seja de seu interesse. Cabe dizer que ambas as tipologias podem ocorrer junto a uma produção vocal, como “Quero” para o apontar imperativo e o demonstrativo “Olha!” para o apontar declarativo. Liszkowski *et al.* (2006) até afirmam que os bebês já começam a fazer uso desses tipos de apontar com o intuito de informar a outra pessoa da localização de um objeto que ele esteja à procura. Esse intuito informativo para apontar preconiza, desde cedo na ontogenia<sup>8</sup>, à ideia de que os seres humanos à face dos outros sujeitos atuam como agentes intencionais com estado informativo a fim de fornecer essa informação de forma comunicativa (Liszkowski *et al.*, 2006).

Ainda nesse terreno, surge um questionamento: como os bebês conseguem realizar gestos de apontar similar aos adultos? Tomasello (2019) nos apresenta sua hipótese de que os bebês produzem gestos diádicos (primitivos) e ritualizados até o ponto imperativo cuja evolução dá-se pela aprendizagem de imitação; a criança observa o adulto no ato de produzir o gesto e, a partir disso, ela compreende que o adulto está na tentativa de induzi-la a compartilhar a atenção para algo externo.

No arcabouço tipológico do gesto de apontar, há também algumas morfologias que são comuns e mais incidentes no quesito produção por parte das crianças. A partir de várias pesquisas, Cavalcante (2010)<sup>9</sup> esquematizara as seguintes morfologias em um quadro:

Quadro 2 – As configurações do gesto apontar mais convencionais.

<b>Apontar convencional</b>	Braço estendido e dedo indicador em direção ao objeto
<b>Apontar com os dois dedos</b>	Dedo indicador e dedo mediano na posição semifletida

<sup>8</sup> O conceito de ontogenia é discutido por Tomasello (2003) no seu livro *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Para mais informações, sugerimos ler o texto na íntegra.

<sup>9</sup> Este capítulo foi uma expansão das discussões desenvolvidas na dissertação de mestrado da autora, de onde as configurações do gesto de apontar foram resultados do seu estudo. O artigo visou apresentar-nos o uso feito pela criança do gesto de apontar como um comportamento referencial na fase de aquisição da linguagem.

<b>Apontar com três dedos</b>	Indicador, dedo mediano e anelar na posição semifletida
<b>Apontar com a mão toda</b>	Todos os dedos estendidos com o indicador na posição maior de extensão em direção aos objetos
<b>Apontar semi-estendido</b>	O dedo indicador encontra-se semifletido em direção ao objeto
<b>Apontar exploratório</b>	O dedo indicador toca no objeto desejado
<b>Apontar com objetos entre os dedos</b>	Neste caso, a função do dedo indicador é substituída pelo objeto que está entre os dedos
<b>Apontar com dois braços para direção opostas</b>	Apenas um dos apontares está direcionado para o objeto

Fonte: elaboração a partir das apresentações de Cavalcante (2010)

Como se vê, as configurações do gesto apontar são bastante vastas, mas por que não falar de heterogênea e idiossincrática? Até porque cada indivíduo é um ser único, tornando o gesto único também. As pesquisadoras Fonte e Cavalcante (2018), por exemplo, abordaram a temática de atenção conjunta com ênfase nos gestos dêiticos de crianças autistas em aquisição de linguagem. Nessa pesquisa, elas perceberam que as morfologias do gesto de apontar são fluídas, adicionando algumas configurações produzidas pelas crianças participantes: apontar com a cabeça, apontar com o queixo, apontar com o(s) pé(s), apontar com o braço do interlocutor. Com isso, percebamos que as crianças autistas desmistificam o estigma de que são incapazes de interagir, mostrando que são capazes de exprimir valores semânticos tal como crianças típicas. Para isso, elas utilizam várias partes do corpo para se comunicar.

Outro ponto a abordar é que, dentro das modalidades da língua(gem), utilizamos várias semioses para favorecer a comunicação entre um ou mais parceiro enunciativo em momento interativo. Nessa grande variedade linguística-semiótica estão as modalidades do olhar e da expressão facial, as quais servem para passar informações não evidentes no discurso<sup>10</sup>. É muito comum encontrarmos situações em que o olhar e a expressão facial

<sup>10</sup> É indispensável deixarmos claro que, nesta pesquisa, estamos contemplando o olhar e a expressão facial como integrantes da gestualidade. Apesar de sabermos que ambas as modalidades podem ser analisadas de forma separada, preferimos considerá-las enquanto gestos.

falem mais do que a própria palavra, principalmente no que compreende o estado emocional do interlocutor. Até mesmo em um contexto atípico no qual o sujeito apresenta mutismo ou qualquer outra limitação de expressão oral por exemplo, o olhar e a expressão facial estão em uso viabilizando um caminho comunicacional. Cabe, desta forma, ao interlocutor reconhecer os fatores semióticos dessas modalidades para garantir a troca enunciativa.

O presente cenário nos serve como pano de fundo para pensarmos nas possíveis contribuições do movimento do olhar. Hoehl e Striano (2010) corroboram com a ideia de que o processo de aprendizagem social acontece por meio das funções da expressão emocional e do processamento do olhar. As autoras acreditam que

A aprendizagem social é uma das principais funções da expressão emocional e do processamento do olhar. A nossa avaliação do ambiente, de objetos novos e de estranhos depende da informação combinada que obtemos das expressões emocionais e do olhar dos outros. Enquanto as expressões emocionais são meios eficazes para comunicar estados afetivos, o olhar é importante para comunicar o referente de uma expressão (Hoehl; Striano, 2010, p.01).

Pensando no exposto, percebemos uma relação estreita entre o olhar e a emoção diante de contextos e/ou situações em que as palavras são limitadas para expressarem algo, por isso, o olhar possivelmente se apresenta como um signo semiótico. Com o caráter observativo somos capazes de verificar quando o parceiro enunciativo está triste, alegre, preocupado. Por mais que utilizemos palavras que contradigam o seu estado emocional, por exemplo, uma pessoa afirma com palavras que está feliz, mas pela observação cautelosa do interlocutor para o olhar dela revela que a pessoa está mentindo – ela está triste. O gesto com o olhar é capaz de transmitir mensagens fidedignas à situação. Assim, como averiguou Hoehl, Wiese e Striano (2008) tendo em vista que as crianças são sensíveis às avaliações do ambiente, é importante que o adulto interlocutor esteja atento para o que as crianças querem dizer por meio do olhar, porquanto elas conseguem ser sensíveis à informação fornecida pelo olhar. Junto a essa mesma fala, Ekman e Friesen (1969) dizem que a face transpassa mais informações do que o próprio estado emocional. Diante disso, a expressão facial é capaz de exprimir os mesmos significados que o olhar se atuarem em conjunto.

No mesmo feixe semiótico, a expressão facial é um exímio parceiro que contribui para a constituição do enunciado. Não é difícil fazermos “leituras” da expressão facial de

uma pessoa. Através dessa modalidade, conseguimos extrair diversas informações não postas no discurso. Muitas vezes, apenas as palavras sem a expressão facial tornam-se soltas, não esboçam muita coisa, mas com ela os sentidos podem ser expressos. Da mesma forma que o olhar, a expressão facial pode mostrar significados de alegria, tristeza, raiva, dor, medo, surpresa (Muszkat; Mello, 2009), mas será que as crianças com TEA demonstram essas mesmas emoções por meio dos movimentos da face? A resposta parece óbvia já que se trata de um ser humano assim como os demais, porém Correia (2001) alega que, baseado nos dados empíricos da tese dela, cujo objetivo foi comparar a eficácia do reconhecimento de emoções através de expressões faciais laboratoriais e expressões faciais reais nos indivíduos com TEA, os resultados são opostos ao que se espera porquanto as crianças com TEA mostram-se menos precisas no que concerne as emoções a partir das expressões faciais – isto levando em comparação ao público em geral. Entretanto, vale ressaltar que as crianças autistas são tão aptas a exporem seus sentimentos por meio da modalidade expressão facial quanto uma pessoa em condições típicas (Correia, 2001, p.118).

Uma outra indagação que sombreia os movimentos faciais é: as crianças autistas são capazes de reconhecer as emoções do interlocutor pela expressão facial dele, tendo em vista que elas evitam interação face a face? A mesma pesquisadora, Correia (2001, p.116) fala que existem pesquisas comportamentalistas comentando que as crianças autistas processam a informação facial de forma distinta da população em geral; elas tendem a processar informações em pontos específicos da face que lhe sejam suficientes. Isto legitima a peculiaridade do desvio do olhar desse público. Diante dessa circunstância, cabe ao interlocutor privilegiar qualquer tipo de iniciativa interativa, por parte da criança, que não seja limitada apenas no olhar, pois é possível estabelecer um caminho dialógico com a criança autista que está ativa na linguagem a partir do reconhecimento ou da produção da expressão facial. Outrossim, ponhamos em evidência a significação do olhar e da expressão facial para alavancar a linguagem da criança autista, pois elas são a janela do universo singular e intransponível do sujeito. Lembremos que muitas vezes e em diversas circunstâncias os gestos com o olhar e com a expressão facial “falam” muito mais que as próprias palavras.

Já que tocamos no ponto sobre o interlocutor privilegiar as iniciativas de interação produzidas pela criança autista, é importante destacarmos o papel desse interlocutor em momentos de interação com os autistas. Sobre isso, discutimos no subtópico a seguir.

### 1.3 O papel do interlocutor na interação

O momento interativo entre as pessoas são eventos marcados por produções semióticas que engajam as trocas enunciativas. Ao dizer isso, desejamos pontuar que fazemos uso não apenas da produção vocal para nos expressar, nos posicionar e/ou expor nossos pensamentos, mas também dos gestos, do olhar e da expressão facial. Mesmo que não estejamos com nossa atenção voltada para todas essas semioses simultaneamente, elas continuam lá oferecendo uma linha única de significação. Pensando nisso, este subtópico foi pensado para apresentarmos algumas noções do papel do interlocutor nos momentos interativos com crianças autistas.

O contexto do papel do interlocutor desagua diferentes abordagens, como visto em Ponte (2014) que explica que a fala infantil é preenchida por enunciados iniciais que requerem uma interpretação do “outro”, o que implica pensarmos que além da fala ainda em desenvolvimento, as demais semioses da língua(gem) – gesto, olhar e expressão facial – também vão ganhando forma e, por isso, engajam a interpretação da linguagem do sujeito.

O interlocutor pode ocupar o papel de intérprete das produções orais infantis, de forma a (re)significar a criança como falante. A esse respeito, Pereira de Castro (1998) relata que ‘o outro’ assume papel de responsável pela entrada da criança na linguagem a partir de sua interpretação.

Na produção do jargão, vislumbramos a importância do papel do interlocutor como intérprete das manifestações orais associadas a outras semioses, incluindo gestos e prosódia, das crianças, as quais ainda estão construindo seus enunciados.

Antes de prosseguirmos com essa discussão, nos cabe situar, aqui, que diferentes abordagens têm contribuído para o entendimento do papel do “outro”, mas neste trabalho, consideraremos a abordagem da Enunciação Bevenistiana. Não pretendemos nos aprofundar nesta abordagem, mas traremos algumas contribuições de pesquisas respaldadas na perspectiva enunciativa, assim como na perspectiva enunciativa-multimodal proposta por Fonte, Barros e Cavalcante (2021) que contempla fundamentos basilares da teoria enunciativa de Émile Benveniste e da abordagem da matriz multimodal da linguagem a partir de contribuições de David McNeill para o entendimento do papel

do outro na análise dos jargões produzidos por crianças autistas no funcionamento multimodal da linguagem mediante o efeito produzido no parceiro interativo.

Com base na Enunciação Bevenistiana, Silva (2011, p.80) explica que a enunciação acontece pelo uso e funcionamento da língua a partir de um ato individual de utilização, em que

fundamenta-se na noção de ato que coloca em cena locutor, alocutário e referência. Enquanto realização, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de apropriação do locutor. Nessa apropriação implanta o outro diante de si e expressa certa relação com o mundo, pois “a condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir [...]. Essa relação intersubjetiva produtora de referência emerge em cada manifestação da enunciação, que é o discurso enunciado. (Silva, 2021, p. 80).

Diante disso, partindo da pressuposição de que a criança autista ainda está no período aquisicional da linguagem, podemos pensar no papel do outro-falante, uma vez que é esse interlocutor quem estará diante de um locutor. Sobre isso, Silva (2018), baseada nas discussões de Benveniste (1989), reitera que o locutor é todo aquele que, ao anunciar, ele se colocar na posição de sujeito e se apropria da língua plantando um ‘outro’ diante de si, assim, a produção de um enunciado cria um cenário de sujeito ‘eu’ em relação a um ‘tu’ interlocutor com o qual compartilha um determinado contexto.

Seguindo a linha Bevenistiana, a qual diz que a enunciação segue o eixo da realização vocal da língua, a conversão individual da língua em discurso e a sua realização a qual envolve pessoas envolvidas em situação de uso da língua (Fonte; Barros; Cavalcante, 2021). Na prática, a enunciação percorre por meio de indicadores de pessoa ‘eu’ e ‘tu’ assumidos pelo papel de locutor e interlocutor. Acontece que tal relação é recíproca no momento que o ‘eu’ tem um ‘tu’ e o ‘tu’, em algum momento, torna-se ‘eu’ em relação a um ‘tu’. Diante disso, ponderamos que a criança autista utiliza as semioses da lingua(gem) – produção vocal, gesto, olhar e expressão facial – para se enunciar com um ‘tu’, e é justamente esse tu-interlocutor que pode significar as instâncias multimodais nos momentos interativos.

Sobre a possível relação entre as perspectivas enunciativa e multimodal, Fonte, Barros e Cavalcante (2021, p. 209) dizem 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 idiossincrática, 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. Não há apenas uma forma de se enunciar, mas é no todo da linguagem que o sujeito se enuncia. Desse modo, para uma análise respaldada em uma perspectiva enunciativa-multimodal, o analista deve considerar a tríade língua(gem), sujeito e enunciação, refletindo sobre o funcionamento linguístico multimodal.

Aproveitando tal discussão, lembrando aqui que o jargão passa a ser compreensível mediante o olhar multimodal do “outro”, questionamo-nos sobre o papel do interlocutor na interação com crianças autistas, as quais comumente já são escanteadas por apresentarem comportamentos distais do padrão social, e vemos que, nesse caso, é ainda mais indispensável o conhecimento do funcionamento multimodal da linguagem por parte do interlocutor a fim de potencializar a inserção da criança autista na língua(gem).

Diante disso, levantamos alguns questionamentos que puderam contribuir para a reflexão do papel do interlocutor mediante a uma produção vocal jargonizada em interação: Qual o efeito do jargão produzido pela criança autista no interlocutor? Qual o efeito da interpretação do interlocutor na criança autista no momento interativo?

Para chegar a tais questionamentos, refletimos que o interlocutor é um parceiro interativo<sup>11</sup> que já domina e está inserido na língua(gem) como qualquer ser humano, carregando consigo um aporte sociocultural capaz de causar inquietações, pensamentos e reflexões acerca do que se encontra na língua(gem). Isto é, diante de uma produção vocal jargonizada, a qual mesmo assemelhando-se às estruturas silábicas Consoante-Vocal – CV da língua, o interlocutor pode esboçar diferentes reações por não reconhecer tal signo que, de certa forma, é singular do sujeito – no nosso caso crianças autistas, conforme veremos na análise e discussão dos dados.

Com isso, podemos perceber que o papel do interlocutor no momento interativo é crucial para o desenvolver dos movimentos enunciativos da criança autista. O interlocutor pode dar “voz” a ela ou pode “silenciá-la” a depender de sua reação. Assim, é

---

<sup>11</sup> Diante de tal posicionamento, o qual remete a um interlocutor adulto, cabe registrarmos a possibilidade para um possível interlocutor criança, o que pode ser representado como uma interação entre pares.



indispensável tomar-se posse do conhecimento do funcionamento multimodal da linguagem para aderir os jargões como linguagem dentro de uma matriz única de significação. Se essa produção vocal está ali presente na trajetória linguística da criança (a)típica, não devemos colocá-la às margens da significação semiótica.

Aproveitando a abordagem neste tópico sobre o papel do interlocutor em momentos de interação – seja em contexto típico ou atípico, decidimos ampliar as discussões da perspectiva multimodal no campo autismo no tópico ulterior, uma vez que essa vertente pode ser comum a qualquer conjuntura. Assim, encontrar-se-á um breve panorama de como andam as discussões da perspectiva multimodal aplicada no cenário autista.

#### 1.4 Multimodalidade no campo do autismo

A multimodalidade é uma perspectiva teórica que pressupõe o entendimento holístico das várias modalidades de uso da língua. Dentro da aquisição de linguagem, a multimodalidade abre portas para o entendimento da constituição e do funcionamento das (multi)semioses da linguagem. Desta feita, neste tópico pensou-se na contemplação de um suscinto panorama, no cenário nacional, de como andam as pesquisas científicas acerca do autismo mediante a perspectiva multimodal.

Diante da noção de que tanto a multimodalidade quanto o autismo são dois temas bastante difundidos na academia, permitindo-nos indagar: quais semioses são mais abordadas na conjuntura multimodal e autismo?

As pesquisas acadêmicas que adotam a perspectiva multimodal como leme reflexivo o fazem focando, majoritariamente, na interrelação entre as produções vocais e os gestos, e/ou o olhar, e/ou a expressão facial, e/ou a postura etc., a fim de atestar o funcionamento da matriz única de significação da linguagem e contribuir para o entendimento da linguagem de crianças com TEA. Diante disso, há uma gama de trabalhos acadêmicos que abordam o tema autismo dentro dessa perspectiva de forma a despertar um novo olhar para a atipia. Os trabalhos de Andrade e Alves (1983), Barros, Fonte e Souza (2020), Cruz (2017), Cruz (2018), Cruz e Andreatto (2020) Cruz, Cots e Luiz (2017), Cots e Cruz (2020), Fonte e Silva (2021), Oliveira (2023), Oliveira e Fonte (2022b), Oliveira e Fonte (2023), Souza, Barbosa e Marinho (2019) almejam dialogar com a linguagem das crianças autistas, tendo o foco na díade gesto-fala. As pesquisas apontam os gestos como sendo manifestações linguísticas que realçam a linguagem das crianças autistas mediante a (não) produção vocal.

Ainda no bojo da gestualidade, o olhar e a expressão facial também são semioses que fazem parte do estatuto gestual. Canonico e Del Ré (2020, p. 07), inclusive, dizem que “a interação comunicativa, estabelecida principalmente pela linguagem multimodal, demonstra que a criança, inserida em uma situação real, cotidiana, aparentemente reconhece o que se espera dela e pelo olhar parece expressar sua vontade”. Ao concordar com as autoras, pomos o plano do olhar em uma mesma posição semiótica que as demais modalidades – como sendo uma manifestação gestual. O mesmo acontece com a

expressão facial, a qual é um objeto de observação que pode contribuir bastante ao crescimento das discussões sobre o autismo.

Não obstante, as estereotípias motoras são movimentos corporais repetidos que não são inclusos no cânone gestual porquanto alguns pesquisadores colocam-nas às margens da significação. Contradizendo tais sofismos, Barros e Fonte (2016) e Fonte e Barros (2019) são exemplos de autoras que trazem discussões acerca da significação das estereotípias motoras; a partir da multimodalidade e da perspectiva Enunciativa Bevenistiana. As autoras propõem inserir as estereotípias motoras na linha semiótica do estatuto gestual uma vez que elas podem representar estados e emoções para o(a) interlocutor(a) ou algum evento que a criança esteja tentando expressar.

A combinação do autismo com a multimodalidade nos dá uma conjuntura dinâmica e infinita, não é ao acaso que assim surge diferentes análises e discussões sobre a linguagem tal como das crianças autistas. Silva *et al.* (2022) propuseram uma revisão sistemática dessa combinação dentro dos estudos educacionais, evidenciando-se que a multimodalidade contribui para os trabalhos acadêmicos que abordam o eixo educacional a partir do usufruto do conhecimento linguístico do gesto, produção vocal, olhar e expressão facial. Essas modalidades promovem a linguagem de sujeitos autistas em aquisição de linguagem e permitem que os docentes ressignifiquem os enunciados produzidos por eles.

Já que tratamos, nesta seção, da combinação do autismo e da multimodalidade, demos continuidade às discussões no capítulo ulterior acerca dos aspectos prosódico-vocais e dos gestos na especificidade do autismo sob o prisma multimodal da linguagem.

## 1.5 Aspectos prosódicos-vocais e gestos na especificidade do autismo

Neste tópico, direcionaremos o foco da discussão para os estudos prosódicos-vocais e gestuais no contexto atípico, privilegiando o campo do autismo por sabermos da importância de verificarmos como andam os estudos nas Ciências da Linguagem diante desse cenário.

Desde a publicação de Leo Kanner (1943)<sup>12</sup>, a qual tornou-se marco zero, as discussões sobre o autismo ganharam grande relevância nas Ciências da Linguagem, sendo possível vermos trabalhos acadêmicos no campo da aquisição de linguagem versando o autismo mais os estudos gestuais e prosódicos-vocais.

A começar pelos estudos prosódicos-vocais, sabemos que o balbucio, o jargão, as primeiras palavras, as holófrases e os blocos de enunciado são produções vocais comuns aos contextos típicos e aos atípicos. No autismo, percebemos poucas pesquisas contemplando apenas os aspectos prosódicos-vocais, mas sim a combinação dessas produções vocais com outras semioses da língua(gem). Fonte e Silva (2021), Oliveira e Fonte (2023), Silva e Fonte (2021a; 2021b) e Silva *et al.* (2022) ao menos investigaram a combinação de uma ou mais dessas produções vocais mais outra(s) semiose(s), de forma a destacar que as crianças autistas também se colocam e fazem uso da modalidade oral para interagir com um parceiro. Entretanto, como um diferencial do posto como “padrão” das demais crianças, os autistas podem apresentar tais aspectos prosódicos-vocais em momentos diferentes. Barros (2012; 2013) considera que é nos primeiros anos de vida, que vai dos 0 aos 2 anos de vida, que a criança [típica] desenvolve paulatinamente o balbucio, o jargão, as primeiras palavras, a holófrase e o bloco de enunciado através da interação com o interlocutor até seu domínio de estruturas mais complexas da língua.

Um fato interessante, mediante à informação, é de que isso não acontece da mesma forma no contexto atípico. Fonte e Silva (2021), por exemplo, constataram que as crianças autistas analisadas em sua pesquisa produziram o jargão em seus 4 anos de idade, o que justifica os dizeres de que o público autista apresenta aquisição tardia. Em vez de os jargões aparecerem nos 12 ou 13 anos de idade, como propôs Dromi (2002), os sujeitos autistas podem apresentar jargões anos depois do considerado padrão – mas vale pontuar

---

<sup>12</sup> Embora Leo Kanner tenha sido pioneiro em tratar deste assunto, há controvérsias em seus estudos pela forma como ele defende a linguagem no autismo: o autor diz que os autistas podem apresentar déficits sintáticos e semânticos, aquisição de fala tardia etc. mirando sempre para um quadro clínico-diagnóstico.

que isso é singular de cada indivíduo, não é só porque o sujeito é autista que necessariamente as produções vocais ocorrerão tardiamente.

Ainda no tocante dos aspectos prosódicos-vocais, a prosódia é uma área influente nas Ciências da Linguagem por contribuir para o nosso modo de falar (desde a cadeia silábica até os enunciados) com seus elementos: há a melodia da fala (tom, entoação e tessitura), a dinâmica da fala (duração, mora, pausa, tempo, acento, ritmo etc.) e a qualidade da voz (volume, registro, qualidade da voz). Aplicada no autismo é possível imaginarmos que tais elementos prosódicos atribuem significados para os enunciados produzidos pelas crianças autistas. Fonte e Silva (2021), à guisa de exemplo, analisaram a entoação dos jargões produzidos de crianças autistas em cena interativa através do espectrograma. Com a amostra, a observação para as curvas entoacionais revelaram que os jargões expressavam uma afirmação e, outrora, uma interrogação. Daí a importância de não descartarmos os estudos prosódicos no campo do autismo.

No que atine aos gestos em crianças autistas, será que os gestos são explorados da mesma forma que em contexto típico? Levando em consideração que as crianças autistas apresentam distintas particularidades, é interessante percebermos que os gestos ajudam bastante nos momentos interativos da criança autista com seu interlocutor.

A começar por Oliveira (2023), a autora traz discussões teóricas e práticas acerca da linguagem da criança autista, amplificando um detalhamento para a gestualidade. Para a autora, explorar a gestualidade é viabilizar diálogos acerca da noção de que a linguagem é multimodal. Isto surge diante de um cenário em que a criança autista é “taxada” como aquela que é incapaz de se expressar, portanto desmistificar tal concepção apresentando outra semiose como os gestos é o mesmo que conceder às crianças autistas em aquisição de linguagem a oportunidade de estar na linguagem e de ser entendida pelo outro. Ainda nessa pesquisa, foi identificada uma maior incidência de gestos dêiticos (com suas diferentes morfologias) e de emblemas nas crianças.

Nos estudos do autismo, uma outra instância gestual que provoca muita discussão é as estereotipias motoras, isto porque há muito tempo elas foram adotadas e defendidas como movimentos corporais repetitivos sem significado iminente, e até como uma pista para o diagnóstico autista. Ainda se perdura a concepção médico-clínica de que esses movimentos são sintomas para o TEA. A própria Classificação Internacional das Doenças, CID-10, denota as estereotipias motoras como movimentos repetitivos e

intencionais que são desprovidos de finalidade – com ou sem um diagnóstico identificado. Adotar tal concepção anula as crianças autistas como sujeitos enunciativos.

Subsidiadas pela perspectiva multimodal da linguagem, Fonte e Barros (2019) lançam um olhar diferenciado para a noção sintomatológica das estereotípias motoras. A partir da concepção das estereotípias motoras como um gesto peculiar no autismo, as autoras (Fonte; Barros, 2019, p. 129) relatam em sua pesquisa que “estudar as estereotípias motoras a partir do funcionamento multimodal da linguagem de crianças diagnosticadas com Transtorno Autista é um caminho produtivo para pensar as estereotípias motoras como um modo semiótico de constituição da linguagem”, destarte, as pesquisadoras concebem as estereotípias motoras por um olhar acolhedor: “enquanto lugar de sentido e como um aspecto peculiar da linguagem da criança” (Fonte; Barros, 2019, p. 129). Sob o mesmo diapasão, Fonte e Barros (2016) outrora defenderam esses movimentos corporais repetitivo (atrelados ou não com as vocalizações) sob o prisma do funcionamento multimodal da linguagem.

Percebamos, conclusivamente, que, independentemente do contexto e/ou cenário de ocorrência, tanto as produções vocais, quanto os gestos são semioses da linguagem capazes de dar vida às muitas vozes (às vezes silenciadas) de cada indivíduo, sendo ainda mais significativos para os sujeitos com autismo, uma vez que tais pessoas já recebem vários estigmas negativos.

Já que tratamos de crianças autistas, detalhamos, no capítulo posterior, os procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os aspectos metodológicos que conduziram esta pesquisa tiveram o propósito de delimitar as etapas do trabalho, que consiste em estudar a relação entre os elementos multimodais e jargões produzidos por crianças autistas na aquisição da linguagem, mediante suas mudanças ao longo do tempo. O estudo será respaldado na perspectiva do funcionamento multimodal da linguagem, por meio dos teóricos: Butcher e Goldin-Meadow (2000), Fonte (2011), Fonte, Barros, Cavalcante e Soares (2014), Fonte e Cavalcante (2016), Kendon (1982, 2000), McNeill (1992, 2000, 2006) entre outros.

Nesta seção encontrar-se-ão a tipologia do estudo, que trata da abordagem adotada para realizar a pesquisa; declaração acerca do comitê de ética; seleção dos sujeitos, que demonstra os procedimentos adotados para a escolha tanto das crianças, quanto dos vídeos para análise; critérios de análise dos dados, onde elenca as medidas tomadas para aceção ou não dos fragmentos analisados; e os softwares utilizados para análise dos fragmentos.

### 2.1 Tipologia do Estudo

Por se tratar de uma pesquisa acerca da aquisição de linguagem de crianças autistas privilegiou-se a natureza qualitativa, a qual envolve observação de uma situação e comportamentos que seja de interesse do pesquisador (Poupart, 2008). Poupart (2008) ainda diz que a análise qualitativa permite um “jogo” de anotações para descrever e compreender o evento analisado. Da mesma forma, Del Ré (2012) considera que a pesquisa qualitativa envolve uma descoberta exploratória e descritiva, na qual há uma observação subjetiva e não controlável do pesquisador. Além disso, os dados são obtidos no ambiente natural dos sujeitos.

Para além do caráter qualitativo, esta pesquisa se enquadra como um estudo de caso, o qual, de acordo com Yin (2001), caracteriza uma investigação empírica e alcança um método amplo de coleta e de análise de dados. O estudo de caso também permite análises de casos múltiplos, como o caso desta pesquisa, assim como se encaixa com a abordagem qualitativa.

## 2.2 Normas éticas

No que tange às normas éticas de pesquisas científicas, já que os dados contemplam os recursos multimodais – produção vocal, olhar, expressão facial e gesto – de pessoas reais (crianças autistas e interlocutores adultos), esta pesquisa precisou passar pelo comitê de ética, cuja aprovação já foi outrora confirmada pelo comitê de ética da instituição. A presente pesquisa está vinculada à pesquisa “Aquisição e desvios de linguagem na perspectiva multimodal”, sob número CAAE: 30037020.4.0000.5206. Nela encontram-se informações como a aceitação dos responsáveis das crianças para que elas participem da pesquisa. Para isso, foi assinado o termo de consentimento livre e esclarecido, concordando com a participação das crianças.

Para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, as crianças autistas e os interlocutores, foi criado nome fictício para cada integrante da cena analisada.

## 2.3 Constituição do corpus

Para constituição do corpus do estudo, fizemos uso de vídeos armazenados no Laboratório de Práticas de Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco. Esses vídeos foram originados de filmagens de interações entre crianças autistas e outros interlocutores realizadas no Grupo de Estudos e Acolhimento ao Autismo (GEAUT). Escolheremos crianças autistas em aquisição de linguagem para análises e descrições de jargões e dos elementos multimodais em cenas interativas. Vale salientar, entretanto, que nossa intenção não é compará-las, mas sim investigar distintos funcionamentos linguísticos de acordo com suas especificidades.

Acerca do Grupo de Acolhimento ao Autismo (GEAUT), o grupo foi criado para acolher crianças autistas (até seus 11 anos de idade) e seus familiares e contribui para promoção do desenvolvimento da linguagem dessas crianças a partir da socialização entre pares, isto é, a interação das crianças entre si e/ou com um(a) interlocutor(a). Nos momentos interativos, é posto em ação atividades lúdicas com uso ou não de brinquedos – boliche, carros, lego, bambolê –, teatralidade – uso de fantoche e dedochê para despertar a imaginação – e até mesmo musicalidade. Os encontros acontecem uma vez na semana de forma presencial, mormente no período da tarde, sendo reservado o tempo de 30 minutos para cada grupo de crianças. Funciona assim: dependendo da quantidade de

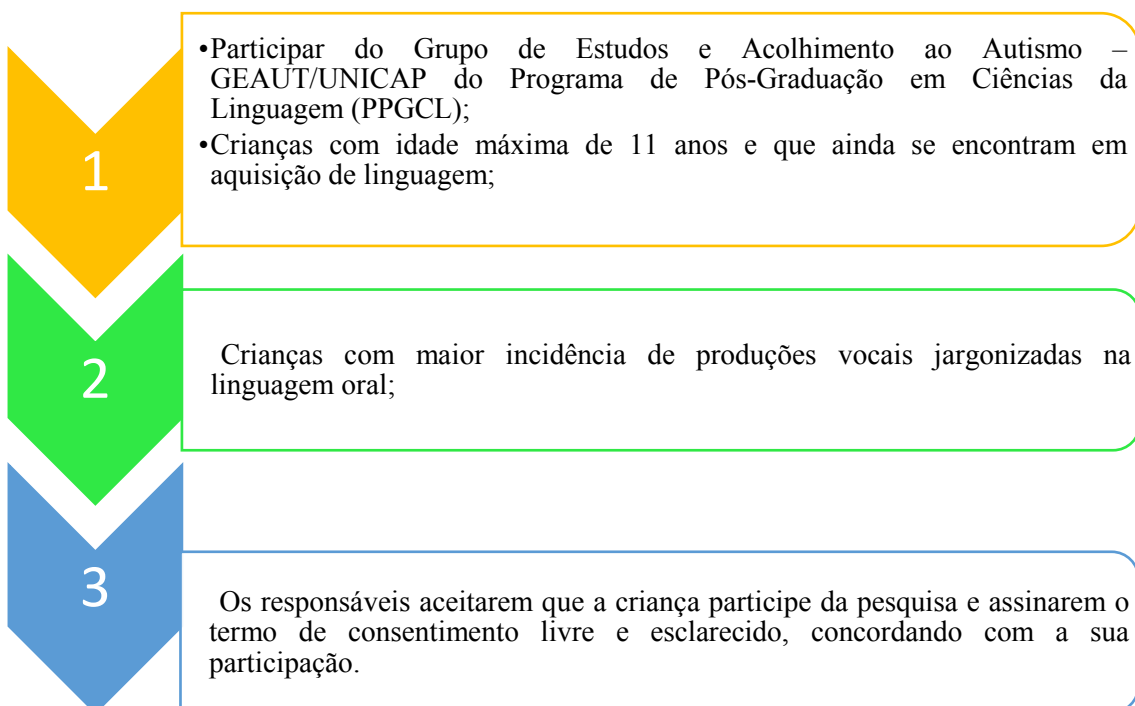


crianças que estão a participar, são criados pequenos grupos de três crianças autistas no máximo, cada grupo tem 30 minutos que se inicia das 15:00 até 17:00. O grupo de extensão não tem o caráter terapêutico haja visto que o foco se centra no apoio às crianças autistas e seus familiares, sendo necessários os familiares levarem os filhos ao atendimento especializado. Sob a coordenação da professora Isabela Barbosa do Rêgo Barros e da professora Renata Fonseca Lima da Fonte, o GEAUT funciona há mais de dez anos, desde 2012, e já contribuiu para diversas pesquisas de iniciação científica, de dissertação de mestrado e de tese de doutorado.

Nesta pesquisa sugerimos acompanhar três crianças autistas entre seus primeiros anos de vida. Aferimos, ainda, a escolha de algumas cenas em contexto interativo com um(a) interlocutor(a) para cada criança de acordo com os exemplos mais relevantes, de forma a constituir um corpus de 08 fragmentos para análise. Para tanto, para escolha desses fragmentos serão levados em conta a produção vocal jargonizada e a presença de outros recursos da linguagem – gestos, olhar, expressão facial; a presença de um(a) interlocutor(a) junto à criança autista em momento interativo.

#### 2.4 Seleção dos Sujeitos

Por meio dos registros videografados e das informações armazenadas no GEAUT, crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) foram selecionadas após contato com os responsáveis. E, para participar da pesquisa, selecionamos critérios que se seguem:



## 2.5 Perfil dos Sujeitos

As três crianças analisadas possuem, cada qual, características particulares que as tornam únicas. Por mais que ouçamos que os autistas apresentam produção da fala tardia, movimentos corporais estereotipados, cada criança mostra-se por um quadro, estilo de vida, pensamento, estereótipo diferente.

Partindo da singularidade de cada sujeito, criamos figuras ilustrativas que apresentam o perfil de cada criança analisada.

### Criança 1:



Jorge (3 anos e 7 meses idade) é uma criança autista que adora partilhar com um parceiro enunciativo seus gostos e modos de brincar. Sua predominância vocal é de jargões, da mesma forma que os gestos são bastante explorados para engatar a interação. Contudo, ainda em relação às demais produções vocais, vimos que Jorge usa pouco blocos de enunciado em comparação com as holófrases que aparecem em maior número.

### Criança 2:



Bruno (3 anos e 7 meses de idade) é um menino esperto e cheio de energia para gastar. Sua condição autista não o impede de manifestar seus interesses a partir das (multi)semioses, sobretudo jargões associados às produções gestuais. Em nossas análises, percebemos que Bruno faz bastante uso de jargões, mas em sua fala também aparece holófrases e blocos de enunciado, sendo o último mais recorrente do que os demais.

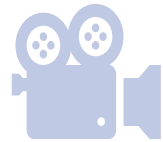
### Criança 3:



Henrique, por sua vez, em seus 3 anos e 2 meses de idade, parece-nos ser um pouco mais reservado, sem fazer muito uso da modalidade da produção da fala, ele produz muitos gestos em sua maioria dêiticos, mas que são suficientes para promover interação com um interlocutor. Ainda sobre a fala, quando ele pronuncia algo, vimos que Henrique faz uso sobretudo de jargões, e a minoria balbucio e holófrases.

## 2.6 Procedimentos e critérios para análise de Dados

Para a análise da relação entre os elementos multimodais e jargões de crianças autistas a partir de uma perspectiva multimodal da linguagem, seguiremos as etapas:



1a Etapa:  
selecionar os trechos das gravações para serem transcritos. O critério adotado para essa seleção foi a presença de jargões na linguagem das crianças.



2a Etapa:  
transcrever os trechos selecionados, incluindo os elementos multimodais e os jargões em contextos interativos diversificados.



3a Etapa: elencar os elementos multimodais: para os gestos, a partir dos exemplos observados na produção dos jargões, adotaremos para a análise as dimensões gestuais apresentadas por McNeill - gestos: icônicos, metafóricos, dêiticos e *beats* - (2002, 2006) e as estereotipias motoras (Barros; Fonte, 2016; Fonte; Barros, 2019); além do olhar, expressão facial. A partir dos dados, poderão ser considerados outras categorias gestuais para a análise.

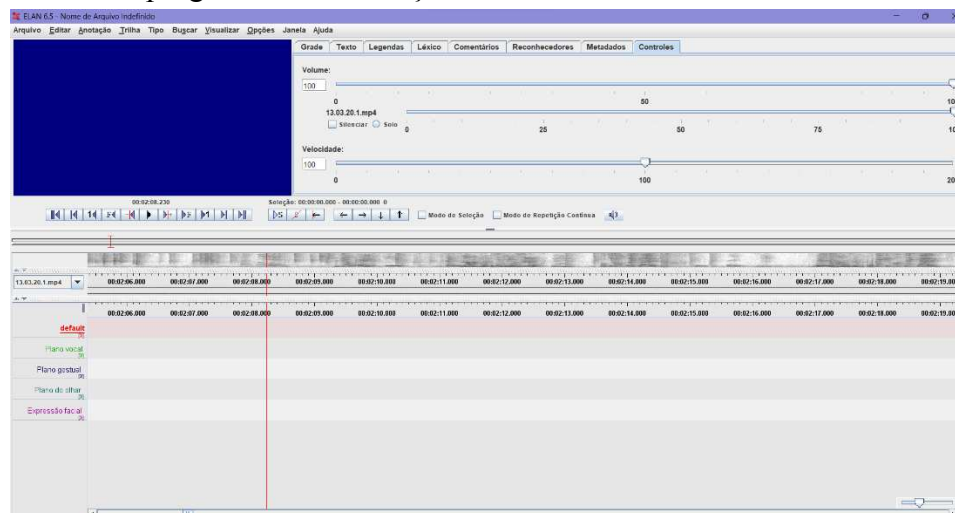


4a Etapa: realizar a análise acústica dos jargões para caracterização da variação dos contornos entonacionais dessa produção vocal com o uso do software PRAAT.

## 2.7 Sobre os Softwares

Para a transcrição dos elementos multimodais e dos jargões, utilizamos o *software Eudico Linguistic Annotator* conhecido como ELAN, que viabiliza a transcrição de dados de vídeo e áudio simultaneamente. O *software* possibilita realizar as transcrições dos elementos multimodais e das produções vocais no tempo exato de sua ocorrência.

Figura 3 – Interface do programa de transcrição ELAN.



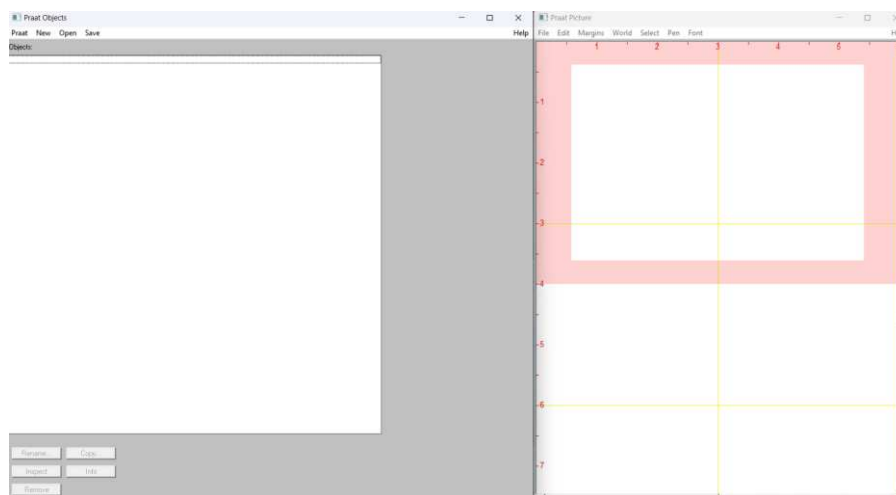
Por facilitar a transcrição das interfaces multimodais no momento de ocorrência, o programa foi indicado para destacar as modalidades por nós analisadas, das quais encontram-se a produção vocal, o gesto, a expressão facial e o olhar. No programa, foi possível criar planos de transcrições, tais como plano vocal, plano gestual, plano do olhar e plano da expressão facial – como evidência do que afirmamos.

Figura 4 – interface da transcrição e dos planos criados.



Outro programa que empreitou as análises no segmento acústico das produções vocais foi o PRAAT. O programa contém diversas funcionalidades como fazer anotações que são associadas ao arquivo de áudio, o que permite segmentações de qualquer unidade linguística. Além disso, com a combinação de anotação e áudio, consegue-se obter medidas de duração, frequência fundamental, intensidade etc. (Barbosa, 2019). A partir do espectrograma, tencionamos analisar a altura e a intensidade da produção jargonizada.

Figura 5 - Interface do *software* PRAAT.



Os procedimentos metodológicos desta pesquisa, conforme descrito acima, foram o suporte para as análises e discussões a seguir.

### 3. Análise e discussão dos dados

Nesta seção analisamos cenas interativas de crianças autistas em período de aquisição de linguagem, as quais foram frutos dos encontros advindos do Grupo de Estudos e Acolhimento ao Autismo – GEAUT – do Laboratório de Práticas de Linguagem do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco. Nos momentos interativos aconteceram iniciativas por parte das crianças para chamar a atenção do interlocutor; gestos variados como os propostos por Kendon (2016) e McNeill (2006); atenção conjunta; expressões faciais e olhares; e, sobretudo, produções vocais jargonizadas. Outrossim, houve ocorrências das semioses da língua – produção vocal, gesto, olhar e expressão facial – em sincronia, e, às vezes, sem sincronia temporal, isto é, nem sempre os gestos, as expressões faciais e/ou os olhares coocorriam junto ao jargão.

A seguir, tratamos dos dados da criança autista Jorge, a qual fez mais uso de jargões do que holófrases e blocos de enunciado. Esta criança, durante nossas análises, não produziu balbúcio.

#### Cena 1

Contexto: Na sala do GEAUT encontram-se o sujeito, Jorge (criança autista de 3 anos, 7 meses de idade), e duas interlocutoras, Alice (discente da graduação em Letras) e Rose (discente do curso de doutorado em Ciências da Linguagem). Jorge sem saber com o que brincar, começa a andar pela sala ocioso e à procura de algum objeto, mas ao ver que Alice e Jéssica pegaram o ‘lança bolas de sabão’ e usavam-no logo lhe chamou atenção. A interação entre eles acontece até o momento em que a cena se encerra com Jorge perdendo interesse pela brincadeira e procurando outro objeto.

Quadro 3 – Trecho destacado para análise do jargão junto a outras semioses de Jorge em contexto interativo.

Linha	Sujeito	Tempo inicial/final	Produção vocal	Plano gestual	Plano do olhar
1	Alice	00:07:09.116 / 00:07:10.753	Olha, Rose.	Braço direito encurvado e o dedo indicador da mão direita	Olhar direcionado para a

				apontando para Jéssica.	interlocutora Jéssica.
2	Rose	00:07:15.285 / 00:07:18.227	Vai... Assopra aqui.	Movimento de mostrar o objeto (segurado pela mãe direita) para a criança autista.	Olhar direcionado para a criança autista.
3	Jorge	00:07:29.769 / 00:07:31.599	Olha, picicá!	Movimento do corpo e cabeça inclinando-se ao chão e agachando.	Olhar direcionado para a bola de sabão.
4	Alice	00:07:32:073 / 00:07:34:114	Olha, Jorge!	braços flexionados com o brinquedo de fazer bolas de sabão.	olhar para o brinquedo ao engatilhar a bola de sabão.
5	Rose	00:07:33:844 / 00:07:34:238	Ó a bolinha!	Braços flexionados com o brinquedo de fazer bolas.	olhar para o brinquedo ao engatilhar a bola de sabão.

Fonte: elaboração própria (2023).

Como podemos observar no quadro 3, Jorge é uma criança autista que consegue se expressar através das semioses da língua(gem), como a produção vocal, o gesto, o olhar e a expressão facial, para interagir com um interlocutor – que no caso descrito foi Alice e Rose.

Na cena interativa em questão, a criança autista entra na sala do GEAUT e tenta se situar e/ou conhecer o ambiente, mas logo é recebido por Rose. Mediante a ausência de uma saudação por parte da criança, acreditamos que a interlocutora interpretou a breve produção da estereotipia motora (mãos juntas e os braços esticados encostados na barriga, junto a um leve movimento de acocoramento) realizada por Jorge como um sinal de ociosidade ou ansiedade para o início de alguma brincadeira, pois ela virou-se para Alice e pega de suas mãos um lança bolas de sabão. Com o objeto nas mãos, ela fala para Jorge:

“Olha que legal!”, lança várias bolas de sabão e pergunta: “Quer fazer bolinha?”. A criança novamente não responde verbalmente e apenas demonstra interesse pela brincadeira com a expressão facial de felicidade (movimento de sorriso com os lábios fechados, olhos levemente apertados e sobrancelhas rentes). Durante os 7 primeiros minutos da cena em questão, Jorge entra na brincadeira estourando as bolas, noutros instantes assopra o fazedor de bolas, até que, Alice e Rose já soltando mais bolas, Jorge (00:07:29:769 / 00:07:31:599) ao ver as bolas saindo e voando da lança bolas se empolga, segue com o olhar em direção as bolas caindo e fala “olha, picicá!”.

Diante do bloco de enunciado, o qual é composto pela palavra ‘olha’ e o jargão ‘picicá’, o jargão gerou dois efeitos distintos: em Alice vê-se uma aparente indiferença mediante o jargão (expressão facial características de seriedade, sem sorriso ou levantamento de sobrancelhas e com olhar fixo no objeto) pois não vimos, por parte dela, movimento de ressignificação verbal nem de questionamento diante da produção vocal jargonizada. Por outro lado, pudemos perceber que o efeito do jargão produzido por Jorge associado ao olhar dêitico para a bola mobilizou que Alice, mesmo apresentando uma aparente indiferença, retomasse a produção vocal ‘olha’ associada a convocação do nome de Jorge e a ação de fazer bola de sabão, sob nossa hipótese, esta ação pode ter funcionado como um movimento corporal de ressignificação ao jargão ‘picicá’, ao passo que o olhar para o objeto teve um papel dêitico, conforme a linha 4. Em Rose, o efeito foi de ressignificação verbal a partir do enunciado: “ó a bolinha” integrado a um movimento sugestivo de empolgação, a partir de uma expressão facial robusta de felicidade (sorriso aparente, bochechas levemente levantadas, olhos rapidamente apertados e sobrancelhas rentes). A ressignificação do jargão ‘picicá’, deu lugar ao foco da interação – no caso a bola de sabão, contribuindo para incentivar a continuação da interação e da brincadeira.

No meio desses efeitos ocasionado pelo jargão ‘picicá’ nas interlocutoras, dos quais gostaríamos de tratar um como movimento de ressignificação corporal e outro como um movimento de ressignificação verbal, Jorge mostrou-se ainda mais empolgado e continuou com a brincadeira de estourar e assoprar as bolas de sabão.

Nesta cena, podemos observar que o papel das interlocutoras foi crucial para o engajamento e permanência do interesse de Jorge pela interação com as interlocutoras, isso faz-nos lembrar do que Silva (2018), sob os pensamentos de Benveniste (1989), postula dizendo que o ‘outro’ (alocutário), pode correferir aquilo que o locutor, no caso a criança autista, quis referir em seu discurso ao apropriar-se da língua para se enunciar,



pois sua interpretação deu chances para que a criança permanecesse no funcionamento da língua.

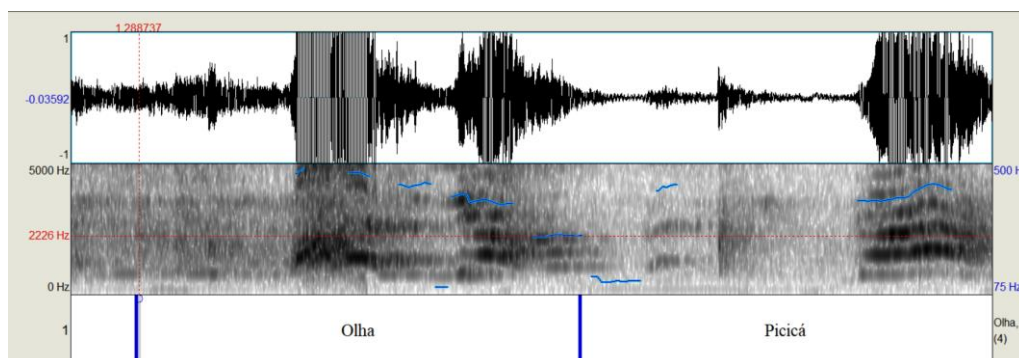
Ainda nesta cena interativa, vemos que Jorge faz um movimento em que o corpo e a cabeça se inclinam ao chão e há um agachamento. A produção vocal é algo que nos chamou muita atenção por haver um bloco de enunciado composto pela palavra “olha” e “picicá”, sendo a primeira uma holófrase, que teve o papel de invocar a atenção das interlocutoras, e a segunda um jargão, representando algo particular de Jorge – conforme detalhamos a seguir.

A holófrase em questão é também compreendida pelo uso de um enunciado de uma palavra para expressar uma ideia (Scarpa, 2009) – sendo o “olha” o direcionamento para algo de seu interesse, a bola de sabão. Entendemos assim, porquanto o olhar de Jorge (olhar direcionado para a bola de sabão) e o movimento corporal (movimento do corpo e cabeça inclinando-se ao chão e agachando) tiveram um papel dêitico ao indicar o referente (bola de sabão) que não foi falado na produção verbal.

Enquanto isso, a palavra “picicá”, mesmo assemelhando-se às palavras registradas na língua portuguesa por sua estrutura consoante-vocal, não aparenta ter um significado perceptível, vindo a ser um jargão da criança autista. Por mais que o jargão seja como uma cadeia de sílabas ou um fragmento maior composto por sílabas incompreensíveis (Scarpa, 2007), ele possivelmente representa algo para Jorge – quiçá este jargão seja algum outro objeto, ou até mesmo uma brincadeira, que remeta a sua convivência social em outro contexto.

Para averiguar se o bloco de enunciado, constituído por uma holófrase e um jargão 00:07:29:769 / 00:07:31:599, corresponde a uma exclamação, a figura 6 mostra as curvas entoacionais.

Figura 6 - Espectrograma da holófrase "olha" e do jargão "Picicá" de Jorge.



Fonte: Elaboração própria (2023)

Conforme o espectrograma acima, tanto a holófrase “Olha”, quanto o jargão “Picicá” apresentam exemplares de curvas entoacionais com movimentos ascendente-descendente, expressando um tom exclamativo assim como foi visto por Scarpa (2012) disponível na figura 2. O interessante disso é que o enunciado analisado varia entre 329.8 e 4609 de frequência Hz, reforçando a ideia de que “Picicá” é algo particular de Jorge a partir de um tom alto.

Outro ponto a comentar é que a combinação da holófrase e do jargão já nos comprova, por partes, uma de nossas hipóteses: de que seria possível encontrar uma dimensão<sup>13</sup> de diferentes elementos prosódico-vocais (balbucio, jargão, primeiras palavras, holófrase e bloco de enunciado) – no caso analisado uma holófrase e um jargão. Isto pode acontecer pelo fato de a criança estar em processo de aquisição da linguagem, de forma que apareça a mistura dessas produções vocais até o ponto em que haja o domínio de blocos de enunciados e ao uso de estruturas mais complexas da língua<sup>14</sup>.

Atrelado às produções vocais, ainda na linha 3, o gesto, o olhar e a expressão facial acontecem em uma mesma instância, o que corroboram à matriz única de significação da linguagem conforme defendem Ávila-Nobrega (2010), Cavalcante *et al.* (2015) e Fonte, Barros, Cavalcante e Soares (2014). Na cena, o movimento de inclinar tanto a cabeça, quanto o corpo indicia um gesto dêitico porquanto os gestos dêiticos, como bem lembra Kendon (2004), indiciam um objeto, uma localização ou um direcionamento para algo distal que a criança queira mostrar. Jorge, ao fazer isso, mostra, para as interlocutoras, as bolas de sabão caindo e sumindo no chão. É interessante que percebamos que a configuração do gesto dêitico analisado se diferencia do convencional: o apontar convencional cuja forma acontece por meio de braço estendido e dedo indicador em direção ao objeto, como apresentado por Cavalcante (2010). Dentro das tipologias do apontar organizado por Cavalcante (2010), este apontar acontece por meio da inclinação do corpo e da cabeça, expandindo ainda mais todas as possibilidades gestuais. Além disso, o gesto dêitico em questão encaixa-se no escopo do ‘apontar declarativo’, pois seu papel foi de partilhar da mesma atenção de Alice e Jéssica ao evento externo a ele que é de seu

---

<sup>13</sup> O uso do termo ‘dimensão’ nos permite pensar na combinação e/ou co-ocorrência de mais de um elemento prosódico-vocal sem necessariamente vir um após o outro.

<sup>14</sup> Esta hipótese constatada é, inclusive, um de nossos interesses para aprofundamento em uma pesquisa de doutorado a partir da análise longitudinal dos processamentos linguísticos.

interesse: as bolas, somado ao sucedido gesto dêitico de apontar declarativo ocorreu a produção vocal “olha” – cujo efeito esboça uma demonstração –, ratificando a qualidade declarativa do gesto dêitico (Liszkowski *et al.*, 2006).

Já na primeira cena, foi possível mostrarmos que o jargão não é uma mera produção vocal a qual devemos descartar, mas sim uma produção vocal que recebe um significado tanto pelas cooperações das demais semioses (gesto, produção vocal, olhar e expressão facial), quanto pela inferência do “outro” no momento interativo. Em um momento diferente, Jorge reaparece surpreendendo a interlocutora com mais produções vocais jargonizadas e outras semioses da lingua(gem) garantindo sua inclusão na interação, como veremos a seguir.

## Cena 2

Contexto: Nesta cena, a interação acontece entre Jorge (criança autista de 3 anos e 7 meses de idade) e uma interlocutora (Alice, discente da graduação em Letras da Unicap). Jorge entra na sala do GEAUT e logo encontra um carro de brinquedo em cima de uma mesa, o que serviu como engate para a interação, pois o mesmo, ao ver o brinquedo, produz um jargão e um(a) jargão/holófrase (“Itê” e “Ditá” em um outro momento) os quais despertam reação imediata em Alice que o questiona “Qué isso?” e engaja a brincadeira interacional entre eles até o momento que Jorge perde o interesse pelo carro de brinquedo e encontra outro objeto.

Quadro 4 – Trecho da análise de jargões e outras instâncias produzidos por Jorge em momento interativo com a interlocutora.

Linha	Sujeito	Tempo inicial/final	Produção vocal	Plano gestual	Plano do olhar
1	Alice	00:00:02.068 / 00:00:02.950	Tudo bem?	Não foi possível observar.	Não foi possível observar.
2	Jorge	00:00:16.710 / 00:00:17.030	Itê?	Mão esquerda mexendo no carro de brinquedo em cima da mesa.	Olhar direcionado para o carro de brinquedo na mesa.

3	Alice	00:00:17.630 / 00:00:18.200	Qué isso?	Mão esquerda tentando tocar no mesmo carro de brinquedo em cima da mesa.	Olhar direcionado para o brinquedo em cima da mesa.
4	Alice	00:00:20.280 / 00:00:21.229	Um carro!	Braços e mãos rentem ao corpo, em repouso.	Olhar direcionado inicialmente para o brinquedo e, logo em seguida, para Jorge.
5	Jorge	00:00:21.430 / 00:00:21.930	Ditá!	Ambas as mãos segurando o carro de brinquedo.	Olhar direcionado para a mesa onde estava o carro de brinquedo anteriormente.
6	Alice	00:00:22.828 / 00:00:23.737	cê quer brincar com o carro?	Braços e mãos rentem ao corpo, em repouso.	Olhar direcionado para o carro.
7	Alice	00:00:26.814 / 00:00:28.003	Joga pra mim aqui, ó!	Mãos inicialmente puxando as cadeiras da mesa e, logo após, em cima da mesa.	Olhar direcionado para a mesa.

Fonte: Elaboração própria (2023)

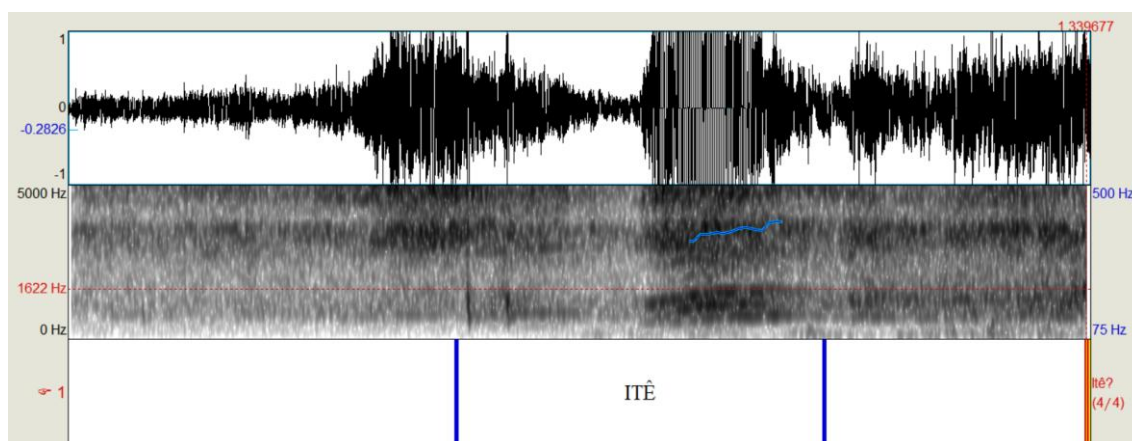
Da mesma forma que aconteceu interação entre Jorge, Alice e Jéssica na cena 1, por meio das diferentes semioses (gesto, produção vocal, olhar e expressão facial) da língua produzidas por Jorge, a cena 2 permitiu-nos observar que os jargões produzidos por Jorge durante a cena interativa desembocam reações na interlocutora, de forma a trazer o efeito de ‘estranhamento’, mas que não inibe a vontade de Jorge de se inserir na linguagem, ao contrário, o efeito engata as trocas enunciativas.

Na linha 1, observa-se que a partida de iniciativa foi feita pela interlocutora, Alice (00:00:02.068 / 00:00:02.950), que pergunta a Jorge ao vê-lo adentrando na sala do GEAUT: “Tudo bem?”, sem nenhum retorno de imediato por parte da criança. Porém,

com pouco tempo depois, Jorge (00:00:16.710 / 00:00:17.030) já com a mão esquerda espalmada mexendo no carro de brinquedo em cima da mesa e com o olhar direcionado para o mesmo objeto questiona com o jargão “Itê?” conforme a linha 2. Foi possível perceber que tal produção vocal jargonizada pôde ser uma resposta ao “Tudo bem?” de Alice (linha 1) como um convite para brincar ou como uma dúvida do que seria aquele brinquedo que ele tocava. A segunda hipótese nos parece mais conveniente tendo em vista que o jargão produzido pela criança autista causou o efeito de ‘estranhamento’ na interlocutora, de tal maneira que ela reagiu perguntando “Qué isso?” (linha 3 - 00:00:17.630 / 00:00:18.200).

Para sabermos se o jargão “Itê?” (linha 2) foi uma resposta ou uma pergunta feita por Jorge, analisamos a curva entoacional da produção vocal jargonizada a partir do espectrograma:

Figura 7 - Espectrograma da produção vocal jargonizada "Itê?".



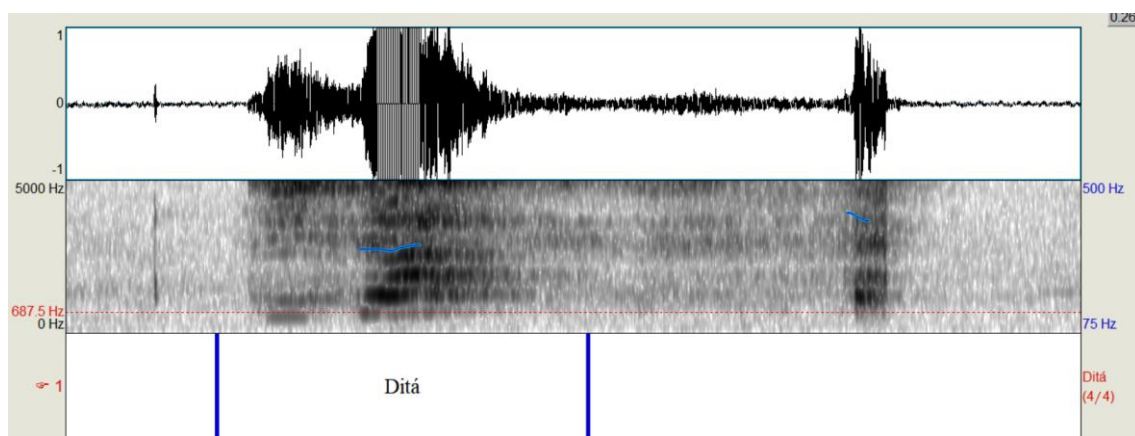
Fonte: Elaboração própria (2023)

A partir do pequeno traço da curva entoacional expressado na figura 8, constatamos que se trata de uma pergunta feita por Jorge, porquanto a curva entoacional no espectrograma está em ascendente (Cagliari, 1992). Por isso, mesmo que o jargão tenha causado um efeito de ‘estranhamento’ na interlocutora, a partir da pergunta jargonizada, parece que ela tentou buscar mais informações perguntando o que seria aquilo que ele falara e apresentara.

Diante deste fato, pensamos que o questionamento de Alice (linha 3 - 00:00:17.630 / 00:00:18.200), “Qué isso?”, foi uma reação mediante ao jargão, porém, diante da tentativa de obter um retorno de Jorge no que seria o jargão “Itê?”, percebemos que Alice deu uma pausa de dois segundos para Jorge se posicionar (linha 4 -

00:00:20.280 / 00:00:21.229), mas diante da ausência de resposta ou movimento de entrada da criança autista, Alice teve a iniciativa de ressignificar o referente ('Itê') com um bloco de enunciado "Um carro!". Esse movimento de ressignificação por parte da interlocutora desencadeou um efeito na criança autista, que ocupou o turno e produziu outro jargão/holófrase (linha 5 - 00:00:21.430 / 00:00:21.930): "Ditá!".

Figura 8 - Espectrograma com as curvas entoacionais do jargão/holófrase "Ditá!" produzido por Jorge.



Fonte: Elaboração própria (2023)

Entretanto, ao observarmos o espectrograma apresentado na figura 8, identificamos que a curva entoacional está marcada como ascendente de frequência inicial de 2777 Hz, configurando um tom exclamativo como defendido por Cagliari (1992). Portanto, o jargão/holófrase "Ditá" sugeriu uma afirmação por parte de Jorge. Fizemos tal interpretação mediante a expressão facial de Jorge durante a produção vocal supracitada: seu rosto mostrou-se relaxado, olhos bem abertos com sobrancelhas rentes e sem esboço de sorriso.

Outro ponto a se falar nesta cena (como na linha 4 e 5, a exemplo) é que a quase simultaneidade de produção vocal da criança autista e da interlocutora pode ser distinguida a partir das produções gestuais, sendo o gesto dêitico, dentre as dimensões propostas por McNeill (2002), a única produção gestual constatada coocorrendo aos jargões "Itê" e "Ditá". O gesto dêitico foi identificado a partir da sua função, pois pela sua configuração, na qual apareceu apenas as mãos segurando o carro de brinquedo, não se enquadrou dentre as possíveis morfologias do gesto de apontar (Cavalcante, 2010). O

ato de estar segurando o brinquedo com as duas mãos, na cena, associado ao jargão, mostrou-nos que Jorge estava mostrando o brinquedo para Alice. Sobre isso, McNeill (1992) comenta que os gestos dêiticos também podem ser (re)conhecidos como sendo um tipo de “gesto de mostrar”, isto porque o “gesto de mostrar”, configurado pelas duas mãos segurando o carro de brinquedo por Jorge, apresentam campos espaço-temporais como é peculiar das dêixis.

Incrementando ainda mais significado, o olhar de Jorge também reforçou para o “gesto de mostrar” na medida em que estava direcionado ao carro de brinquedo, referenciando no enunciado o objeto ao qual ele produziu jargões.

Na linha 6, percebemos que o papel da interlocutora, Alice, foi de intérprete, pois ela possivelmente vislumbrou o jargão/holófrase (assim o chamamos porque esta produção vocal lembra um jargão, mas também está mais próximo de ser uma holófrase por lembrar uma palavra reconhecida na língua) “ditá!” como um sinal do que Jorge gostaria de fazer com o brinquedo (Ditá = brincar) e ressignifica perguntando-o “cê quer brincar com o carro?”, de forma a já iniciar a brincadeira (linha 7) convidando: “Joga pra mim aqui, ó!” com as mãos em cima da mesa para marcar o local aonde a criança autista jogue o carro.

Percebamos, na cena, a importância do (re)conhecimento do funcionamento multimodal da linguagem, consoante a tese de Fonte (2011), por parte do interlocutor, pois é ele quem vai permitir que a criança autista se coloque na língua e na linguagem significando as produções vocais jargonizadas junto às gestualidades. O ‘outro’, nesse empasse interpretativo, tem o papel estruturante de impulsionar o uso das semioses pelas crianças autistas para a constituição da linguagem delas.

Da mesma forma que o momento interativo transcrito na cena 2, no mesmo encontro promovido pelo GEAUT, Jorge, ainda brincando com o carro, adiciona interesse por um outro brinquedo em cima da mesa e dá sequência à interação com Alice, conforme a cena seguinte.

### **Cena 3**

Contexto: Jorge (criança autista de 3 anos e 7 meses de idade) interrompe sua brincadeira com o carro de brinquedo ao ver uma pequena pilha de peças de montar emborrachada na mesa. Com o novo atrativo, ele começa a mexer nas peças e produz uma sequência de jargões, as quais desembocam reações na interlocutora. Ao perceber as iniciativas de Jorge, Alice (discente do curso de letras da Unicap) deu continuidade à interação dando sugestões do que fazer.

Quadro 5 – Transcrição das semioses do momento interativo entre Jorge e Alice.

Linha	Sujeito	Tempo inicial/final	Produção vocal	Plano gestual	Plano do olhar
1	Jorge	00:00:41.540 / 00:00:45.543	Ai, ai, aiai, ai, ai	Braços apoiados na mesa e as mãos mexendo em peças de montar emborrachada.	Olhar direcionado para as peças de montar emborrachadas em cima da mesa.
2	Alice	00:00:43.824 / 00:00:44.316	Olha!	Mãos apoiadas na mesa como impulso para se levantar.	Olhar inicialmente voltado para as peças de montar emborrachada em cima da mesa e, posteriormente, para uma das peças que caiu no chão.
3	Jorge	00:00:45.683 / 00:00:46.743	Etêital.	Braços apoiados na mesa e as mãos mexendo em peças de montar emborrachada.	Olhar inicialmente direcionado para a interlocutora e depois para as peças de montar emborrachadas.
4	Alice	00:00:47.394 / 00:00:47.980	Caiu.	Braços e mãos em posição normal de repouso junto ao corpo.	Olhar direcionado para a peça de montar emborrachada caída no chão.



5	Jorge	00:00:51.306 / 00:00:52.618	Doicatêcaêta.	Braços e mãos esticados, com o dedo indicador da mão esquerda direcionado para a cadeira que Alice estava sentada.	Inicialmente o olhar estava direcionado para o emborrachado caído no chão, e, em seguida, direcionado para a cadeira à sua esquerda.
6	Alice	00:00:53.009 / 00:00:53.525	O que foi?	Mãos apoiadas na mesa enquanto está em pés.	Olhar direcionado a Jorge.
7	Jorge	00:00:53.821 / 00:00:57.848	Enta tactectactecta ctectic aí	Braço e mão com o dedo indicador direito esticado apontando para outra cadeira que estava à sua direita, onde Alice já estava.	De início, o olhar foi direcionado para a cadeira à sua direita e, logo em seguida, para a peça de montar emborrachada em cima da mesa.
8	Alice	00:00:58.294 / 00:01:00.021	Cadê? Vamos ver se a gente consegue empurrar (a figura de um bichinho no meio da peça emborrachada). Empurra!	Corpo inclinado em cima da mesa com a mão direita segurando uma das peças de montar emborrachada e a mão esquerda com o dedo indicador apontando para a figura no meio da peça.	Olhar direcionado para Jorge e, em seguida, para a peça em sua mão.
9	Alice	00:01:04.772 / 00:01:05.886	Olha o coelhinho!	Mão direita segurando a peça de montar emborrachada e a mão esquerda apontando para a figura na peça com o dedo	Olhar inicialmente direcionado para a figura na peça e, posteriormente, para Jorge.

				indicador esquerdo.	
--	--	--	--	------------------------	--

Fonte: Elaboração própria (2023)

Como podemos ver entre os acontecimentos da cena 2 e a vigente (3), Jorge é uma criança autista que consegue mostrar seus interesses se colocando na linguagem, mesmo que seu interesse seja efêmero – o que acaba sendo comum entre as crianças (a)típicas que acabam perdendo a concentração quando expostas a muitos estímulos.

Ao ver uma pequena quantidade de peças de montar emborrachadas com figuras de animais, Jorge (00:00:41.540 / 00:00:45.543 conforme linha 1) começa a mexer com a mão direita nessa pequena pilha ao passo que fala “ai, ai, aiai, ai, ai” até que uma das peças cai no chão. Não por acaso, a sequência de interjeições não representa dor, mas algo que Jorge estava querendo dizer no momento. Alice (00:00:43.824 / 00:00:44.316 conforme linha 2), durante a ação de Jorge, surpreendeu-se e disse “Olha!”, acompanhado do movimento de levantar e ir buscar a peça. Mediante a reação da interlocutora, a criança autista (00:00:45.683 / 00:00:46.743, linha 3) olha para ela e produz o jargão “Etêital” e olha rapidamente para as peças.

Diante da produção vocal jargonizada, acreditamos que Jorge quis dizer a Alice que a peça havia caído no chão, pois sua reação ao ouvir o jargão foi de responder “caiu” (linha 4: 00:00:47.394 / 00:00:47.980), como que houvesse entendido o jargão, talvez como o “caiu” que ela falara.

Na linha 5 (00:00:51.306 / 00:00:52.618), quando a interlocutora está pegando a peça do chão, Jorge olha para a cadeira em que a interlocutora estava sentada, aponta e jargoniza “Doicatêcaêta”, causando o efeito de estranhamento/questionamento em Alice (linha 6) que logo reage perguntando-o “o que foi?”. Isso permite-nos pensar que o jargão em questão serviu como inferência para a interlocutora sentar-se na cadeira que ela estava sentada, porquanto a semiose gestual produzida por Jorge mostrou o gesto de apontar e o olhar com papel dêitico. Isso nos faz lembrar que tanto os movimentos gestuais, quanto a direção do olhar possibilitam a interação humana, como ponderou Kendon (2009), de forma que tais semioses coocorrem junto à fala mesmo que jargonizada.

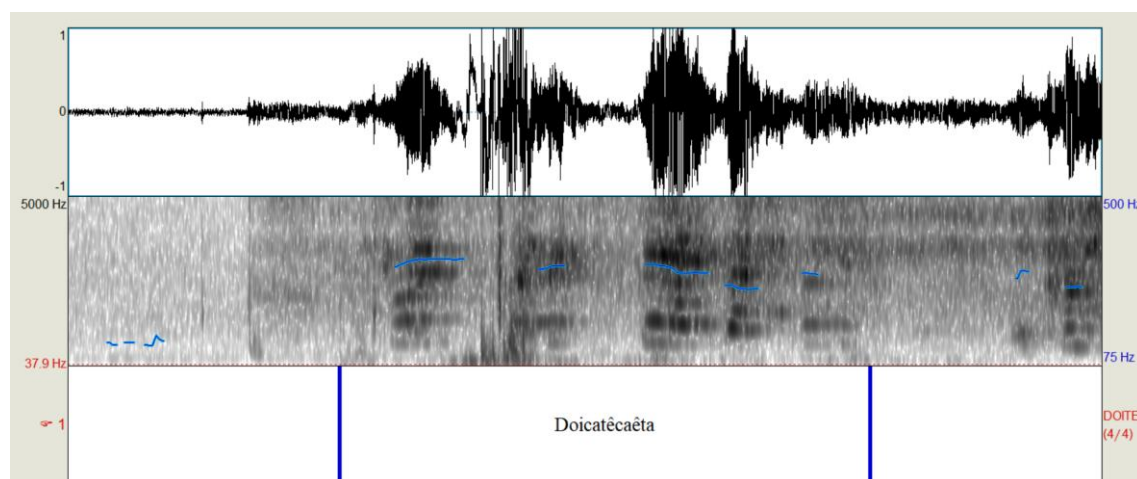
Diante do questionamento de Alice (linha 6), em decorrência do efeito do jargão “Doicatêcaêta” (linha 5 - 00:00:51.306 / 00:00:52.618), gerou uma reação em Jorge que, como que em resposta, reformula o jargão (linha 5) com um bloco de enunciado contendo

uma cadeia de jargões seguido por uma holófrase (linha 7 - 00:00:53.821 / 00:00:57.848): “Enta tactectactectectic aí”, que, em comparação com a anterior (linha 6), Alice não procurou ressignificar a linguagem de Jorge como aconteceu na cena 2, ela apenas deu continuidade à interação incentivando a criança autista a manusear o objeto (linha 8 - 00:00:58.294 / 00:01:00.021) “Cadê? Vamos ver se a gente consegue emburrar (a figura de um bichinho no meio da peça emborrachada). Empurra!”. Contudo, vê-se que Jorge estava realmente dizendo algo para Alice ao referenciar a cadeira agora do seu lado direito, e, além do gesto dêitico configurado pelo olhar e pelo gesto de apontar com o dedo indicador esquerdo esticado, surge um advérbio de lugar “... aí” no enunciado com o objetivo de indicar a cadeira que estava próximo.

Para entender tal enunciado como iniciativa de interação, levemos em consideração que Jorge percebeu que Alice estava sentada em uma cadeira antes da peça emborrachada cair no chão, então os jargões produzidos por Jorge nas linhas 5 e 7 podem representar um “senta aí” em sua fala.

O espectrograma a seguir nos ajuda a entender melhor se os jargões “Doicatêcaêta” e “Enta tactectactectectic aí” foram um pedido ou uma exclamação feita pela criança autista.

Figura 9 - Espectrograma com as curvas entoacionais do jargão “Doicatêcaêta” de Jorge.

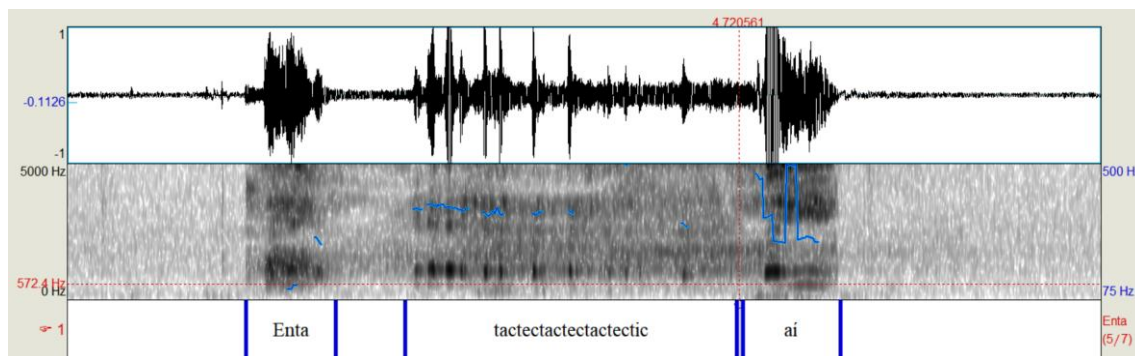


Fonte: Elaboração própria (2023)

O espectrograma nos mostra que o jargão “Doicatêcaêta” contém curvas entoacionais que inicia com alturas niveladas em que a primeira é mais alta do que a segunda, seguido pela curva ascendente-descendente, o que, assim como demonstrado na figura 2 com o quadro apresentado por Scarpa (2012), o presente contexto entoacional pode representar uma exclamação. A frequência de 2904 Hz também ajudou a perceber

que o jargão de Jorge não é um elemento extralinguístico, e sim um enunciado que tem significado se assim o interlocutor aferir – ainda mais em forma de afirmativa.

Figura 10 - Espectrograma com as curvas entoacionais do jargão “Enta tactectactectectic aí” de Jorge.



Fonte: Elaboração própria (2023)

O espectrograma apresentado na figura 10, que sucede o da figura 09, nos mostra que as curvas entoacionais do bloco de enunciado composto pelo jargão “Enta tactectactectectic” e pela holófrase “aí” representam um tom exclamativo para os dois, pois, conforme Cagliari (1992), a curva descendente é inerente ao tom exclamativo – como vemos no enunciado jargonizado “Enta tactectactectectic” – e o movimento ascendente-descendente, como pontuou Scarpa (2012), também pode ser um tom exclamativo. Com a frequência inicial de 572.4 Hz, podemos dizer que realmente Jorge estava afirmando que Alice sentasse ou observasse o objeto que ele estava referenciando.

Na cena 3, vemos que as semioses da lingua(gem), composta pela produção vocal, gesto, expressão facial e olhar, auxiliaram o processo de interação de Jorge para com sua interlocutora, pois, em vários momentos, tanto o olhar, quanto os gestos [dêiticos] reforçaram as produções jargonizadas. Os gestos dêiticos em questão, atuaram nesse trâmite da linguagem como elementos colaboradores para o processo multimodal de aquisição da produção oral, como já pontuou Barros *et al.* (2017); isso permite que os gestos promovam a interação até que a criança [autista] consiga dominar sua língua.

Outrossim, os efeitos de ‘estranhamento’ que os jargões causaram na interlocutora viabilizaram a reação dela de questionar o que Jorge estava querendo pontuar, da mesma forma que dar continuidade com a brincadeira como se houvesse compreendido os enunciados de Jorge. E, de fato, podemos até pensar que isto é verdade, pois Alice

correspondeu à fala de Jorge com a ação de sentar-se na cadeira referenciada e entrar na brincadeira de identificar os animais.

Por outro ângulo, as reações da interlocutora também foram importantes no processo multimodal, pois, ao ter sido questionado, Jorge se posiciona com produções vocais e com as demais semioses da língua para responder Alice e pleitear seu lugar na língua e na linguagem. A postura assumida por Jorge, neste recorte, já revela o posicionamento de *eu* mediante um *tu* (a interlocutora) em uma interação dialógica pela qual a criança [autista] pretende assumir posição de representante da língua (Bender; Surreaux, 2011).

Mediante a tais eventos linguísticos produzidos por Jorge, percebemos que ele, mesmo que em aquisição de linguagem, já é um sujeito que procura estar ativo na língua em que sua fala pode estar entrelaçada à fala de um outro que pode interpretar os enunciados produzidos nos momentos interativos. Na cena 4, a seguir, Jorge nos mostra, na prática, que é possível ser compreendido pelo interlocutor mesmo com produções vocais jargonizadas.

#### Cena 4

Contexto: como continuação da cena interativa 3, Jorge (criança autista de 3 anos e 7 meses de idade) continua interagindo com Alice (discente do curso de Letras da Unicap) e, agora, com Mário (discente do curso de Letras da Unicap) brincando com um carro de brinquedo e com peças de montar emborrachadas com figuras ilustrativas no meio em cima da mesa. Na cena, Jorge produz bloco de enunciado, assim como jargões e outras semioses (gesto, olhar) para se posicionar na língua e na linguagem.

Quadro 6 – Fragmento da transcrição do momento interativo entre Jorge, Alice e Mário.

Linha	Sujeito	Tempo inicial/final	Produção vocal	Plano gestual	Plano do olhar
1	Jorge	00:01:26.620 / 00:01:27.059	O cao.	Apontar com o dedo indicador da mão esquerda estendida em direção ao carro de brinquedo.	Olhar direcionado para o carro.

2	Alice	00:01:28.298 / 00:01:28.990	O carro?	Apontar com o dedo indicador da mão direita estendido em direção ao brinquedo.	Olhar direcionado ao brinquedo e depois para Jorge.
3	Alice	00:01:40.040 / 00:01:41.591	Joga pra Mário.	Inicialmente toca em Jorge e em seguida aponta com o dedo indicador esquerdo para Mário.	Olhar inicial para Jorge e, em seguida, para Mário.
4	Mário	00:01:41.780 / 00:01:42.796	Joga pra mim.	Movimento com as duas mãos de chamamento.	Não foi possível observar.
5	Jorge	00:01:48.130 / 00:01:49.327	De nada. A:!!	Movimento de empurrar o carro para Mário com as duas mãos.	Inicialmente olhar direcionado para Mário e, depois, para as peças emborrachadas em sua frente.
6	Alice e Mário	00:01:50.130 / 00:01:51.630	De nada. Risos (hehehe)	Mãos e braços em repouso em cima da mesa.	Troca de olhares entre Alice e Mário.
7	Mário	00:01:50.130 / 00:01:51.441	Risos (hahaha)	Mãos segurando o carro de brinquedo.	Olhar direcionado para Alice.
8	Jorge	00:02:06.770 / 00:02:08.750	ôti, ôêti	Braços estendidos sobre a mesa e as duas mãos segurando uma peça de montar emborrachada com símbolo de animais.	Olhar direcionado unicamente para o objeto que estão em suas mãos.
9	Alice		Qué isso?	Braços e mãos em repouso sobre a mesa	Olhar direcionado para o objeto

		00:02:08.917 / 00:02:09.920		como forma de descanso.	que está nas mãos de Jorge.
10	Alice	00:02:11.340 / 00:02:11.898	É um peixe.	Braços e mãos na mesma posição de repouso.	Olhar ainda direcionado ao objeto da mão de Jorge.
11	Jorge	00:02:12.070 / 00:02:13.092	É pêti	Ainda com os braços estendidos sobre a mesa e as duas mãos segurando uma peça de montar borracha da com símbolo de animais.	Olhar direcionado ao objeto que segura nas mãos.
12	Alice	00:02:13.150 / 00:02:13.970	É:	Uma das mãos pegando uma outra peça emborrachada.	Olhar voltado para outra peça emborrachada e, posteriormente, para Jorge.

Fonte: Elaboração própria (2023)

Distanciando-se do discurso de que as crianças autistas são limitadas e incapacitadas de utilizarem a língua(gem), Jorge surge para desmistificar tais falácias por meio do uso não só da produção vocal, mas também dos gestos, do olhar e da expressão facial, de forma a conseguir mostrar para um interlocutor que ele também é um sujeito de linguagem. Isso é o que vemos na cena 4 a partir da transcrição do quadro 6.

Jorge estava exposto a dois estímulos: um carro de brinquedo e uma pequena pilha de peças emborrachadas com figuras de animais no centro, foi, porém, a iniciativa de Jorge ao ver o carro de brinquedo que (re)iniciou a interação entre a criança autista em questão e mais dois interlocutores, Alice e Mário.

Mais uma vez contradizendo os sofismos de que os autistas não se posicionam, Jorge (linha 1 - 00:01:26.620 / 00:01:27.059), sem hesitação, olha para o objeto desejado e diz “o cao” apontando com o dedo indicador esquerdo. Ao presenciar o pedido, Alice (linha 2 - 00:01:28.298 / 00:01:28.990) ressignificou sua fala de forma a perguntar-lhe retoricamente: “o carro?!”. Diante da fala de Jorge, podemos dirimir que tanto o olhar, quanto o gesto dêitico em questão auxiliaram na interpretação da interlocutora quanto ao

que o sujeito quis, mas isto torna-se possível porquanto as crianças [autistas] têm pouca autonomia ao que quis dizer, fazendo com que as produções gestuais forneçam um caminho adicional de expressão de modo a expandir a gama de ideias que elas podem expressar (Goldin-Meadow, 2009).

Neste sentido, os gestos atuam como indispensável ferramenta de comunicação entre a criança em seu processo de aquisição de linguagem e o seu interlocutor. Com os gestos (associados às etapas prosódicas iniciais ou não), as crianças [autistas] conseguem, de alguma forma, transmitir o que elas querem dizer.

Ao ver que Jorge já estava de posse do carro de brinquedo, Alice (linha 3 - 00:01:40.040 / 00:01:41.591) e Mário (linha 4 - 00:01:41.780 / 00:01:42.796) o incentiva a empurrar o brinquedo em direção a Mário: — “Joga pra Mário”, disse Alice, — “joga pra mim”, solicitou Mário. Guiado não só pelos comandos vocais dos interlocutores, mas também pelos gestos dos quais surgiram um exemplar do gesto dêitico (primeiramente o toque para chamar a atenção de Jorge, seguido do braço estendido com o dedo indicador da mão esquerda) e outro do gesto emblemático (movimentos com as duas mãos representando um chamado), Jorge (linha 5 - 00:01:48.130 / 00:01:49.327) empurra o carro e em seguida diz “De nada”, o que gerou risos nos interlocutores (linhas 6 e 7).

Diante disso, é coerente pensarmos que a expressão não esperada “De nada. A:::!” (linha 5 - 00:01:48.130 / 00:01:49.327) gerou um contexto de humor nos interlocutores, isto acontece porque muitas vezes partimos da concepção cristalizada de que o TEA é sinônimo de incapacidade comunicativa, mas Jorge já mostra fidedignamente que os possíveis parceiros enunciativos devem sobretudo respeitar tão somente as crianças autistas como produtoras de linguagem, conforme Oliveira (2023).

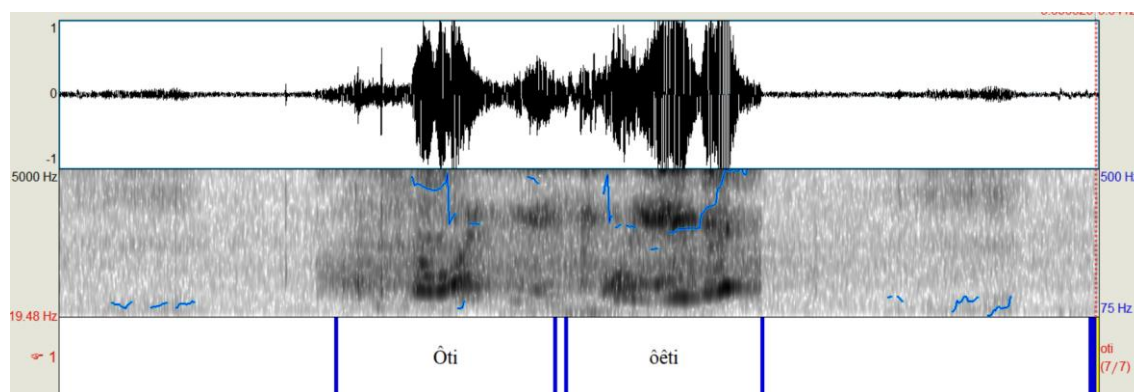
Consequente, ainda que a brincadeira estivesse instigante, Jorge logo desvia o olhar para a peça emborrachada (linha 8 - 00:02:06.770 / 00:02:08.750), segura-a com as duas mãos e fala “ôti, ôêti”. A produção vocal jargonizada, nesta cena, não passou despercebido como aconteceu na linha 7 da cena 3, pois causou-se um “estranhamento” na interlocutora, a qual prontamente o indagou (linha 7 - 00:02:08.917 / 00:02:09.920) “o que é isso?”. Como o efeito de estranhamento ao perguntar o que era aquilo que Jorge dissera não levou a uma reformulação da produção vocal da criança, diante da ausência de resposta, Alice ressignifica o jargão “ôti, ôêti” a partir do enunciado “é um peixe” (linha 10 - 00:02:11.340 / 00:02:11.898) o que, conseqüentemente, gerou uma outra



produção vocal em que o autista confirma (linha 11 - 00:02:12.070 / 00:02:13.092) “É pêti”. Na sequência, a própria interlocutora, agora com um bloco de enunciado reformulado, ratifica que é um peixe (linha 12 - 00:02:13.150 / 00:02:13.970): “É::” ao retomar o mesmo referente “É pêti” quando já se percebe um bloco de enunciado.

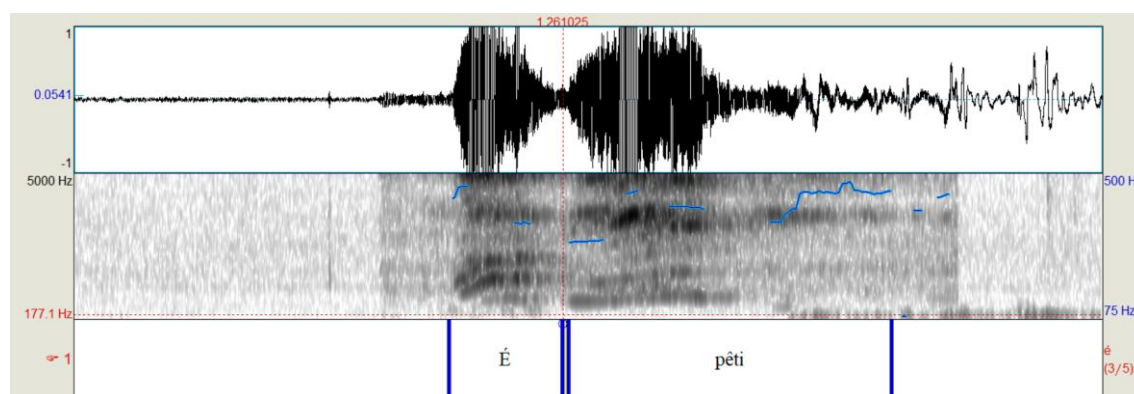
Vimos, ainda, que o jargão “ôti, ôêti” (linha 8 - 00:02:06.770 / 00:02:08.750), mesmo com o desvio da linguagem, possivelmente já representava “o peixe” antes mesmo de Alice ressignificar, pois sua estrutura muito se assemelha ao “É pêti” (linha 11 - 00:02:12.070 / 00:02:13.092) já reorganizado. Vejamos, assim, o espectrograma dessas duas produções vocais, sendo uma jargonizada, para vermos as curvas entoacionais, juntamente com o da interlocutora para percebermos as influências da ressignificação.

Figura 11 – Espectrograma da curva entoacional do jargão "Ôti, ôêti" de Jorge.



Fonte: elaboração própria (2023)

Figura 12 – Espectrograma com a curva entoacional do bloco de enunciado "É pêti", de Jorge.



Fonte: elaboração própria (2023)

Diante dos dois espectrogramas apresentados, do jargão “ôti, ôêti” e do bloco de enunciado “É pêti”, mostram curvas entoacionais distintas. No primeiro caso, ‘ôti’ revela

uma curva descendente cujo significado é um tom exclamativo (Cagliari, 1992), enquanto que ‘ôêti’ está em ascendente como marca de uma pergunta pelo tom interrogativo (Cagliari, 1992). No segundo caso, o bloco de enunciado ‘É pêti’ contém curvas entoacionais de altura nivelada de alto para baixo seguido por uma curva entoacional longa com leve movimento de ascendente-descendente, o que pode representar duas coisas de acordo com Scarpa (2012): as alturas niveladas de alto para baixo podem representar um contexto de ostensão dêitica, enquanto o movimento ascendente-descendente nos apresenta uma afirmação. Diante disso, podemos dizer que Jorge buscou interagir com Alice perguntando se aquela imagem na peça emborrachada é um peixe (com o jargão “ôti, ôêti”), a qual “estranhou” o jargão, mas logo ressignificou com “É um peixe”, fazendo com que Jorge reformulasse sua produção vocal para um bloco de enunciado afirmativo (“É pêti”).

No bojo desta cena, observemos o quão é fundamental o papel do interlocutor enquanto parceiro privilegiado no cenário interativo por poder significar a produção vocal de uma criança autista que, como muitas outras, está disposta a interagir e ser sujeito da linguagem.

Os acontecimentos descritos da linha 8 até a linha 12 remetem-nos aos estudos de Silva (2011), a qual segue a linha Bevenistiana, por sabermos que a enunciação se comporta, no caso desta cena, com a criança, ‘eu’, interagindo com um ‘tu’, interlocutor, e a língua utilizada no ato enunciativo. Assim, é possível vermos Jorge utilizando fragmentos da língua utilizada pelo ‘outro’, abrindo-se margens para inferências de Alice, a qual considera o que seria os jargões produzidos pela criança [autista] de maneira que ele mesmo incorpore à sua fala o enunciado da interlocutora.

A seguir, tratamos dos dados da criança autista Bruno, o qual, assim como Jorge, é um menino esperto e sempre disponível para interagir com um outro-interlocutor. Suas produções vocais são na maioria blocos de enunciado, mas produz também holófrases e jargões.

## **Cena 5**

Contexto: Na sala do GEAUT, encontra-se Bruno (criança autista de 3 anos e 7 meses), Iara (docente do doutorado) e Rose (discente do curso de doutorado), a qual engata interação com quem está na sala incluindo a criança, “vamos todo mundo voar?”, como incentivo a Bruno brincar com ela. Nesse momento, Bruno entra na brincadeira de forma a produzir dois jargões (“Anena” e “Nanuá”) e gestos concomitantemente, despertando reações na interlocutora.

Quadro 7 – Fragmento da transcrição do momento interativo entre Bruno, Rose e Iara.

Linha	Sujeito	Tempo inicial/final	Produção vocal	Plano gestual	Plano do olhar
1	Rose	00:12:58.594 / 00:12:59.900	Vamos todo mundo voar?	Braços e mãos abertos rentem aos ombros, como asas.	Olhar direcionado a Bruno
2	Bruno	00:13:12.790 / 00:13:13.465	Anena!	Pula de braços abertos e cai no chão.	Olhar direcionado a Iara.
3	Iara	00:13:15.169 / 00:13:15.870	Levanta!	Braços e mãos fazendo movimento de baixo para cima.	Olhar direcionado a Bruno.
4	Bruno	00:13:16.745 / 00:13:18.615	Nanuá	Bruno de pés abre os braços e mãos rentem aos ombros e corre em direção de Rose e se joga.	Olhar direcionado para Rose, a interlocutor a.
5	Rose	00:13:18.170 / 00:13:19.645	U::	Braços e mãos rentem aos ombros em formato de asas.	Olhar direcionado a Bruno até o momento em que a cena se encerra.

Fonte: elaboração própria (2024)

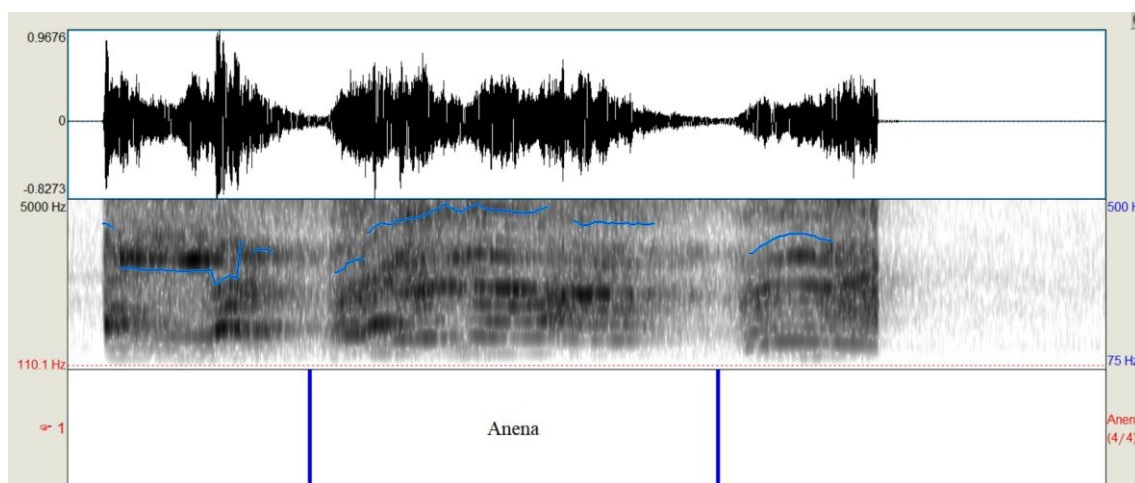
Bruno é uma criança autista que, mesmo em seus 3 anos e 7 meses de idade, consegue interagir com um parceiro enunciativo, como Iara e Rose nesta cena, sem muitas dificuldades, utilizando sobretudo produções vocais e gestos para demonstrar seus interesses.

Na cena 5, o momento interativo acontece após o convite de Rose para os que estavam na sala do GEAUT brincarem – com foco intencional em Bruno para ele brincar.

Com o convite, Bruno foi o primeiro a esbanjar interesse de forma entusiasmada, o que o leva a pular de braços abertos como asas de um avião e cair no chão jargonizando “Anena!” (linha 2, 00:13:12.790 / 00:13:13.465). Ao ver Bruno no chão, Iara (linha 3, 00:13:15.169 / 00:13:15.870) logo diz “levanta!”, e sem demorar a criança autista volta a brincar correndo em direção a Rose (que está do outro lado da sala) com os braços e mãos abertos rentem aos ombros, com o olhar direcionado a Rose (que está do outro lado da sala) e falando “Nanuá!” (linha 4, 00:13:16.745/00:13:18.615). E Rose o imita fazendo um som de “U::” (linha 5, 00:13:18.170 / 00:13:19.645).

O que nos chama atenção nesse momento interativo é que Bruno compreende a brincadeira de Alice com a simples pergunta que, hipoteticamente, não teve destinatário, de ir brincar de voar. Nisso, o primeiro objeto que Bruno busca representar é um avião, o que possivelmente pode ter sido falado por ele ao dizer “Anena!”.

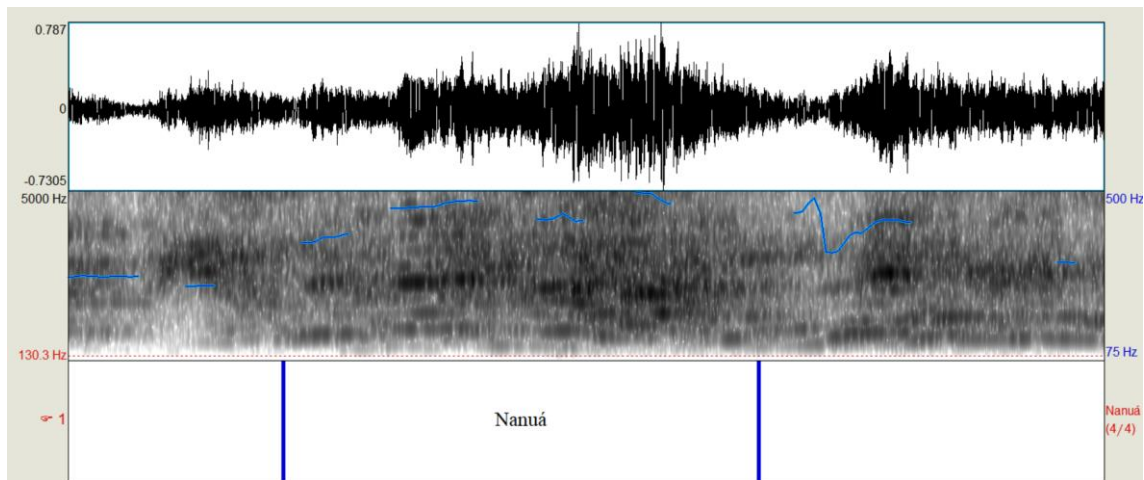
Figura 13 – Espectrograma com a curva entoacional do jargão "Anena".



Fonte: elaboração própria (2024)

O espectrograma nos mostra curvas entoacionais com alturas quase niveladas em tom ascendente, no caso de baixo para cima, o que pode, conforme Scarpa (2012), alertar-nos para um vocativo. Com isso, o jargão “Anena” tecnicamente pode mesmo estar representando o objeto avião para Bruno, pois, logo na sequência, após Iara mandar ele se levantar, ele volta a brincar correndo com os braços abertos e fala “Nanuá!”, o qual, para nós, muito se assemelha ao “vamos voar” como foi dito na pergunta inicial feita por Rose (linha 1).

Figura 14 – espectrograma com curva entoacional do jargão "Nanuá" no momento interativo.



Fonte: elaboração própria (2024).

O próprio espectrograma revela-nos curvas entoacionais altas, quase niveladas como no espectrograma anterior, mas em ascendente. O interessante é que isso pareceria um vocativo (Scarpa, 2012), mas no contexto vigente trata-se de um tom exclamativo, sendo perceptível pela última curva que está em descendente, logo uma exclamação (Cagliari, 1992).

Os dois gestos produzidos por Bruno no momento da produção da fala, configurado pelos braços e mãos abertos rentem aos ombros em forma de asas, ratifica a nossa ideia de que “Anena” (linha 2) é o avião de Bruno. Mas será que os gestos foram produzidos por acaso? Na verdade, acreditamos que Bruno buscou reproduzir o mesmo gesto feito por Rose quando o convidou a brincar de voar. Isto nos mostra que a interlocutora, no momento interativo, assume um papel secundário, porquanto a criança se apropria da linguagem dela, neste caso o gesto, por um processo de internalização, enquanto Bruno tentou ser protagonista da brincadeira mesmo sem ter sido ele o incentivador da ação.

Ainda sobre o gesto produzido por Bruno, conforme a sua configuração de braços e mãos abertos rentem aos ombros, podemos identificá-lo como um gesto icônico, cujo significado é conhecido por apresentar “imagens de entidades e/ou ações concretas; [...] o gesto, como símbolo referencial, funciona através da sua semelhança formal e estrutural

com o evento ou objetos” (McNeill, 2006, p.04)<sup>15</sup>. Nesse sentido, o gesto feito por Bruno, no momento interativo, simbolizou um objeto concreto como um avião. Esse gesto ofereceu, semanticamente, um sentido para o jargão “Anena” e, mormente, para “Nanuá”, nos permitindo significar o jargão como “Vamos voar”.

Desta forma, ratifica-se a tese de que o funcionamento da linguagem é multimodal (Fonte, 2011), porquanto Bruno se enuncia diante um tu-interlocutor a partir de semioses (produção vocal, gesto, olhar, expressão facial) como matriz única de significação.

A respeito da reação da interlocutora diante dos jargões nessa cena, vê-se que, no primeiro caso, o jargão “Anena” (linha 2 00:13:12.790/00:13:13.465) não despertou reações em Iara ou em Rose, sendo, portanto, um exemplo de indiferença mediante a produção vocal. Porém, por outro lado, o jargão “Nanuá” (linha 4, 00:13:16:745/00:13:18.615) eliciou ‘empolgação’ em Rose, cuja reação foi de correr com os braços abertos como asas igual Bruno, com expressão facial de alegria (olhos poucos fechados e sorriso aparente), e isso somado ao som de felicidade que a interlocutora soltou: “U:” (linha 5, 00:13:18.170/00:13:19.645).

Em um outro momento, Bruno se engaja em uma outra cena interativa na qual ele quis compartilhar seu interesse e estilo de brincadeira.

## Cena 6

Contexto: Na cena, Bruno (criança autista de 3 anos e 7 meses de idade) e Alice (discente do curso de Letras) estavam no mesmo ambiente procurando algo para brincar, quando de repente a criança autista relembra da brincadeira anterior (relatada na cena 5, brincadeira de voar) e vai a Alice dizê-la o que ele queria fazer. Vendo isso, Alice entra na brincadeira e engaja em uma nova interação com Bruno.

Quadro 8 – Fragmento de transcrição dos dados do momento interativo entre Bruno e Alice.

Linha	Sujeito	Tempo inicial/final	Produção vocal	Plano gestual	Plano do olhar
-------	---------	---------------------	----------------	---------------	----------------

<sup>15</sup> Texto original: “Iconic: Such gestures present images of concrete entities and/or actions. The gesture, as a referential symbol, functions via its formal and structural resemblance to event or objects.”

1	Bruno	00:16:57.370 / 00:16:58.285	Qué vuá!	Braços abertos envolvendo as pernas de Alice.	Não deu para visualizar.
2	Alice	00:16:59.540 / 00:17:00.176	Vuá!	Braços esticados com as mãos segurando os braços de Bruno.	Olhar direcionado uma outra interlocutora.
3	Alice	00:17:03.240 / 00:17:04.251	Vamo vuá pra lá.	Bruno está nos braços de Alice.	Olhar em direção a porta.
Entre, aproximadamente, 6 segundos Alice brinca de voar com Bruno nos braços e o coloca no chão.					
4	Bruno	00:17:10.799 / 00:17:12.799	Uabubeó	Neste momento, não se vê um gesto iminente, mas sim um abrir de braços seguido de um abraço em Alice.	Olhar direcionado a Alice que está a sua frente.
5	Alice	00:17:12.912 / 00:17:13.538	Super-herói é?	Mãos segurando os braços de Bruno que está abraçado em sua perna.	Olhar direcionado a Bruno.
6	Bruno	00:17:15.030 / 00:17:17.370	Ausência de produção vocal	Permanece abraçado com as pernas de Alice e um singelo balançar com a cabeça confirmando.	Olhar em direção ao outro lado do ambiente.

Fonte: elaboração própria (2024).

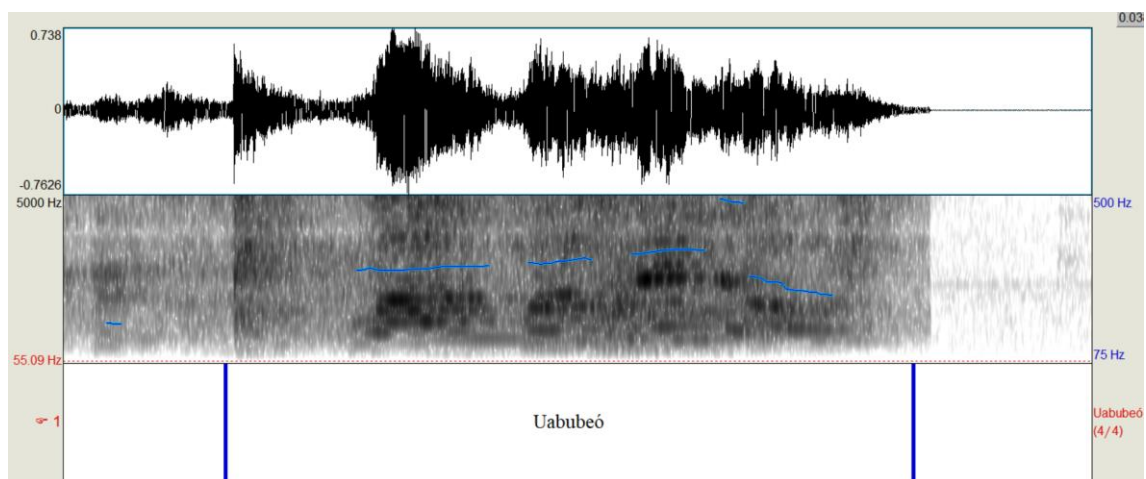
Nesta cena, vemos que Bruno é uma criança autista que possui toda capacidade sociocomunicativa de ir buscar e fazer aquilo que é de seu interesse. Ao procurar Alice, Bruno tenta chamar sua atenção envolvendo os braços nas pernas dela, produzindo um bloco de enunciado, linha 1 – 00:16:57.370/00:16:58.285, “Qué Vuá”. De imediato, Alice (linha 2 - 00:16:59.540 / 00:17:00.176) corresponde a Bruno tocando nos braços dele

respondendo “vuá”, e o pega nos braços dizendo “vamo vuá pra lá” (linha 3 - 00:17:03.240 / 00:17:04.251). Nesse momento, ela inicia a brincadeira e os dois brincam de “voar” na sala aproximadamente por 6 segundos.

Na sequência, já na linha 4 (00:17:10.799 / 00:17:12.799), após a rápida brincadeira de “voar”, Bruno fala “uabubeó”, abre os braços e abraça as pernas de Alice, a qual, por sua vez, buscou compreender perguntando-o “super-herói é?”.

Vemos, portanto, que o jargão “uabubeó” trouxe um estranhamento para Alice justamente por fazê-la indagar se o que ele quis dizer era “super-herói”. Isto pode ser possível se pensarmos no movimento de abrir os braços feito por Bruno antes de abraçar as pernas dela e dizer “uabubeó” concomitantemente. Como eles estavam brincando de “voar”, Alice pode ter significado o jargão como aquilo que Bruno queria representar na brincadeira, pois ele não falou “qué vuá” como na linha 1.

Figura 15 – espectrograma com as curvas entoacionais do jargão "uabubeó".



Fonte: elaboração própria (2024).

Como pode-se ver, no espectrograma, as curvas entoacionais estão em altura média para alta, quase que de forma nivelada, com queda em descendente no final. Isso pode significar um contexto vocativo (Scarpa, 2012) ou exclamativo devido a curvatura em descendente no final (Cagliari, 1992). Todavia, ensejamos dizer que, com base no contexto, tratou-se de um tom exclamativo, uma afirmação daquilo que a criança autista quis referenciar – o super-herói. E isto só foi possível de perceber na medida em que, além da curva entoacional nos dá a pista de que é uma afirmação, Bruno, na linha 6 (00:17:15.030/00:17:17.370), sutilmente, balançou a cabeça confirmando a pergunta de



Alice com o gesto emblemático, o qual é convencionalmente marcado pelo movimento de balançar a cabeça para cima e para baixo.

Por falar em gesto, nos é lícito ponderar que, nesta cena, os gestos icônico e emblemático conduziram a interação entre Bruno e Alice, porquanto a criança autista, na linha 1, além de falar “qué vuá”, ela faz o movimento de abrir os braços e em seguida abraçar a interlocutora. O imbricamento, portanto, da produção vocal com o gesto, fez Alice perceber e/ou entender o que a criança estava querendo. Da mesma forma, o gesto emblemático, na última linha (6), também reforça o interesse dele em se colocar na linguagem diante de uma parceira enunciativa.

Com isso, podemos refletir que Bruno, mesmo em seus 3 anos e 7 meses de vida, enquanto criança autista em aquisição de linguagem não se sentiu constrangido ou demonstrara dificuldade em interagir com um tu-interlocutor. Ao contrário, ele se enunciou enquanto sujeito ativo-participativo através das semioses da linguagem que lhe servia – seja produção vocal, gesto, olhar ou expressão facial.

Nesse contexto, o ‘estranhamento’ do jargão causado em Alice a fez buscar compreender a colocação prosódico-vocal da criança, permitindo que ela atuasse mais como mediadora da interação, pois ela sentiu que a criança autista já estava interagindo e enunciando suas vontades. Na linha Bevenistiana, Silva (2011) comenta que o sujeito, como no caso de Henrique, só encontra sentido para ser e para se propor sujeito no contexto de trocas enunciativas quando ele se estabelece frente a um outro sujeito, no caso um interlocutor – o que realça a importância de Alice no momento interativo.

A seguir, com um perfil um pouco mais reservado, Henrique é outra criança autista que consegue se expressar fazendo uso de jargões e gestos simultaneamente, de forma a que a interação com um interlocutor flui.

## **Cena 7**

Contexto: A cena acontece com Henrique (criança autista de 3 anos e 2 meses) e Iara (docente do curso de doutorado) na sala do GEAUT a partir de uma pilha de boliche que estava no chão. Henrique ao ver os pinos de boliche no chão, vai até eles e começa a derrubar. Iara ao ver essa ação, segue-o e busca interagir com perguntas e ações de

enfileirar os pinos de boliche para promover uma brincadeira, o que não foi do gosto da criança autista que produz grunhidos e jargões (hum, uákissá) associados com gestos para demonstrar sua insatisfação. Em seguida, o foco passa a ser uma borracha a qual estava próximo a criança, mas foi tirada pela interlocutora, o que gerou mais posicionamentos por parte da criança autista.

Quadro 9 – Fragmento da transcrição dos dados de Henrique em interação com Iara.

Linha	Sujeito	Tempo inicial/final	Produção vocal	Plano gestual	Plano do olhar
1	Henrique	00:15:13.015 / 00:15:14.368	Ah! Xô, Xô!	Sentado no chão, as mãos e braços fazem curva com movimento de derrubar os pinos de boliche à sua frente que já estavam caídas.	Olhar direcionado para os pinos de boliche que estavam no chão.
2	Iara	00:15:16:581 / 00:15:19.465	Xô? Eles vão embora? Vamos lá, tá certo?	Já agachada, mãos recolhendo os pinos de boliche do chão e montando-os enfileirados para brincar.	Olhar direcionado para Henrique e, posteriormente, para os pinos de boliche no chão.
3	Henrique	00:15:19.846 / 00:15:20.220	ιά!	Mãos tentando impedir que Iara enfileire os pinos de boliche.	Olhar direcionado para Iara.
4	Iara	00:15:21:010 / 00:15:21.753	Vamos lá!	Mãos enfileirando os pinos de boliche novamente.	Olhar direcionado para os pinos de boliche.
5	Iara	00:15:34.170 / 00:15:35.645	Peguei a borracha.	Mão esquerda pegando a borracha que estava do lado de Henrique.	Olhar direcionado para a borracha.

6	Henrique	00:15:38.599 / 00:15:38.852	hum	Mão esquerda apontando para a borracha na mão da interlocutora.	Olhar fixo para a mão da interlocutora.
7	Iara	00:15:39.493 / 00:15:41.442	Vai ficar comigo agora. Tá certo?	Mão fechada segurando a borracha.	Olhar direcionado para Henrique.
8	Henrique	00:15:42.257 / 00:15:46.206	Hum::. Uákissá hum.	As duas mãos e braços esticados em direção à mão de Iara.	Olhar direcionado para a mão de Iara.
9	Iara	00:15:48.012 / 00:15:52.196	Não? Você quer a borracha? Você quer?	Mãos escondidas atrás do corpo.	Olhar direcionado para Henrique.
10	Henrique	00:15:52.465 / 00:16:07.810	Ausência de produção vocal	Mãos e braços tentando esticados para a interlocutora e, posteriormente, derrubando os pinos de boliche que estavam enfileirados.	Inicialmente, olhar direcionado para as mãos de Iara, e, depois, para os pinos de boliche à sua frente.

Fonte: elaboração própria (2024).

Observando a cena 7, já percebemos que o estigma de que a criança autista não consegue se expressar é substituído pelo enfoque do funcionamento da linguagem como multimodal, pois Henrique foi esperto em demonstrar sua insatisfação com a situação que acontecera no momento interativo.

Na cena, Henrique se direciona a uma pilha de pinos de boliche que estava enfileirada no final da sala, se senta no chão junto a ela e diz “Ah! xô, xô.” (linha 1 - 00:15:13.015 / 00:15:14.368) fazendo movimentos com as mãos para derrubá-las. Ao ver isso, Iara, a interlocutora, vai aonde Henrique está, se agacha e tenta interagir com ele perguntando “Xô? Eles vão embora? Vamos lá, tá certo?” (linha 2, 00:15:16:581 / 00:15:19.465) e começa a tentar enfileirar os pinos novamente. Como em resposta, a

criança autista apenas disse “iá” (linha 3 - 00:15:19.846 / 00:15:20.220) e tenta impedir que ela levante os pinos. Logo em seguida, Iara insiste e fala “vamos lá” (linha 4 - 00:15:21:010 / 00:15:21.753) para ver a reação dele.

Entretanto, vendo que não seria possível continuar com aquelas tentativas, ela pegou uma borracha que estava ao lado da criança autista para chamar sua atenção e o avisa: “peguei a borracha” (linha 5 - 00:15:34.170 / 00:15:35.645). Percebendo tal ação, Henrique olha para a mão dela, diz “hum” (linha 6 - 00:15:38.599 / 00:15:38.852) e estende a mão esquerda solicitando a borracha. Contudo, mais uma vez, a interlocutora provoca-o dizendo: “vai ficar comigo agora [a borracha]. Tá certo?” (linha 7 - 00:15:39.493 / 00:15:41.442). Contrariado, não aceitando a proposta de Iara, Henrique, com um comportamento zangado, continua olhando e apontando para a mão dela com as mãos e braços estendidos, jargonizando: “Hummm. Uákissá hum.” (linha 8 - 00:15:42.257 / 00:15:46.206). Já disposta a dar a borracha para Henrique, Iara fala para ele: “Não? Você quer a borracha? Você quer?” (linha 9 - 00:15:48.012 / 00:15:52.196), mas o menino já perdera o interesse e volta a derrubar a pilha de pinos de boliche antes enfileirada.

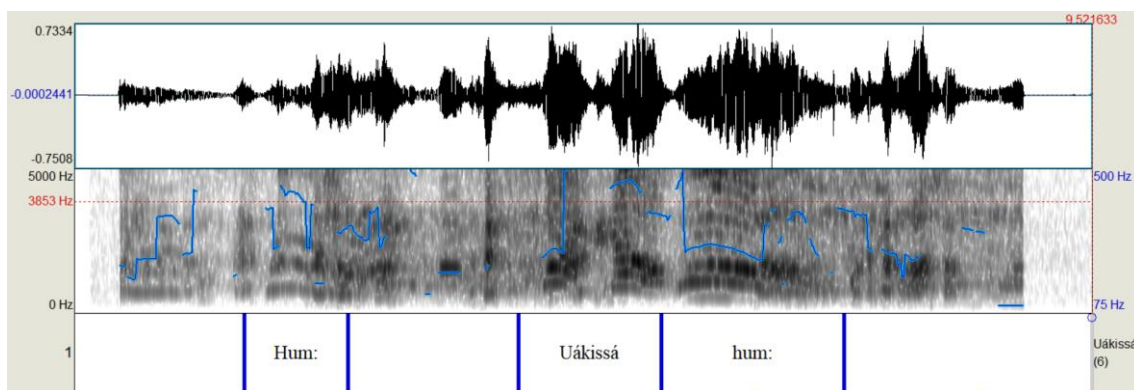
Como podemos ver, Henrique se porta conforme se espera de um sujeito ativo na linguagem diante de um tu-interlocutor, pois ele mostrou para Iara, a interlocutora, de que ele não queria que ela levantasse as peças de pino de boliche que ele derrubara, tudo isso através dos gestos e o pouco de produção vocal utilizado por ele.

As produções vocais e gestuais utilizadas por Henrique, no momento introspectivo (linha 1), despertaram uma reação comum em Iara: o de “estranhamento” em todo enunciado produzido por ele, o que a levou a (re)significar a holófrase e o jargão. Desde o primeiro momento (linha 1), quando a criança autista estava em seu momento particular, Iara buscou compreender o que ele queria dizer com “Ah! xô, xô” ao derrubar os pinos de boliche e com o jargão no bloco de enunciado “hum:: Uákissá hum” (linha 8), sempre lançando perguntas e novos enunciados na tentativa de arrancar dele algum retorno prosódico-vocal que ela pronunciara. E, com seu jeito de se expressar, ele correspondeu produzindo não só produções vocais, mas também gestos. Diante disso, vemos que o papel da interlocutora, nesse momento interativo, foi de tentar extrair dele enunciados mais complexos como se espera na maioria das crianças neurotípicas, mas que, mesmo assim, ela respeitou seus enunciados e permitiu que ele fosse sujeito daquele momento interativo.

Outro ponto a destacar são os gestos concomitantes às produções vocais, os quais, partindo dos exemplos das linhas 6, 8 e 10, induziram a interlocutora a entender que Henrique queria a borracha que ela havia escondido na mão. Mesmo com a holófrase “hum” (linha 6), o bloco de enunciado contendo um jargão “hum:: Uákissá hum” (linha 8) e a ausência de produção vocal (linha 10), os gestos dêiticos, configurado pelo apontar com a mão toda, em que todos os dedos estendidos estavam com o indicador na posição maior de extensão em direção ao objeto (Cavalcante, 2010), contribuíram para o entendimento do que a criança queria dizer. Não é à toa que Iara, por exemplo, percebe que isso poderia ser a negativa dele para o “Vai ficar comigo agora. Tá certo?” (linha 7), da mesma forma que esse apontar se encaixa a uma resposta positiva diante da pergunta: “Não? Você quer a borracha? Você quer?” (linha 9), em que ele não mais responde, mas as mãos e braços indicam o contrário: ele quer.

Por mais que o jargão “Uákissá” possa servir para as duas possibilidades supracitadas, achamos pertinente averiguarmos se, a partir da entoação, o jargão foi uma pergunta ou uma afirmação, conforme nos mostra o espectrograma:

Figura 16 – espectrograma com as curvas entoacionais do jargão "Uákissá" produzido por Henrique.



Fonte: elaboração própria (2024).

Como podemos ver no espectrograma, as curvas entoacionais do jargão “Uákissá” nos mostra traços que começam em ascendente e terminam em descendente, o que, juntando tais combinações, é possível falar-se de movimentos ascendente-descendente cuja significação é de um tom exclamativo (Scarpa, 2012). Portanto, esse jargão pode estar representando as duas possibilidades de significação mediante as inferências da interlocutora (das linhas 7 e 9).

Isso nos mostra que Henrique é uma criança autista que consegue atingir o interlocutor com aquilo que ele deseja. E o gesto dêitico, nesse contexto, ofereceu um caminho adicional de expressão, sobremaneira que ampliou as ideias significativas na forma como a criança autista se enunciou.

Adiante, na cena 8, já em outro momento interativo, Henrique, mais uma vez, mostra que é capaz de expor seus desejos e conseguir o que lhe apraz através das semioses (produção vocal, gesto, olhar e expressão facial) em funcionamento único.

### Cena 8

Contexto: A cena acontece, na sala do GEAUT, com Henrique (criança autista de 3 anos e 2 meses), Iara (docente do curso de doutorado) e Cecília (discente do curso de letras). Sentado junto à mesa, Henrique estava riscando um papel em branco com lápis de cor até o momento em que ele escuta a música “brilha, brilha estrelinha...” e direciona o foco para a tela do computador. Quando a música acabou, iniciou-se outra música infantil, “a roda do ônibus roda, roda...”, mas ele logo foi em direção ao computador e produziu algumas sequências de jargões para se opor àquela música que estava tocando. As interlocutoras, por sua vez, tentam significar as produções jargonizadas até encontrar o vídeo que ele queria assistir.

Quadro 10 – Fragmento da transcrição do momento interativo entre Henrique, Iara e Cecília.

Linha	Sujeito	Tempo inicial/final	Produção vocal	Plano gestual	Plano do olhar
1	Henrique	00:25:24.449 / 00:25:25.768	ôm:	Apontar com a mão esquerda para a tela do computador que estava reproduzindo um vídeo.	Olhar direcionado para a tela do computador.
2	Iara	00:25:25:518 / 00:25:26.448	É o ônibus!	Não dá para visualizar.	Não dá para visualizar.

3	Henrique	00:25:26.617 / 00:25:27.218	õmi	Apontar com a mão esquerda para o canto do lado direito da tela do computador, o qual mostrava outros vídeos a serem reproduzidos.	Olhar direcionado para os vídeos ao lado direito da tela do computador.
4	Cecília	00:25:32.497 / 00:25:33.894	Ó, tu qué escutar estrelinha de novo, é?	Não deu para visualizar.	Não deu para visualizar.
5	Henrique	00:25:41:559 / 00:25:43.225	õmen	Apontar com a mão esquerda para o canto do lado direito da tela do computador, o qual mostrava outros vídeos a serem reproduzidos.	Olhar direcionado para os vídeos ao lado direito da tela do computador.
6	Cecília	00:25:44:562 / 00:25:46.175	Senta aqui pra tu me mostrar o que tu qué.	Não dá para visualizar.	Não dá para visualizar.
7	Iara	00:25:50.389 / 00:25:53.198	Bota, bota a do pato que apareceu na tela.	Não dá para visualizar.	Não dá para visualizar.
8	Cecília	00:26:07:108 / 00:26:10.209	Ah! Era esse que tu queria, num era?	Não dá para visualizar.	Não dá para visualizar.
9	Henrique	00:26:10:714 / 00:26:14.169	Uãã en en uadabodo	Movimento de pular, enquanto as mãos fazem movimento de <i>flapping</i> . Junto a isso, as mãos e braços também se movimentam no ritmo da fala.	Olhar, inicialmente, direcionado para a tela do computador, mas depois aleatoriamente para outros ambientes da sala.

10	Cecília	00:26:14:190 / 00:26:16.462	Os patos e os patinhos.	Não dá para visualizar.	Não dá para visualizar.
11	Iara	00:26:17.258 / 00:26:18.838	O pato!	Mãos em cima da mesa arrumando lápis de cor em um copo.	Olhar direcionado para os lápis de cor e depois para Henrique.

Fonte: elaboração própria (2024).

O que nos chama bastante atenção na cena 8 é o modo como Henrique procura dizer o vídeo que ele queria assistir, no lugar do vídeo que a interlocutora Cecília colocou. Para isso, além das produções vocais, ele produziu gestos que auxiliaram na compreensão dos jargões, nos mostrando, mais uma vez, que ele é uma criança autista capaz de se posicionar assim como uma criança neurotípica.

Na cena 8, o momento interativo entre Henrique e as duas interlocutoras inicia quando a criança perde o interesse em pintar ao escutar a música “brilha, brilha estrelinha...” colocado por Cecília no computador. Após escutar a música toda e, automaticamente, começar outra, “a roda do ônibus roda, roda...”, Henrique se levanta da cadeira, fica em frente da tela do computador, aponta com a mão esquerda para a tela do computador e fala “ôm:” (linha 1 - 00:25:24.449 / 00:25:25.768). Diante disso, Iara, linha 2, interpreta tal enunciado multimodal como se a criança estivesse falando do ônibus passando no vídeo em reprodução, mas a criança autista mais uma vez diz: “ômi” (linha 3 - 00:25:26:617 / 00:25:27.218) e aponta com sua mão esquerda para a tela do computador em direção ao canto direito. Ainda sem entender tal enunciado, Cecília pergunta: “Ó, tu qué escutar estrelinha de novo, é?” (linha 4), e Henrique responde “ômen” (linha 5 - 00:25:41:559 / 00:25:43.225) com o mesmo apontar com a mão para a tela do computador – mais para o lado direito. Entretanto, mesmo Henrique tentando reformular a mesma produção jargonizada, as interlocutoras permanecem sem compreender o que que ele queria, assim Cecília o convida a sentar-se junto ao computador para que ele mostre o vídeo de seu interesse: “Senta aqui pra tu me mostrar o que tu qué” (linha 6). Por um instante, Henrique sentou-se na cadeira e logo voltou a ficar em pé sem demonstrar qual vídeo ele queria. À vista disso, Iara (linha 7) sugere



colocar um vídeo do pato, “Bota, bota a do pato que apareceu na tela”, o qual despertou muita alegria em Henrique quando começou a tocar no computador. Cecília vê a alegria dele e o pergunta: “Ah! Era esse que tu queria, num era?” (linha 8). E Henrique responde com um bloco de enunciado jargonizado “Uãã en en uadabodo” (linha 9 - 00:26:10:714/00:26:14.169), o que para elas serviu como uma confirmação, pois ambas falam, linha 10 e 11, [Cecília] “os patos e os patinhos” e [Iara] “o pato!”.

Com isso, podemos observar que Henrique conseguiu se enunciar através da linguagem multimodal até chegar aonde ele queria. A única dificuldade, pelo que vemos, ficou na incompreensão dos jargões dele pelas interlocutoras. Sobre isso, percebemos que os jargões despertaram reações comuns para as duas interlocutoras: o de estranhamento. E foram esses ‘estranhamentos’ que levaram tanto elas entenderem o que ele queria, quanto ele a reformular seu próprio enunciado. Observemos a mudança do mesmo jargão após as imposições das interlocutoras:

Quadro 11 – Mudanças do mesmo jargão mediante as reações causadas nas interlocutoras.

Linha	jargão
1	Õm:
2	Õmi
3	Õmen

Fonte: elaboração própria (2024).

As reações de Henrique diante do ‘estranhamento’ das interlocutoras por causa do jargão utilizado por ele o levou a reformular o próprio enunciado, assim “Õm:” passou a ser “Õmi” e disto para “Õmen”, podendo significar o nome do vídeo que a criança autista conhece e desejava assistir, pois além de repetir tais produções vocais jargonizadas, ele fez o uso do mesmo gesto nas três situações: o dêitico, a partir do gesto de apontar com a mão para o objeto desejo, conforme apresentado por Cavalcante (2010).

Esse gesto, portanto, realçou o posicionamento de Henrique, pois esse apontar já indicava que o vídeo que ele queria não era o que estava sendo reproduzido, mas o que estava no canto direito da tela do computador. Sobre esse apontar em questão, para além de sua configuração, os autores Tomasello, Carpenter e Liszkowski (2007) afirmam que o gesto de apontar em si não é nada, pois ele só representa algo perante um contexto que signifique algo para o interlocutor, sendo assim, vemos que os gesto aqui exposto teve a funcionalidade de direcionar a atenção das interlocutoras para o mesmo objeto que ele

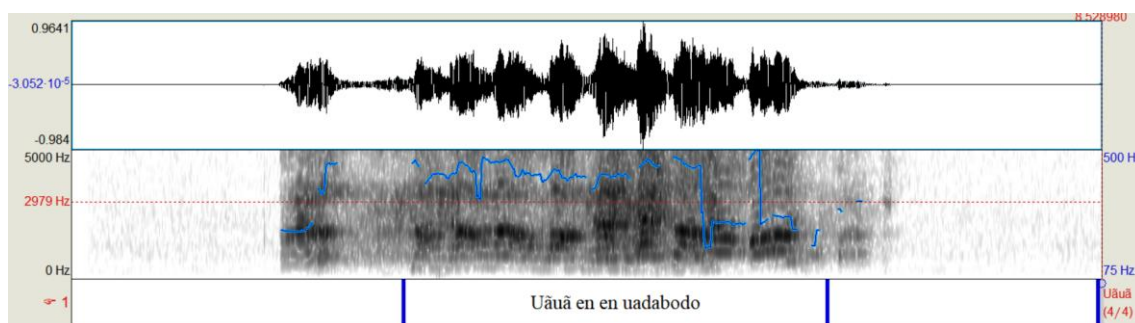
estava focado: um vídeo secundário a ser reproduzido, pois foi esse direcionamento que as fizeram acertar o vídeo que ele desejava.

Outro gesto a ser tratado aqui é o *flapping* e o gesto ritmado em combinação com o jargão “Uãã en en uadabodo” (linha 9 – 00:26:10:714 / 00:26:14.169). Ao ver a expressão facial de felicidade de Henrique com a reprodução do vídeo do pato (sorriso no rosto, bochechas levantadas e olhos apertados), a interlocutora Cecília logo percebe que era esse vídeo que ele queria. Por isso, acreditamos que o *flapping* surge na cena como uma explosão de felicidade esboçados pelos movimentos corporais repetidos. Barros e Fonte (2019) até nos diz que as estereotípias motoras, como no caso do *flapping* produzido Henrique, podem representar estados e emoções para um(a) interlocutor(a) ou algum evento que a criança esteja tentando expressar.

O gesto ritmado, por sua vez, acontece em compasso rítmico, movimentos dos braços, mãos e pernas como batidas, com o bloco de enunciado “Uãã en en uadabodo”. Para nós, esse gesto representou um realce do discurso produzido por ele, pois tal produção vocal pode ser algo específico do conhecimento de Henrique sobre o vídeo e ele desejou compartilhar com as interlocutoras. Por isso que vemos as duas interlocutoras inferindo tal produção vocal jargonizada como [Cecília] “os patos e os patinhos” e [Iara] “o pato!”.

O espectrograma a seguir nos mostra as curvas entoacionais do bloco de enunciado jargonizado “Uãã en en uadabodo”.

Figura 17 – Espectrograma com as curvas entoacionais do jargão “Uãã en en uadabodo”.



Fonte: elaboração própria (2024).

Como podemos ver, a partir das curvas entoacionais, as quais nos mostram uma sequência de movimentos em ascendente-descendente, significando uma exclamação

para Scarpa (2012), o jargão “Uãã en en uadabodo” é uma afirmação daquilo que Henrique queria dizer sobre o vídeo desejado.

Desta forma, podemos concluir com esta cena que Henrique é uma criança autista que, mesmo estando no período aquisicional da linguagem em seus 3 anos e 2 meses de idade, consegue ser sujeito da linguagem e fazer uso de diferentes semioses dela, de maneira que as parceiras interativas se engajaram e promoveram interação com ele. Assim, o papel delas nesse contexto foi de eliciadoras das tentativas comunicativas de Henrique, o qual participou e mostrou que se expressa como qualquer criança.

No âmbito geral dos recortes aqui analisados, agora sobre o efeito causado pelos jargões no “outro” (um interlocutor), vemos que é possível identificar uma gama de efeitos que o jargão pode causar no interlocutor, da mesma forma que a reação do interlocutor mediante ao jargão pode desaguar outros efeitos na criança autista. Por isso, apresentaremos um quadro contendo algumas possibilidades do efeito causado pelo jargão na díade interlocutor-criança autista – podendo ter ocorrido durante nossas análises.

Quadro 12 - Algumas possibilidades do efeito causado pelos jargões no "outro".

<b>Possíveis efeitos do jargão causados no interlocutor</b>	<b>Possíveis efeitos da criança autista mediante a reação do interlocutor pelo jargão</b>
Indiferença	Ausência de reformulação
Ressignificação e empolgação	Engajamento
Estranhamento/questionamento	Reformulação
Ressignificação	Reformulação

Fonte: elaboração própria (2023).

Como o jargão não é convencionalizado nem tão pouco reconhecido na língua, justamente por ser algo particular do sujeito, essa produção vocal pode despertar um efeito em quem ouve. Ponderamos que, ao escutar um jargão produzido pela criança autista em momento interativo, o interlocutor pode ‘estranhar’ tal jargão, de forma a reagir com um questionamento do que seria aquele jargão; pode não apresentar nenhuma expressão ao ouvir o jargão, o que chamamos de ‘indiferença’; pode resignificar, sorrir

ou demonstrar empolgação ao ouvir o jargão, o que contribuiu para engajar a criança [autista] no momento interativo; e pode acontecer alguma ressignificação, a qual aparece como uma postura de interpretar o jargão produzido pela criança autista – o que também gerou uma reformulação verbal por parte da criança.

Da mesma forma, pensamos que a criança autista também é capaz de demonstrar alguma reação quando ela percebe a reação do “outro”, porquanto sua produção vocal jargonizada faz todo sentido para ela, fazendo com que ela, possivelmente, pense que o interlocutor compreendeu o seu interesse ou sua colocação. Por isso, diante de um possível estranhamento, é provável que a criança autista reformule seu discurso na tentativa de ser compreendida pelo parceiro enunciativo, ou simplesmente apresente uma nova produção vocal. Por outro lado, o autista pode mostrar uma ausência de reformulação ou de retorno ao interlocutor mediante a ‘indiferença’ que o “outro” pode apresentar ao seu jargão. Além disso, a criança [autista] pode demonstrar engajamento diante da ressignificação e empolgação do interlocutor ao seu jargão, por entender, supostamente, que ele foi compreendido. Logo, as produções jargonizadas podem gerar diferentes efeitos no outro-interlocutor, que repercute em deslocamentos da criança durante sua enunciação como sujeito da/pela linguagem.

#### 4. Considerações finais

A presente pesquisa teve por objetivo investigar os jargões produzidos por crianças autistas no funcionamento multimodal da linguagem mediante o efeito produzido no parceiro enunciativo. Com isso, vimos que os jargões de crianças autistas, como no caso de Jorge, Bruno e Henrique, podem, de fato, ser (re)significados através das demais semioses da língua – gesto, expressão facial e olhar – que juntas formam uma matriz única de significação.

Nas análises das crianças autistas, a começar por Jorge, identificamos produções vocais jargonizadas coatuando com gestos, olhar e expressão facial, sendo unanimemente o tipo gestual dêitico o mais recorrente. Nas oito cenas analisadas, de forma geral, percebemos que o papel dêitico do gesto e do olhar funcionaram como apoio para reforçar aquilo que ele dissera ou quisera dizer com o jargão, muitas das vezes inferindo mudança no comportamento dos interlocutores, Alice, Jéssica e Mário, cuja postura permaneceu sendo a de respeitar e incluir Jorge na interação a partir de seus enunciados.

Bruno, por sua vez, foi uma criança autista que conseguiu “se jogar” nos momentos interativos mostrando-nos que não há impecílios para o limitar. Nos dois momentos interativos analisados, ele se enunciou por meio de jargões e gestos, sobretudo de gestos icônicos. Vimos que as representações concretas representados nas cenas 5 e 6 subsidiaram as produções vocais jargonizadas, deixando assim margens interpretáveis para as interlocutoras Alice, Iara e Rose, as quais, por sua vez, deixou Bruno à vontade para se enunciar como lhe convinha.

Já Henrique, mesmo sendo mais introspectivo, nos mostrou que é possível expor sua opinião para um parceiro enunciativo. Nas cenas 7 e 8, a nos provar o dito, evidencia os momentos em que ele se enuncia a partir da combinação das semioses da língua(gem) – produção vocal, gesto, olhar e expressão facial. Os jargões nessas cenas foram fortalecidos pelos gestos dêiticos, ritmado e pela estereotipia motora, sobressaindo-se o gesto dêitico, configurado pelo apontar com as mãos e braços para um objeto, como o mais recorrente para ele. Nos contextos analisados, tais gestos serviram para direcionar atenção das interlocutoras para o objeto que ele desejava; para interromper alguma ação praticada pela interlocutora; e até, como no caso da estereotipia motora (*flapping*) e do gesto ritmado, para esboçar felicidade e realçar seu discurso jargonizado.

Sobre o papel do “outro” especificamente, vê-se que durante as interações em que ocorreram jargões, tais produções vocais causaram o efeito de indiferença, estranhamento ou questionamento, ressignificação e empolgação nos interlocutores. Cada uma dessas reações repercutiu algo no interlocutor, no caso do ‘estranhamento’, a mais recorrente entre as identificadas, os interlocutores, diante de um jargão, procuraram dizer o que eles acharam o que aquela produção vocal significava no momento interativo e/ou lançaram perguntas a criança autista com o intuito de obter uma resposta reformulada. A indiferença não ajudou muito no processo interativo entre o interlocutor e a criança autista, pois esse interlocutor no lugar de entender a produção vocal jargonizada, não buscou entender ou significá-lo dentro daquele contexto. Os ‘questionamentos’, por sua vez, foram reações espontâneas dos interlocutores na tentativa de compreender o que a criança autista quis dizer, e isso levou, em alguns momentos, a reformulação por parte da criança autista e a ressignificação por parte do interlocutor. A ressignificação, sendo assim, foi importante para se chegar a uma compreensão do jargão produzido pela criança autista justamente para que a interação entre ambos os participantes da cena (criança-interlocutor) fluísse e continuasse. Já a ‘empolgação’ forneceu entusiasmo por parte do interlocutor para interagir e compreender a criança autista naquele momento interativo, de forma que permitiu novos posicionamentos enunciativos por parte dos autistas.

Outrossim, os efeitos causados pelos jargões nos interlocutores nas oito cenas analisadas influenciaram diretamente na recepção da criança autista mediante a reação do interlocutor, o que também pôde ser visto ‘ausência de reformulação’, ‘engajamento’ e ‘reformulação’. ‘A ausência de reformulação’ mediante o efeito de indiferença do interlocutor fez com que a criança não esboçasse nenhuma reação mediante a reação do parceiro enunciativo, fosse com um outro jargão ou fosse com o uso da palavra reconhecível na língua, enquanto o ‘engajamento’, diante da ressignificação e ‘empolgação’ demonstrada pelo interlocutor, elevou o grau de interesse da criança em permanecer naquela interação com o “outro”. Já a ‘reformulação’ à face do ‘estranhamento/questionamento’ do interlocutor permitiu que a criança tivesse a oportunidade de reformular seu jargão tanto com um outro jargão, quanto com uma palavra reconhecível na língua, como por exemplo na cena 4 (linha 11).

Diante disso, podemos pensar que os estudos acerca do papel do outro e da perspectiva multimodal da linguagem na aquisição de linguagem, a qual tem por tese a coatuação das semioses da língua(gem) como matriz única de significação, traz não só

sentido, mas sim vida para muitas falas jargonizadas de crianças autistas que, no interim da vida, ainda estão se descobrindo enquanto seres da linguagem.

Além disso, percebemos que o entendimento do funcionamento da linguagem enquanto multimodal, da qual as semioses – produção vocal, gesto, olhar e expressão facial – atuam em orquestração formando, assim, enunciados completos até mesmo a partir de jargões. Inclusive, os jargões, para nós, passam a ser compreensível e elegível como constituinte da linguagem da criança autista, assim como é da criança neurotípica mediante a multimodalidade na aquisição de linguagem.

Não obstante nos é outorgado pensarmos que esta pesquisa pode proporcionar a muitas crianças autistas, as quais muitas das vezes já são rotuladas como incapazes, a encontrarem seu lugar enquanto sujeitos e seres da linguagem, pois acreditamos que o parceiro enunciativo, de posse de tais informações aqui tratadas, se colocará como mediador do momento enunciativo da criança autista permitindo-lhe se colocar e explorar (n)o universo da linguagem na qual ele está inserido. Esse outro, o qual destacamos desde o título, não é apenas o grupo seletivo que participou da pesquisa com as crianças autistas, por isso deixamos claro que esse “outro” é todo ou qualquer agente social (o pai, a mãe e/ou outros parentes; o(a) terapeuta; o(a) professor(a); o líder religioso etc.) que pode interagir com uma criança autista.

Por fim, cabe ressaltar que esta pesquisa deixa em aberto a observância das mudanças dos jargões para as demais tipologias prosódico-vocais e de suas combinações com a demais semioses da língua(gem), surgindo hipóteses de que pode haver rearranjos ou trocas do jargão pela holófrase, pelo bloco de enunciado; os gestos podem ir se modificando e ganhando diferentes morfologias ao longo do tempo. Isto permite que continuemos a investigar o jargão e as demais semioses da língua(gem) em um nível *stricto sensu*, como em uma tese de doutorado, seguindo a vertente longitudinal.

## 5. Referências

ABNER, Natasha; COOPERRIDER, Kensy; GOLDIN-MEADOW, Susan. Gesture for linguists: a handy primer. **Language and Linguistics Compass**, 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: 15 maio 2023.

ALMEIDA, Andressa Toscano Moura de Caldas Barros; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. A multimodalidade como via de análise: contribuições para pesquisas em aquisição de linguagem. **Letrônica**, v. 10, n. 2, p. 526-537, jul./ dez. 2017.

ANDRADE, Cássio Kennedy de Sá; ALVES, Giorvan Ânderson dos Santos. Execução dos gestos emblemáticos na criança com transtorno do espectro autista. **Revista Prolíngua**, v. 14, n. 2, p. 239-249, ago./ dez. 2019.

ANTROBUS, Sarah Ann. **An investigation of the use of jargon as a method of verbal symbolic communication by the child with delayed speech**. 1967. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Tecnológica do Texas, Lubbock, 1967.

ARTIGAS, Josep. El lenguaje en los trastornos autistas. **Revista de neurología**, v. 28, n. 2, p. 118-123, 1999.

AURELIANO, Thalita Maria Lucindo; LIMA, Kátia Araújo de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Apontar e a produção vocal infantil: um estudo comparativo. **Revista de letras-juçara**, v. 2, n. 2, p. 33-52, 2018.

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. **Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em cenas de atenção conjunta**. 2010. 165f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Aquisição de linguagem em contextos de atenção conjunta: o envelope multimodal em foco. **Signótica**, v. 24, n. 2, p. 469-491, jul./ dez. 2012.

BARBOSA, Plínio. **Prosódia**. São Paulo: Parábola, 2019.

BARROS, Andressa Toscano Moura de Caldas. **Fala Inicial e Prosódia: do balbucio aos blocos de enunciado**. Universidade Federal da Paraíba. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BARROS, Andressa Toscano Moura de Caldas. Contextos de emergência da organização prosódica inicial: uma proposta. **Revista Prolíngua**, João Pessoa, p. 83-91, 2013.

BARROS, Andressa Toscano Moura de Caldas. Multimodalidade em aquisição de linguagem: a matriz gesto-fala na interação mãe-bebê. In: MARTINS, Marcos Antonio; JÚNIOR, Lucrécio Araújo de Sá; CAMPOS, Sulemi Fabiano (Orgs.). **Anais da XXV Jornada Nacional do GELNE**: Natal: EDUFRN, p. 01-11, 2014.



BARROS, Andressa Toscano Moura de Caldas; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Prosódia e gestos: caracterizando a matriz multimodal nas interações adulto-criança. In: CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; FARIA, Evangelina. (Orgs). **Cenas em aquisição da linguagem**: multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade. João Pessoa: Editora UFPB, p. 45-64, 2015.

BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo; FONTE, Renata Fonseca Lima da. Estereotípias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, p. 745-763, 2016.

BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo; FONTE, Renata Fonseca Lima da; SOUZA, Ana Fabrícia Rodrigues de. Ecolalia e gestos no autismo: reflexões em torno da metáfora enunciativa. **Forma y Función**, v. 33, n. 1, p. 173-189, 2020.

BENDER, Scheila; SURREAUX, Luiza Milano. Os efeitos da fala da criança: a escuta do sintoma na clínica de linguagem. **Cadernos do IL**, [S. l.], n. 42, p. 129-145, 2011. DOI: 10.22456/2236-6385.26017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/26017>. Acesso em: 07 dez. 2023.

BENVENISTE, Émile. Problemas de linguística geral II. In: DESSONS, Gérard. 2006. Émile Benveniste, **l'invention du discours**. Campinas: Pontes, 1989.

BUTCHER, Cynthia; GOLDIN-MEADOW, Susan. Gesture and the transition from one-to two word speech: when hand and mouth come together. In: MCNEILL, David. (ed.) **Language and gesture**, Cambridge: Cambridge University Press, p. 235-257, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620850.015>.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 23, p. 137-151, 1992.

CANONICO, Silvia Aparecida; DEL RÉ, Alessandra. Crianças com transtorno do espectro autista: o papel da multimodalidade em interações dialógicas. **Anais do XXXV ENANPOLL**, online, 2020. Disponível em: <https://anpoll.org.br/enanpoll-2020-anais/resumos/digitados/0001/PPT-eposter-trab-aceito-0222-1.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.

CAROLIS, Berardina; MACCHIARULO, Nicola; D'ERRICO, Francesca; PALESTRA, Giuseppe. Social Robots to Support Gestural Development in Children with Autism Spectrum Disorder. **Companion Publication of the 2021 International Conference on Multimodal Interaction**. p. 376-380. 2021. DOI <https://doi.org/10.1145/3461615.3485421>. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3461615.3485421>. Acesso em: 05 mar. 2023.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **O gesto de apontar como processo de co-construção nas interações mãe-criança**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, 1994.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. **Revista Investigações**, v. 21, n. 2, p. 153-169, 2009.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. A natureza do gesto de apontar em aquisição da linguagem: um estudo exploratório. In: CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra (ORG.). **Multimodalidade em aquisição de linguagem**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, p. 09-40, 2010.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra *et al.* Gestualidade como uma pista importante da fluência infantil. João Pessoa: **Revista Prolíngua**, v. 10, p. 43-50, 2015.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem. Pelotas: **Linguagem & Ensino**, v.21, p. 5-35, 2018. DOI 10.15210/rle.v21i0.15112. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15112>. Acesso em: 08 ago. 2023.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; FONTE, Renata Fonseca Lima da. Panorama das pesquisas em aquisição da linguagem no nordeste brasileiro. In: ATAÍDE *et al.* (Orgs.). **Cartografia GeNE: 20 anos de pesquisas em Linguística e Literatura**. São Paulo: Pontes Editores, p. 287-449, 2019.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; LIMA, Valdenice Pereira de. O contexto de riso numa perspectiva multimodal: contribuições para a aquisição da linguagem. **Estudos da Língua(gem)**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 43-64, 2019. DOI: 10.22481/el.v17i2.5335. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/5335>. Acesso em: 10 set. 2023.

CORREIA, Ana Sofia Guimarães. **A competência no reconhecimento da expressão facial da emoção**: estudo empírico com crianças e jovens com Perturbação do Espectro do Autismo. 2014. Tese (Doutorado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2014.

COTS, Caroline Paola; CRUZ, Fernanda Miranda da. 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). **Caletroscópio**, v. 8, p. 81-102, 2020. DOI 10.58967/caletroscopio.v8.nesp.II.2020.3893. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/3893>. Acesso em: 13 out. 2023.

CHAWARSKA, Katarzyna; SHIC, Frederick. Looking but not seeing: Atypical visual scanning and recognition of faces in 2 and 4-year-old children with autism spectrum disorder. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 39, p. 1663-1672, 2009. DOI 10.1007/s10803-009-0803-7. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-009-0803-7#citeas>. Acesso em: 08 fev. 2023.

CRUZ, Fernanda Miranda da. Elementos para uma análise multimodal da interação: um exemplo de correlação linguístico-gestual no autismo. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; MODOLO, Arthur Daniel Ramos; SOUSA, Douglas Rabelo de; FERREIRA, Filipe Mantovani; COAN, Giovanna Ike; COSTA, Letícia Fernandes de

Brito. (Orgs.) **Texto, discurso e multimodalidade**: perspectivas atuais. São Paulo: Editora Paulistana, p. 158-179, 2017. *E-book* (382p.). ISBN 978-85-99829-92-9. Disponível em: <http://eped.fflch.usp.br/>. Acesso em: 13 out. 2023.

CRUZ, Fernanda Miranda. Documentação multimodal de interações com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: corpo, língua e mundo material. **Caleidoscópio**, v. 16, n. 2, p. 179-193, 2018. DOI 10.4013/cld.2018.162.01. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Fernanda-Cruz-23/publication/328752666>. Acesso em: 13 out. 2023.

CRUZ, Fernanda Miranda da; ANDREATTO, Natalia Zanoni. Um estudo exploratório da notação de gestos em interações com crianças autistas. **Papéis**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens-UFMS, v. 24, n. 47, p. 81-102, 2020. ISSN 2448-1165. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/9380>. Acesso em: 13 out. 2023.

CRUZ, Fernanda Miranda da; COTS, Caroline Paola; LUIZ, Reuel. A linguagem em micro-acontecimentos: corpo, gestos e fala explorados em uma análise multimodal de interações envolvendo uma criança autista. **Intercâmbio**, [S. l.], v. 34, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/33521>. Acesso em: 13 out. 2023.

DELFRATE, Christiane de Bastos; SANTANA, Ana Paula de Oliveira; MASSI, Giselle de Athaide. A aquisição de linguagem na criança com Autismo: um estudo de caso. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 2, p. 321-331, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/RDFYp9KkgGQWG8cmYBMHPttr/?lang=pt#>. Acesso em: 22 jan. 2023

DEL RÉ, Alessandra. **Aquisição da Linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2012.

DONADIO, Denise Miranda de Oliveira. **O uso do método PROMPT no tratamento de crianças com transtorno do espectro autista**. Universidade de São Paulo. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências da Reabilitação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

DROMI, Esther. Babbling and early words. **Child development**: McMillan psychology reference series, v. 1, p. 45-47, 2002.

EFRON, David. **Gesture and Environment**. New York: King's Crown Press, 1941.

EIGSTI, Inge-Marie; BENNETTO, Loisa; DADLANI, Mamta B. Beyond pragmatics: Morphosyntactic development in autism. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 37, n. 6, p. 1007-1023, 2007. DOI 10.1007/s10803-006-0239-2. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-006-0239-2>. Acesso em: 30 jan. 2023.

EKMAN, Paul. Differential communication of affect by head and body cues. **Journal of personality and social psychology**, v. 2, n. 5, p. 726-735, 1965. DOI

10.1037/h0022736. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1966-02839-001>. Acesso em: 05 abril 2023.

EKMAN, Paul; FRIESEN, Wallace. The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. **Semiotica**, v. 1, n. 1, p. 49-98, 1969. DOI 10.1515/semi.1969.1.1.49. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/semi.1969.1.1.49/html>. Acesso em: 05 abril 2023.

ESCANDELL, María Victoria. **Introducción a la pragmática**. Barcelona: Anthropos, 1993.

FARIAS, Andréa Tôrres Vilar De; FARIAS, Angélica Torres Vilar De. Gesticulação: contribuições para a aquisição da linguagem. **Revista Interfaces**, v. 10, n. 04, p. 14-26, 2019. Disponível em: [https://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/view/6014](https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6014). Acesso em: 14 fev. 2023.

FONTE, Renata Fonseca Lima da. **O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega**. 2011. 315f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 20b11.

FONTE, Renata da; BARROS, Andressa; CAVALCANTE, Marianne; SOARES, Paula Michely. A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões. In: BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo *et al.* (Org.). **Aquisição, desvios e práticas de linguagem**. 1ed. Curitiba: CRV, v. 1, p. 11-26, 2014.

FONTE, Renata Fonseca Lima da; BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo. Estereotípias motoras no funcionamento multimodal da linguagem: discussões no campo do autismo. **Estudos da Língua(gem)**, v. 17, n. 1, p. 127-140, 2019. DOI: 10.22481/el.v17i1.5318. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/5318>. Acesso em: 20 set. 2023.

FONTE, Renata Fonseca Lima Da; BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Perspectiva enunciativa-multimodal nos estudos sobre aquisição e transtornos de linguagem. In: CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo (orgs.). **Linguagem: aquisição da fala e da escrita**. 1. ed.– Campinas, São Paulo: Pontes Editores, p.197-228, 2021.

FONTE, Renata Fonseca Lima da; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Abordagem multimodal da linguagem: contribuições à clínica fonoaudiológica. In: MONTENEGRO, Ana Cristina de Albuquerque; BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo; Azevedo, Nadia Pereira da Silva Gonçalves de. (Orgs.). **Fonoaudiologia e Linguística: teoria e prática**. Curitiba: Appris, v. 1, p. 205-225, 2016.

FONTE, Renata Fonseca Lima da; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Gestos dêiticos e atenção conjunta nas especificidades do autismo: uma abordagem multimodal. In: ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. **Nuances da linguagem em uso**. Campina grande: EDUEPB, p. 259-299, 2018.

- FONTE, Renata Fonseca Lima; SILVA, William Berg Lima da. Jargão e gesto dêitico na aquisição de linguagem de crianças com transtorno do espectro autista. **Miguilim-Revista Eletrônica do Netli**, v. 10, n. 4, p. 1797-1810, 2021. DOI 10.47295/mgren.v10i4.3641. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/3641>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- FLORES, Valdir. Benveniste e o sintoma de linguagem: a enunciação do homem na língua. **Letras**, [S. l.], n. 33, p. 99–118, 2006. DOI: 10.5902/2176148511925. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11925>. Acesso em: 14 dez. 2023.
- GOLDIN-MEADOW, Susan. The role of gesture in communication and thinking. **Trends in cognitive sciences**, v. 3, n. 11, p. 419-429, 1999. DOI 10.1016/S1364-6613(99)01397-2. Disponível em: [https://www.cell.com/trends/cognitive-sciences/fulltext/S1364-6613\(99\)01397-2#articleInformation](https://www.cell.com/trends/cognitive-sciences/fulltext/S1364-6613(99)01397-2#articleInformation). Acesso em: 02 jun. 2023.
- GOLDIN-MEADOW, Susan. Talking and thinking with our hands. **Current directions in psychological science**. v. 15, n. 1, 2006. DOI 10.1111/j.0963-7214.2006.00402.x. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.0963-7214.2006.00402.x>. Acesso em: 02 jun. 2023.
- GOLDIN-MEADOW, Susan. From gesture to word. In: Bavin, L. (ed.) **The Cambridge handbook of child language**. University of Cambridge Press, 2009.
- GROLLA, Elaine; SILVA, Maria Cristina Figueiredo. **Para conhecer Aquisição da linguagem**. São Paulo: Contexto, 2014.
- HURWITZ, Diane. The nature of jargon in the normal and language impaired child. *South African Journal of Communication Disorders*, v. 22, n. 1, p. 63-72, 1975.
- JAKOBSON, Roman. **Por que “mama” e “papa”?** In: *Fonema e fonologia*. Tradução de Joaquin Mattoso Câmara Junior. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1967.
- JORDENS, Peter; LALLEMAN, Josine. *Language Development*. Amsterdam: **Foris Publications Holland**, 1988.
- KANNER, Leo *et al.* Autistic disturbances of affective contact. **Nervous child**, v. 2, n. 3, p. 217-250, 1943.
- KANNER, Leo *et al.* **Os distúrbios autísticos do contato afetivo**. *Autismos*. São Paulo: Escuta, p. 111-170, 1997.
- KENDON, Adam. Gesture and speech: two aspects of the process of utterance. In: KEY, M. R. **Nonverbal Communication and Language**. The Hague: Mouton, p. 207-227, 1980.
- KENDON, Adam. The study of gesture: someremarks on its history. **Recherches sémiotiques/semiotic inquiry**, v. 2, n. 1, p. 45-62, 1982.

KENDON, Adam. How gestures can become like words. In: POYATOS (Ed.). **Cross-cultural perspectives in nonverbal communication**. Chicago: Hogrefe & Huber Publishers, p. 131-141, 1988.

KENDON, Adam. Language and gesture: unity or duality? In: MCNEILL, David (ed.) **Language and gesture**. Cambridge: Cambridge University Press, v. 2, p. 47-63, 2000. DOI 10.1017/CBO9780511620850.004. Disponível em: <https://xyuan.myweb.cs.uwindsor.ca/references/LanguageGesture00.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2023.

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

KENDON, Adam. Language's matrix. **Gesture**, v. 9, n. 3, p. 355, 2009. DOI 10.1075/gest.9.3.05ken. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/248905431\\_Language's\\_matrix](https://www.researchgate.net/publication/248905431_Language's_matrix). Acesso em: 06 jul. 2023.

KENDON, Adam. Reflections on the “gesture-first” hypothesis of language origins. **Psychonomic Bulletin & Review**, 2016. v. 24, p. 163-170, 2016. DOI 10.3758/s13423-016-1117-3. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5325861/>. Acesso em: 07 jul. 2023.

LEARY, Martha; HILL, David. Moving on: autism and movement disturbance. **Mental Retardation**, Washington, v. 34, n. 1, p. 39-53, 1996.

LIMA, Kátia Araújo de; OLIVEIRA, Ana Paula Bastos. Holófrase e apontar: grande dupla na aquisição da linguagem. In: MARTINS, M; JÚNIOR, L; CAMPOS, S. RODRIGUES, M. (Orgs.) **Anais da XXIV Jornada Nacional do GELNE: Natal: EDUFRN**, p. 01-08, 2012.

LISBOA, Leandro; ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. Autismo e Prosódia: uma revisão sistemática. **Journal of Speech Sciences**, v. 12, p. 01-18, 2023. DOI: 10.20396/joss.v12i00.17760. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/joss/article/view/17760>. Acesso em: 24 nov. 2023.

LISZKOWSKI, Ulf 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://pure.mpg.de/pubman/faces/ViewItemOverviewPage.jsp?itemId=item\\_64467](https://pure.mpg.de/pubman/faces/ViewItemOverviewPage.jsp?itemId=item_64467). Acesso em: 14 out. 2023.

LOCKE, John. Desenvolvimento da capacidade para a linguagem falada. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. (eds.). **Compêndio da Linguagem da Criança**. Trad. M. A. G. Domingues. Artes Médicas. Porto Alegre, 1995.

MARMARIDOU, Sophia. On Deixis. In: **Pragmatic meaning and cognition**. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

MEIRELES, Uily Barbosa. **O uso das pantomimas em criança surda pré e pós implante coclear no processo de aquisição da linguagem**. Orientador: Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante. 2018. p. 1-25. Trabalho de Conclusão de Curso – Psicopedagogia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

MELO, Ediclécia Sousa de. **Gestos pantomímicos e produção vocal na aquisição da linguagem**. Orientador: Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso – Letras – Português, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MERIN, Noah et al. Visual fixation patterns during reciprocal social interaction distinguish a subgroup of 6-month-old infants at-risk for autism from comparison infants. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 37, p. 108-121, 2007. DOI 10.1007/s10803-006-0342-4. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-006-0342-4#citeas>. Acesso em: 20 out. 2023.

MILANO, Luiza Ely; FLORES, Valdir do Nascimento. Do balbucio às primeiras palavras: continuidade e descontinuidade no devir de um falante. **Letras de hoje**. Porto Alegre, p. 64-72, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/165661>. Acesso em: 01 dez. 2023.

MORGENSTERN, Aliyah. Children's multimodal language development. **Manual of language acquisition**, p. 123-142, 2014.

MORGENSTERN, Aliyah. Children's multimodal language development from an interactional, usage-based, and cognitive perspective. **Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science**, v. 14, n. 2, p. 01-20, 2023. DOI 10.1002/wcs.1631. Disponível em: <https://wires.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/wcs.1631>. Acesso em: 18 set. 2023.

MCNEILL, David. So you think gestures are nonverbal? **Psychological Review**. 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\\_No\\_nverbal](https://www.researchgate.net/publication/229068226_So_You_Think_Gestures_are_No_nverbal). Acesso em: 19 out. 2023.

MCNEILL, David. **Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought**. Chicago, IL: University of Chicago Press, 409p., 1992.

MCNEILL, David. Introduction. In: MCNEILL, David. (ed.). **Language and Gesture**. Cambridge: CUP, p.1-10, 2000. DOI 10.1017/CBO9780511620850.001. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/abs/language-and-gesture/introduction/4C4D3CE75AAA9933C609667DFCFF920E>. Acesso em: 20 out. 2023.

MCNEILL, David. Gesture and Language Dialect. **Internacional Journal of Linguistics**. v. 34, n. 1, p. 7-37, 2002.

- MCNEILL, David. Gesture: a psycholinguistic approach. **The encyclopedia of language and linguistics**, v. 1, p. 85-66, 2006.
- MUSZKAT, Mauro; MELLO, Claudia Berlim de. Neurodesenvolvimento e linguagem. **Temas em dislexia**, p. 1-15, 2009.
- NAME, Cristina. Psicolinguística da aquisição da linguagem. In: MAIA, Marcus. (Org.). **Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.
- OLIVEIRA, Ádelly Kalyne da Silva. **Manifestações linguísticas de crianças autistas: um estudo com foco no funcionamento multimodal**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2023.
- OLIVEIRA, Ádelly Kalyne da Silva; FONTE, Renata Fonseca Lima. Multimodalidade nas práticas sociais de crianças autistas no processo de aquisição da linguagem. **Entrepalavras**, v. 12, n. 3, p. 374-397, 2022a. DOI 10.22168/2237-6321-32552. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2552>. Acesso em: 23 de set. 2023.
- OLIVEIRA, Ádelly Kalyne da Silva; FONTE, Renata Fonseca Lima da. Aquisição de linguagem: o envelope multimodal em uma criança autista. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 51, n. 3, p. 1207-1219, 2022b. DOI: 10.21165/el.v51i3.3302. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/view/3302>. Acesso em: 24 set. 2023.
- PEDROSO, Fleming Salvador; ROTTA, Newra Tellechea; DANESI, Marlene Cararin; AVILA, Lia Nunes de; SAVIO, Carla Baggio. Evolução das manifestações pré-linguísticas em crianças normais no primeiro ano de vida. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 14, n. 1, p. 22-25, 2009. DOI 10.1590/S1516-80342009000100006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/spMfJZqw7D7qCYkBDkKNSBJ/>. Acesso em: 05 fev. 2023.
- PEIXOTO, Simone Frye. **Gestos na aquisição da língua inglesa em contexto bilíngue: uma perspectiva multimodal**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2020.
- PEREIRA, Jakciane Eduarda Araujo *et al.* Habilidades comunicativas de crianças com autismo. **Distúrbios da Comunicação**, [S. l.], v. 34, n. 2, p. e54122, 2022. DOI 10.23925/2176-2724.2022v34i2e54122. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/54122>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. Sobre a interpretação e os efeitos da fala da criança. **Letras de hoje**, v. 33, n. 2, p. 81-87, 1998.



PONTES, Juliana Galindo de Oliveira. **A posição assumida pelo outro e os possíveis efeitos na fala da criança durante a estruturação de diferentes narrativas**. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. Título original: *La recherche qualitative*. ISBN 978-85-326-3681-2.

RIBEIRO, Maria Anita Carneiro; MARTINHO, Maria Helena; MIRANDA, Elisabeth da Rocha. O sujeito autista e seus objetos. **A peste: Revista de Psicanálise e Sociedade e Filosofia**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 77-89, 2012.

RIVERO, Omar Hernández; RODRÍGUEZ, María Cristina García; EWING, Solangel Gutiérrez. Autismo infantil, mirada a un paciente. **Acta Médica del Centro**, v. 10, n. 1, p. 38-43, 2016. Disponível em: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=64245>. Acesso em: 26 set. 2022.

RODRIGUES, Hilda Maria Juca. **Gestos de crianças com transtorno do espectro autista em aquisição da linguagem: o que dizem os estudos de 2017 a 2021 na área de Letras-Linguística do CNPQ?**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2022.

ROSSANO, Federico. Gaze in conversation. In: SIDNELL, Jack; STIVERS, Tanya. **The handbook of conversation analysis**, p. 308-329, 2012. DOI 10.1002/9781118325001. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118325001#page=321>. Acesso em: 14 abr. 2023.

RUITER, Jan Peter. The production of gesture and speech. In: MCNEILL, David (Ed.). **Language and gesture**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, p. 284-311, 2000.

SANTOS, C. C. C. Dêixis: alguns conflitos epistemológicos. In: LIMA, G. O. S; ZAMBRANO, R. C; PEDROSA, C. E. F. (Orgs.). *Pesquisa transdisciplinar em letras: do saber ao fazer*. Editora UFS. São Cristovão, p. 250-264, 2017.

SCAIFE, Michael; BRUNER, Jerome S. The capacity for joint visual attention in the infant. **Nature**, v. 253, n. 5489, p. 265-266, 1975. DOI 10.1038/253265a0. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/253265a0#citeas>. Acesso em: 28 dez. 2023.

SCARPA, Ester Mirian. Desenvolvimento da intonação e a organização da fala inicial. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. UNICAMP, n. 14, p. 65-84, 1988.

SCARPA, Ester Mirian. Sons preenchedores e guardadores de lugar: relações entre fatos sintáticos e prosódicos na aquisição da linguagem. In: SCARPA, Ester Mirian (org). **Estudos de Prosódia**. Campinas: UNICAMP, p. 253-284, 1999.

SCARPA, Ester Mirian. A Aquisição da prosódia: dupla face, dupla vocação. In: **Em-Tom-Ação: a prosódia em perspectiva**. AGUIAR, M. A. M; MADEIRO, F. (orgs). Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

SCARPA, Ester Mirian. O lugar da holófrase nos estudos de Aquisição da Linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos** (UNICAMP), v. 51, n. 2, p. 187-200, 2009. DOI: 10.20396/cel.v51i2.8637211. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637211>. Acesso em: 29 dez. 2023.

SCARPA, Ester Mirian; SVARTMAN, Flaviane Fernandes. Entoação e léxico inicial. **Veredas-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 16, p. 40-54, 2012.

SILVA, Carmem Luci da Costa. Os movimentos enunciativos da criança na linguagem. **Revista da ABRALIN**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p.77-94, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/223829>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SILVA, Carmem Luci da Costa. O estudo do texto em uma perspectiva enunciativa de linguagem. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 34, p. 419-433, 2018. DOI: 10.1590/0102-44501108954472384. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/bZRt7LCSvZtw9Jppmm3jGGK/?lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2024.

SILVA, Késia Vanessa Nascimento. **A ironia em curtas de animações infantis: uma análise multimodal em aquisição de linguagem**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2021.

SILVA, William Berg Lima da; FONTE, Renata Fonseca Lima da. Reflexões sobre o tema jargão na aquisição de linguagem adotado em artigos científicos. In: KO FREITAG, Raquel Meister; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. (Orgs.). **Linguagem e ensino: pesquisas, análises e práticas sociais**. Aracaju: Criação Editora, p. 253-264, 2021a.

SILVA, William Berg Lima da; FONTE, Renata Fonseca Lima da. Jargão no autismo: análise da concepção adotada em artigos científicos. In: DE SÁ, E. (Org.). **Apenas três... discussões temáticas em língua, literatura e ensino**. Arcoverde-PE: Kandarus, 2021b. p. 259-271. ISBN: 978-65-00-27866-8.

SILVA, William Berg Lima da; OLIVEIRA, Ádelly Kalyne da Silva; FONTE, Renata Fonseca Lima da. Autismo, aquisição de linguagem e multimodalidade no panorama de estudos educacionais: uma revisão sistemática da literatura. **Anais VIII CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88841>. Acesso em: 22 set. 2023

SOUZA, Flávia Gonçalves Calça; BARBOSA, Matheus de Almeida; MARINHO, Nathália Fernandes Inácio. A multimodalidade e o ensino de crianças autistas. **Revista Uniabeu**, v. 12, n. 30, 2019.

TALBOTT, Meagan *et al.* The developmental sequence and relations between gesture and spoken language in toddlers with autism spectrum disorder. **Child development**, v. 91, n. 3, p. 743-753, 2020. DOI 10.1111/cdev.13203. Disponível em: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cdev.13203>. Acesso em: 07 jun. 2023.

TEIXEIRA, Elisabeth Reis. Aquisição da linguagem: a aquisição de padrões rítmicos. **ICTUS Music Journal**, v. 8, n. 1, 2007. DOI 10.9771/ictus.v8i1.34309. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/ictus/article/view/34309>. Acesso: 07 jun. 2023.

TOMASELLO, Michael; CARPENTER, Malinda; LISZKOWSKI, Ulf. A new look at infant pointing. **Child development**, v. 78, n. 3, p. 705-722, 2007. DOI 10.1111/j.1467-8624.2007.01025.x. Disponível em: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.2007.01025.x>. Acesso em: 23 out. 2023.

TOMASELLO, Michael. Atenção conjunta e aprendizagem cultural. In: **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, p. 77-129, 2019.

YE, QianYing *et al.* The gestures in 2–4-year-old children with autism spectrum disorder. **Frontiers in psychology**, v. 12, p. 01-14, 2021. DOI 10.3389/fpsyg.2021.604542. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.604542/full>. Acesso em: 22 out. 2023.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman; 2001.

YOUNG, Gregory S. et al. Gaze behavior and affect at 6 months: predicting clinical outcomes and language development in typically developing infants and infants at risk for autism. **Developmental science**, v. 12, n. 5, p. 798-814, 2009. DOI 10.1111/j.1467-7687.2009.00833.x. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-7687.2009.00833.x>. Acesso em: 16 out. 2023.