



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA - PROLING

ANDREZA APARECIDA POLIA

**AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM NAS ESPECIFICIDADES DA
ENCEFALOPATIA CRÔNICA NÃO PROGRESSIVA: uma abordagem multimodal**

João Pessoa
2019

ANDREZA APARECIDA POLIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, área de concentração em Teoria e Análise Linguística, com linha de pesquisa em Linguagem e Processamento Linguístico, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

Coorientadora: Profa. Dra. Isabelle Cahino Delgado

João Pessoa
2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P766a Polia, Andreza Aparecida.

Aquisição de linguagem nas especificidades da
encefalopatia crônica não progressiva: uma abordagem
multimodal / Andreza Aparecida Polia. - João Pessoa,
2019.

312 f. : il.

Orientação: Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.

Coorientação: Isabelle Cahino Delgado.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Encefalopatia crônica não progressiva. 2. Atenção
conjunta. 3. Aquisição de linguagem. 4.

Multimodalidade. I. Cavalcante, Marianne Carvalho
Bezerra. II. Delgado, Isabelle Cahino. III. Título.

UFPB/BC

ANDREZA APARECIDA POLIA

**AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM NAS ESPECIFICIDADES DA ENCEFALOPATIA
CRÔNICA NÃO PROGRESSIVA: uma abordagem multimodal**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (PROLING/UFPB)
Orientadora

Profa. Dra. Isabelle Cahino Delgado (PROLING/UFPB)
Coorientadora

Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria (PROLING/UFPB)
Membro interno

Prof. Dr. Giorvan Ânderson dos Santos Alves (PROLING/UFPB)
Membro interno

Prof. Dr. Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega (Depto de Letras/CH/UEPB)
Membro externo

Prof. Dr. José Moacir Soares da Costa Filho (CLAD/IFPB)
Membro externo

Profa. Dra. Berla Moreira de Moraes (DTO/CCS/UFPB)
Membro externo - Suplente

Prof. Dr. Gustavo Lopez Estivalet (PROLING/UFPB)
Membro interno – Suplente

ANDREZA APARECIDA POLIA

**AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM NAS ESPECIFICIDADES DA
ENCEFALOPATIA CRÔNICA NÃO-PROGRESSIVA: uma abordagem
multimodal**

Aprovada em 02/03/2019

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Área de concentração em Teoria e Análise Linguística, com linha de pesquisa em Linguagem e Processamento Linguístico, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Linguística.

BANCA EXAMINADORA

M. Carvalh
Prof.ª. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (PROLING/UFPB)

Orientadora

Isabelle
Prof.ª. Dra. Isabelle Cahino Delgado (PROLING/UFPB)

Coorientadora

Faria
Prof.ª. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria, (PROLING/UFPB)

Membro interno

Giorvan
Prof. Dr. Giorvan Anderson dos Santos Alves (PROLING/UFPB)

Membro interno

Paulo
Prof. Dr. Paulo Vinicius Avila-Nóbrega (Depto de Letras/CH/UEPB)

Membro externo

José
Prof. Dr. José Moacir Soares da Costa Filho (CLAD/IFPB)

Membro externo

Berla
Prof.ª. Dra. Berla Moreira de Moraes (DTO/CCS/UFPB)

Membro externo - Suplente

Gustavo
Prof. Dr. Gustavo Lopez Estivalet (PROLING/UFPB)

Membro interno - Suplente

João Pessoa, 02 de setembro de 2019

Para Celina e Luísa,
Meu princípio e minha continuação,
que me ensinam, todos os dias, o que é viver em amor

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Criador, pelo Universo, por todos os seres que nele há e por permitir minha existência;

A minha mãe, Celina Polia, e ao meu pai, Raphael Polia, por terem me trazido ao mundo, me ensinado sobre amor, cuidado, reciprocidade, honestidade e sobre os caminhos que a educação cria na vida;

A minha filha, Luísa Beccaro, que me desafia, a cada dia, a ser uma pessoa melhor, e cuja paciência com o processo de doutoramento foi incomensurável, assim como é o meu amor por ela;

Aos meus irmãos, André Polia, José Roberto, Marta Rosa e Maria Eunice, que sempre incentivaram, cada um a seu modo, meu percurso acadêmico desde a graduação. Meu amor por todos vocês é incondicional!;

A Rodrigo Alcântara, amigo e namorado, pelo apoio, pelo incentivo, pela paciência (principalmente nas oscilações de humor orgânicas e/ou ambientais), pela compreensão e pelo afeto cotidiano e contínuo;

A minha amiga-irmã, Cláudia Regina Cabral Galvão, que ocupa um papel central em minha vida. A você, devo muito, profissional, acadêmica e pessoalmente. Obrigada por fazer parte da minha vida. Minha gratidão e afeto são contínuos por você;

A minha orientadora, a Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, que me acolheu desde o processo seletivo e em todas as etapas da conquista desse título. Obrigada pela paciência e por compreender minhas limitações, pelo incentivo, pelo estímulo e pelo aprendizado acerca da aquisição da linguagem. Mary, você é o exemplo de que é possível ser uma pesquisadora de excelência nos critérios acadêmicos e ser igualmente sábia, afetiva e humana;

A minha coorientadora, a Profa. Dra. Isabelle Cahino Delgado, que, juntamente com seu companheiro, integrante da banca, o Prof. Dr. Giorvan Ânderson dos Santos Alves, abriu meu caminho para o Doutorado no Proling e suas vidas para compartilhar inúmeros saberes acadêmicos e cotidianos comigo. Minha dívida com vocês é impossível de ser quitada;

Aos Professores Doutores Paulo Vinícius Ávila-Nobrega e José Moacir Soares da Costa Filho, que participaram de todo o processo acadêmico do Doutorado, inclusive, nas bancas de qualificação e defesa. As produções acadêmicas de ambos foram pontos de ancoragem deste trabalho e me deram sustentação teórica para produzir textos sobre a aquisição de linguagem. Obrigada pela generosidade de vocês comigo e pelos saberes compartilhados!;

À Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria, pela oferta da disciplina Fundamentos da Aquisição da Linguagem, em que tive a oportunidade de me familiarizar com as diferentes teorias da área. Obrigada também pelas publicações que me auxiliaram a conduzir este trabalho, pelas oportunidades de trocas e por aceitar fazer parte da banca de defesa;

Ao Prof. Dr. Gustavo Estivalet e à Profa. Dra. Berla Moreira de Moraes, por aceitarem participar da banca de defesa. A ele, agradeço, especialmente, pela oportunidade de participar do Minicurso sobre Neurocognição da Linguagem, que aguçou meu interesse pelos caminhos entre a Neurociência e a Linguística. A ela, pela amizade desde a entrada como docente na UFPB e por ter desbravado a inserção da Terapia Ocupacional no Proling;

A todos os docentes do Proling, em especial, àqueles com quem tive a oportunidade de cursar disciplinas e/ou minicursos e aos que me auxiliaram, de algum modo, a construir este trabalho e na minha imersão nos conhecimentos linguísticos, a saber: Prof. Dr. Jan Edson Rodrigues Leite, Profa. Dra. Betânia Passos Medrado, Profa. Dra. Danielle Barbosa Lins de Almeida, Profa. Dra. Maria Ester Vieira de Sousa, Profa. Dra. Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira e Profa. Maria de Fátima Almeida;

Ao coordenador e ao vice-coordenador do Proling, respectivamente, Prof. Dr. José Ferrari Neto e Prof. Dr. Márcio Martins Leitão, por resolverem dúvidas e questões administrativas prontamente, emprestar livros e sugerir leituras, mas, principalmente, por estarem sempre disponíveis para acolher minhas angústias;

Aos colegas acadêmicos de Mestrado e Doutorado, e aos colegas do LAFE, que compartilharam angústias, aprendizados, seminários e cumplicidade. Cada um de vocês me ensinou algo, e minha gratidão é permanente. Obrigada a Andreia Escarião, Thereza Sophia, Ivonaldo Lima, Andressa Toscano, Paula Michelly, Cássio Kennedy e Marilene Gomes e aos colegas acadêmicos da Fonoaudiologia, Deyverson, Fernanda, Gabriella, Talita e Julyane. A amizade de todos vocês foi um dos presentes que o Doutorado meu deu;

Aos secretários do Proling, Ronil e Valberto que, incansavelmente, me auxiliaram com orientações, desde o processo seletivo até a agilidade, em todas as etapas burocráticas do curso. Minha sincera gratidão a vocês pelo suporte ofertado a mim e a todos os estudantes do Proling;

Às amigas Miriam Cunha Ranhel Leitão, Dinaura Maria Alcântara de Souza e Priscilla Maria de Andrade Cavalcante, que são mães substitutas de Luísa em inúmeras situações, ofertam generosamente seus cuidados na saúde e na doença e têm um coração cheio de afeto para compartilhar. Serei eternamente grata a vocês.

Às amigas Maria José Rodrigues Paiva e Luana Maria Cavalcanti Bispo, que me orientaram incansavelmente sobre as regras de ABNT, respondendo as minhas angústias durante todo o percurso do Doutorado. Para além de todas as ajudas técnicas, a amizade de vocês é um presente divino.

Ao meu amigo Victor Hugo Sousa de Oliveira, que é meu parceiro na universidade e na vida, e que, gentilmente, traduziu o resumo para a língua inglesa. Obrigada pela amizade e pelos inúmeros momentos compartilhados!;

A minha amiga Lislene Francine Ribeiro, que, desde a 2ª série do ensino fundamental, me apoia em todas as decisões acadêmicas e me acolheu em sua família, quando ainda havia estrelas no teto do quarto. Você tem um valor inestimável para mim!;

A Wendy e Renata, terapeutas ocupacionais que acompanharam todo o desenvolvimento prático desta pesquisa e auxiliaram no meu desenvolvimento como docente, pesquisadora e como ser humano. Obrigada pelo acompanhamento em toda a coleta e por compartilharem comigo diversos momentos desse processo!;

À fisioterapeuta Cristina Marques de Almeida Holanda Diniz e à terapeuta ocupacional Catarina Maria Soares, que me auxiliaram a identificar e a escolher os participantes da pesquisa, criaram espaços em seus atendimentos na Clínica Escola de Fisioterapia Infantil da UFPB, para que eu pudesse filmar e acompanhar o desenvolvimento clínico das crianças da pesquisa. Sem o apoio de vocês, este trabalho não seria possível. Muito obrigada!;

Aos docentes do Departamento de Terapia Ocupacional, à direção do Centro de Ciências da Saúde e à UFPB, por concederem o afastamento para a conclusão deste trabalho. O apoio institucional torna possível a pesquisa, o desenvolvimento acadêmico dos docentes e o nível de excelência da instituição. Trabalharei para que essas ações institucionais se estendam a todos os que queiram se qualificar;

Por fim, meu principal agradecimento é para as crianças que fizeram parte deste trabalho e suas mães, que, por motivos éticos, não posso identificar, mas que tornaram possível o Doutorado. Obrigada por abrirem a porta de suas casas e de suas vidas e permitirem minha presença durante um ano. Meu aprendizado mais significativo ocorreu por meio de vocês. Os laços construídos permanecerão. Sou eternamente grata.

*Da sensação de inspiração à paixão, nossas experiências mais profundas de felicidade
surgem quando transcendemos nossa estreita individualidade.*

Thupten Jinpa

RESUMO

O objetivo desta tese foi de investigar e descrever como acontece o processo de desenvolvimento da linguagem multimodal em crianças que apresentam encefalopatia crônica não progressiva (ECNP), a partir das relações familiares, em especial, da Díade mãe-criança nas cenas de atenção conjunta. A ECNP acomete o cérebro em desenvolvimento e ocasiona sequelas motoras permanentes além de possíveis alterações da fala, da visão e da audição, que têm impacto direto no processo de aquisição da linguagem. Para abordar as características linguísticas da ECNP, dialogamos com Sanclemente (2001) e Lamônica (2014; 2015); para a interlocução sobre atenção conjunta, adotamos Tomasello (2003) e Costa Filho (2015); para a produção gestual, nos baseamos em McNeill (1985; 1992; 2000); para as produções orais infantis, nos fundamentamos em Barros (2012) e, no que se refere à multimodalidade no processo de aquisição da linguagem, em Cavalcante (1994, 1999, 2010, 2015), Fonte (2011) e Ávila-Nóbrega (2010; 2017). Este é um estudo de caso, vinculado ao Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita da Universidade Federal da Paraíba. Participaram do estudo duas crianças com o diagnóstico de ECNP: uma menina com quadriplegia espástica, acompanhada na faixa etária dos 15 aos 27 meses, em interações com a genitora (Díade A) e o avó; e um menino com triparesia espástica, acompanhado na faixa dos 16 aos 28 meses, também em interação com sua genitora (Díade B) e com sua irmã. Durante 12 meses, foram realizadas filmagens quinzenalmente em situações naturalísticas, que foram transcritas e analisadas por meio do *software* ELAN, que nos possibilita visualizar a ocorrência dos elementos multimodais. Produzimos também um diário em cada encontro, em que constam a descrição das cenas e os registros dos aspectos mais significativos das interações entre os participantes. A análise qualitativa dos dados revelou que a criança da Díade B conseguiu produzir gesticulação, pantomimas e emblemas e usou balbucios, no início da pesquisa, e holófrases, palavras e blocos de enunciados, no final. Usou, principalmente, o apontar convencional e o olhar para guiar e sustentar a atenção dos parceiros e iniciar as cenas de atenção conjunta. A criança da Díade A conseguiu gesticular e usar emblemas quando imitava os parceiros e se comunicou por meio de balbucios e de algumas palavras, mas o movimento ocular foi a principal via de expressão utilizada para iniciar e sustentar a atenção dos seus interlocutores nas interações. No aspecto quantitativo, no decorrer dos 12 meses, a criança da Díade A aumentou a frequência das vocalizações, que foram observadas associadas a movimentos corporais, à gesticulação ou aos gestos, sempre guiadas pelos movimentos oculares. A criança da Díade B passou a usar blocos de enunciados e aumentou a frequência do uso do gesto do apontar. Especificamente na Díade B, a criança utiliza o mesmo comportamento linguístico e gestual da genitora, que pode ser categorizado como mais diretivo do que dialógico, em contraposição ao comportamento da genitora da Díade A. Em ambas as crianças, o uso do olhar foi a principal estratégia de comunicação utilizada para mostrar aos parceiros algum evento e/ou iniciar e sustentar uma interação diádica, triádica ou quadrática. Este estudo pode contribuir para favorecer as interações das crianças em diferentes contextos e auxiliar os participantes de seu cotidiano a compreenderem pistas oculares, produções orais e gestos, sem deixar que a representação social da patologia as prive das oportunidades de aprender dentro e fora do ambiente escolar.

Palavras-chave: Encefalopatia crônica não progressiva. Atenção conjunta. Aquisição de linguagem. Multimodalidade.

ABSTRACT

The objective of this thesis is to identify and describe how the process of development of multimodal language in children with non-progressive chronic encephalopathy (NPCE) occurs, based on family relationships, especially the mother-child dyad in scenes of joint attention. NPCE affects the developing brain resulting in permanent motor sequelae besides possible speech, vision and hearing alterations that directly impact on the language acquisition process. In order to approach the linguistic characteristics of the NPCE, we discuss Sanclemente (2001) and Lamônica (2014; 2015), for interlocution on joint attention, we adopt Tomasello (2003) and Costa Filho (2015), for gestural production, we rely on McNeill (1985;1992;2000), for children's oral productions, on Barros (2012) and, with regard to multimodality in the process of language acquisition, on Cavalcante (1994, 1999, 2010, 2015), Fonte (2011) and Avila-Nóbrega (2010; 2017). This is a case study associated with the Laboratory of Speech and Writing Acquisition of the Federal University of Paraíba. The subjects of the study were two children diagnosed with NPCE, a girl with spastic quadriplegic, attended from age 15 to 27 months-old in interactions with her female genitor (Dyad A) and also with her grandmother; and a boy with spastic tripareisis, attended from age 16 to 28 months-old also in interaction with his mother (Dyad B) and his sister. During 12 months, filming was done biweekly in naturalistic situations, and afterwards transcribed and analyzed through ELAN software that allows visualizing the occurrence of multimodal elements. A journal at each meeting was also produced, containing the description of the scenes and records of the most significant aspects of the interactions between the participants. Qualitative data analysis emphasizes the child of the dyad B was able to produce gesticulation, pantomimes and emblems, along with the use of babbling at the beginning of the research, and holophrases, words and blocks of statement at the end, besides making use mainly of the conventional pointing and gazing to guide and sustain the attention of the partners and initiate the scenes of joint attention. The child of the dyad A managed to gesture and make use of emblems when imitating the partners. Moreover, she communicated through babbling and a few words, but the ocular movement was the main way of expression used to initiate and sustain the attention of her interlocutors in the interactions. In the quantitative aspect, during the 12-month period the child of the dyad A increased the frequency of vocalizations which were observed combined with body movements, gesturing or gestures, and always guided by eye movements. The child of the dyad B started using blocks of statements and increased the frequency of the use of the pointing gesture. Specifically in the dyad B, it was possible to observe the child uses the same linguistic and gestural behavior of his female genitor which can be categorized as more directive than dialogical, as opposed to the behavior of the dyad A. To both children, the use of the gaze was the main communication strategy used to show partners some event, and / or to initiate and sustain a dyadic, triadic or quadratic interaction. This study may contribute to children's interactions in different contexts, helping participants in their daily lives to understand ocular cues, oral productions and gestures, without letting the social representation of the pathology deprive them of learning opportunities inside and outside the school environment.

Key words: Non-progressive chronic encephalopathy. Joint attention. Language Acquisition. Multimodality.

RESUMEN

El objetivo de esa tesis es identificar y describir como ocurre el proceso de desarrollo del lenguaje multimodal en niños que presentan Encefalopatía Crónica No Progresiva (ECNP), desde las relaciones familiares, en especial en el par madre-hijo en escenas de atención conjunta. La ECNP acomete el cerebro en desarrollo ocasionando secuelas motoras permanentes además de posibles alteraciones en el habla, en la visión y en la audición, que tiene impacto directo en el proceso de adquisición del lenguaje. Para tratar de las características lingüísticas de la ECNP dialogamos con Sanclemente (2001) y Lamônica (2014;2015), para la interlocución sobre atención conjunta, pesquisamos Tomasello (2003) y Costa Filho (2015), para la producción gestual nos basamos en McNeill (1985;1992;2000), para las producciones orales infantiles nos fundamentamos en Barros (2012) y sobre la multimodalidad en el proceso de adquisición del lenguaje, en Cavalcante (1994;1999;2010;2015), Fonte (2011) y Ávila-Nóbrega (2010;2017). Ese es un estudio de caso vinculado al Laboratorio de Adquisición de Habla y Escrita de la Universidad Federal de Paraíba. Participaron del estudio 2 niños con diagnóstico de ECNP, una niña con cuadriplejia espástica, acompañada en la franja de edad de los 15 a los 27 meses en interacciones con su genitora (Par A) y también con su abuela; y, un niño con triparesis espástica, acompañado en la franja de edad de los 16 a los 28 meses también en interacciones con su genitora (Par B) y con su hermana. Durante 12 meses fueron realizadas rodajes quincenales en situaciones naturales, siendo transcritas y analizadas por medio del *software ELAN* que permite visualizar la ocurrencia de los elementos multimodales. Producimos también un diario a cada encuentro, donde hay la descripción de las escenas y registros de los aspectos más significativos de las interacciones entre los participantes. El análisis de los datos cualitativos destaca que el niño del par B logró producir gestos, pantomimas y emblemas, junto al uso de balbucíos, en principio de la pesquisa y holofrase, palabras y bloques de enunciado al final, además de hacer uso, principalmente, del apuntar convencional y de la mirada para guiar y sostener la atención de las parejas e iniciar las escenas de atención conjunta. La niña del par A logró gesticular y hacer uso de emblemas cuando imitaba las parejas, además de eso, ella se comunicó a través de balbuceos y de algunas palabras, pero la mirada fue la principal manera de expresarse utilizada para iniciar y sostener la atención de sus interlocutores en las interacciones. Sobre el aspecto cuantitativo, en el transcurso de los 12 meses, la niña del par A aumentó la frecuencia de las vocalizaciones y ellas fueron observadas asociadas a los movimientos corporales, a los gestos, y siempre guiadas por los movimientos oculares. El niño del par B hizo el uso de bloques de enunciados y aumentó la frecuencia del uso de los gestos de apuntar. Específicamente en el par B fue posible observar que el niño utiliza el mismo comportamiento lingüístico y gestual de su genitora que puede ser caracterizado como más directivo al revés del diálogo, en contrapartida al comportamiento de la genitora del par A. En ambos niños el uso de la mirada fue la principal estrategia de comunicación utilizada para mostrar a sus parejas algún evento, y/o, iniciar y sostener la interacción diádica, triádica o cuadiádica. Este estudio puede contribuir para favorecer las interacciones de los niños en diferentes contextos, ayudando los participantes de su rutina a comprender pistas oculares, producciones orales y gestuales, sin dejar que la representación social de la patología los prive de las oportunidades del aprendizaje dentro y fuera del ambiente escolar.

Palabras-clave: Encefalopatía crónica no progresiva. Atención conjunta. Adquisición del lenguaje. Multimodalidad.

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

AC	ATENÇÃO CONJUNTA
ACA	ATENÇÃO CONJUNTA DE ACOMPANHAMENTO
BDTD	BASE DE DADOS DE TESES E DISSERTAÇÕES
CA	COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO NÍVEL SUPERIOR
CCI	COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO INTRACLASSE
CEPs	COMITÊS DE ÉTICA EM PESQUISA
CID	CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE DOENÇAS
CIF	CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE, INCAPACIDADE E SAÚDE
CNPq	CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA
CNS	CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE
CONEP	COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA
CSA	COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E/OU ALTERNATIVA
DA	DEFICIÊNCIA AUDITIVA
DCO	DISMOTRIA CEREBRAL ONTOGENÉTICA
ECNE	ENCEFALOPATIA CRÔNICA NÃO EVOLUTIVA
ECNP	ENCEFALOPATIA CRÔNICA NÃO PROGRESSIVA
EEP	ESCALA DE EQUILÍBRIO PEDIÁTRICA
ELAN	EUDICO LINGUISTIC ANNOTATOR
FUNAD	FUNDAÇÃO CENTRO INTEGRADO DE APOIO AO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA
GMFCS	GROSS MOTOR FUNCTION CLASSIFICATION SYSTEM
GMFM	GROSS MOTOR FUNCTION MEASURE SYSTEM
IC	IMPLANTE COCLEAR
ITPA	TESTE DE ILLINOIS DE HABILIDADES PSICOLINGUÍSTICAS

LAFE	LABORATÓRIO DE AQUISIÇÃO DA FALA E DA ESCRITA
LILAC'S SAÚDE	LITERATURA LATINO-AMERICANA E DO CARIBE EM CIÊNCIAS DA SAÚDE
MMSS	MEMBROS SUPERIORES
MMII	MEMBROS INFERIORES
NIEE	NÚCLEO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
OCC	OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO COMUNICATIVO
PC	PARALISIA CEREBRAL
PCD	PESSOA COM DEFICIÊNCIA
PCS	PICTURE COMMUNICATION SYMBOLS
PCs	PONTOS DE CRESCIMENTO
PNEES	PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
PUC	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
RTCA	REFLEXO TÔNICO CERVICAL ASSIMÉTRICO
RTCS	REFLEXO TÔNICO CERVICAL SIMÉTRICO
REI	REPOSITÓRIO ELETRÔNICO INSTITUCIONAL
SCIELO	SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE
SNC	SISTEMA NERVOSO CENTRAL
TCLE	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TEA	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
TIHP	HABILIDADES PSICOLINGUÍSTICAS
TO	TERAPIA OCUPACIONAL
TSDD-II	TESTE DE <i>SCREENING</i> DO DESENVOLVIMENTO DENVER-II
TVIP	TESTE DE VOCABULÁRIO POR IMAGENS <i>PEABODY</i>
UFMG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
UFPB	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UFRGS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

UFRJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
UNB	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UNICAMP	UNIVERSIDADE DE CAMPINAS
USP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Causas da Encefalopatia Crônica Não Progressiva	40
Quadro 2	Principais reflexos primitivos presentes no desenvolvimento típico e seu período de permanência	45
Quadro 3	Artigos com as palavras-chave paralisia cerebral e linguagem	275
Quadro 4	Dissertações e teses sobre a aquisição de linguagem e paralisia cerebral..	293
Quadro 5	Dissertações e teses sobre aquisição de linguagem e gestualidade	298
Quadro 6	Teses e dissertações sobre aquisição de linguagem e atenção conjunta	303
Quadro 7	Problemas motores de expressão	68
Quadro 8	Alterações motoras da fala segundo o tipo de encefalopatia crônica não progressiva.....	69
Quadro 9	Continuum de Kendon- Classificação dos gestos.....	75
Quadro 10	Os gestos corporais e a linguagem não verbal.....	85
Quadro 11	Adaptação do contínuo da relação dos gestos com a fala por Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2015).....	88
Quadro 12	Dados da coleta sobre a data, local, participantes e idade da criança da Díade A.....	101
Quadro 13	Dados da coleta sobre a data, local, participantes e idade da criança da Díade B.....	102
Quadro 14	Descrição dos participantes e das trilhas criadas para cada um	105
Quadro 15	Sinais gráficos utilizados nas transcrições das cenas interativas.....	110
Quadro 16	Comparação das produções vocais das crianças.....	217
Quadro 17	Comparação das produções gestuais das crianças	221

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Tipos e quantidade de produção vocal de Amanda na 1ª filmagem.....	124
Tabela 2	Produção gestual da criança da Díade A na 1ª filmagem definida a partir de adaptação do continuum de Kendon.....	125
Tabela 3	Tipo e quantificação de reflexos apresentados na criança da díade A na 1ª filmagem.....	125
Tabela 4	Quantidade e tipo de produção vocal de Amanda na 3ª filmagem.....	130
Tabela 5	Produção gestual da criança da Díade A na 3ª filmagem definida a partir de adaptação do continuum de Kendon.....	133
Tabela 6	Produção gestual da criança da Díade A na 5ª filmagem definida a partir de adaptação do continuum de Kendon.....	139
Tabela 7	Tipos e quantidade de produção vocal de Amanda na 5ª filmagem.....	139
Tabela 8	Produção gestual da criança da Díade A na 7ª filmagem definida a partir de adaptação do continuum de Kendon.....	148
Tabela 9	Tipos e quantidade de produção vocal de Amanda na 7ª filmagem.....	149
Tabela 10	Tipo e quantificação de reflexos apresentados na criança da Díade A na 7ª filmagem.....	150
Tabela 11	Tipos e quantidade de produção vocal de Amanda na 15ª filmagem.....	159
Tabela 12	Produção gestual da criança da Díade A na 15ª filmagem definida a partir de adaptação do continuum de Kendon.....	159
Tabela 13	Tipo e quantificação de reflexos apresentados na criança da Díade A na 15ª filmagem.....	161
Tabela 14	Tipos e quantidade de produção vocal de Amanda na 23ª filmagem.....	165
Tabela 15	Produção gestual da criança da Díade A na 23ª filmagem definida a partir de adaptação do continuum de Kendon.....	167
Tabela 16-	Tipos e quantidade de produção vocal de Victor na 1ª filmagem	173
Tabela 17	Produção gestual da criança da Díade B na 1ª filmagem definida a partir de adaptação do continuum de Kendon.....	173
Tabela 18	Produção gestual da criança da Díade B na 6ª filmagem definida a partir de adaptação do continuum de Kendon.....	177
Tabela 19-	Tipos e quantidade de produção vocal de Victor na 6ª filmagem	179

Tabela 20	Tipos e quantidade de produção vocal de Victor na 7ª filmagem.....	185
Tabela 21	- Produção gestual da criança da Díade B na 7ª filmagem definida a partir de adaptação do continuum de Kendon.....	186
Tabela 22	Produção gestual da criança da Díade B na 9ª filmagem definida a partir de adaptação do continuum de Kendon.....	193
Tabela 23	Tipos e quantidade de produção vocal de Victor na 9ª filmagem.....	195
Tabela 24	Tipos e quantidade de produção vocal de Victor na 20ª filmagem.....	202
Tabela 25	Produção gestual da criança da Díade B na 20ª filmagem definida a partir de adaptação do continuum de Kendon.....	203
Tabela 26	Tipos e quantidade de produção vocal de Victor na 23ª filmagem.....	208
Tabela 27	Produção gestual da criança da Díade B na 23ª filmagem definida a partir de adaptação do continuum de Kendon.....	210
Tabela 28	Comparação entre as produções gestuais das crianças das Díade A e B ...	216
Tabela 29	Comparação entre as produções vocais de cada criança em todas as sessões	217

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Christy Brown	28
Figura 2	Estela volitiva.....	35
Figura 3	Ricardo III	36
Figura 4	Criança com ECNP atetóide	41
Figura 5	Criança com ECNP do tipo espástica	42
Figura 6	Criança com ECNP do tipo atáxica	42
Figura 7	Distribuição Topográfica da encefalopatia crônica não progressiva	43
Figura 8	Laudo médico complementar da criança da Díade A	48
Figura 9	Laudo médico da criança da díade A	49
Figura 10	Níveis de Classificação do GMFCS.....	51
Figura 11	Laudo médico da criança da Díade B.....	53
Figura 12	Continuum do gesto	76
Figura 13	Exemplos de gestos emblemáticos.....	77
Figura 14	Gesto que exemplifica o ato de jogar	78
Figura 15	Gestos para criar um objeto.....	79
Figura 16	Gestos utilizados para exemplificar as características de um objeto	80
Figura 17	Gestos que exemplificam uma expressão dêitica	80
Figura 18	Fluxograma com a tipologia gestual (Kendon, 2004)	81
Figura 19	Relação triádica de atenção conjunta	91
Figura 20	Tipos de interação de atenção conjunta.....	92
Figura 21	Captura de Tela do Elan com recorte de filmagem do núcleo familiar da Díade A.....	106
Figura 22	Captura de tela do Elan em filmagem da díade B	107
Figura 23	Recorte de imagem da tela do ELAN que acompanha a transcrição	108
Figura 24	Exemplo de recorte de transcrição da Tela do ELAN.....	108
Figura 25	Posição inicial da 1ª filmagem com Amanda.....	113
Figura 26	RTCS e Coordenação óculo-manual com apontar de mão aberta.....	114

Figura 27	Amanda segurando o regador olhando para nós e dando mamadeira para a boneca	115
Figura 28	O olhar de Amanda guia a atenção dos participantes na cena de atenção conjunta.....	116
Figura 29	Movimentação em bloco e início de diálogo com as estagiárias	117
Figura 30	RTCA e queda para trás	118
Figura 31	Concomitância de olhar, ação e produção vocal	119
Figura 32	Mescla multimodal da criança e fala da avó com visão geral do recorte da tela do ELAN na 1ª filmagem	120
Figura 33	Deixa cair o objeto e utiliza recurso multimodal para mostrar o que aconteceu.....	121
Figura 34	Repetição da concomitância de elementos multimodais na produção de Amanda no contexto da 1ª filmagem	121
Figura 35	Recorte de trilha do olhar de Amanda na 1ª filmagem	122
Figura 36	Recorte de mescla multimodal de Amanda na 1ª filmagem.....	123
Figura 37	Perna em tesoura (padrão de espasticidade em MMII)	123
Figura 38	Mescla multimodal da criança com ênfase no olhar acompanhando da vocalização na 1ª filmagem	124
Figura 39	Quadro visual em que a criança localiza o beija-flor na 3ª filmagem.....	127
Figura 40	Compartilhando olhares e sorrisos na 3ª filmagem	127
Figura 41	Quadro visual em que a mãe percebe o olhar dêitico na 3ª filmagem	128
Figura 42	Grade de mescla dos envelopes multimodais da Díade A na 3ª filmagem	129
Figura 43	Recorte das produções vocais de Amanda na 3ª filmagem	130
Figura 44	Mescla multimodal de Amanda na 3ª filmagem	131
Figura 45	Mescla Multimodal da mãe e da criança na 3ª filmagem.....	132
Figura 46	Usando o olhar dêitico e os braços para chamar o beija-flor	133
Figura 47	Exemplos de usos de prolongamentos na fala materna e <i>motherese</i>	134
Figura 48	Mescla da fala e gestos da mãe com fala, gestos e olhar da criança na 5ª filmagem: Identificando partes do corpo	137
Figura 49	Recorte da trilha de produção gestual de Amanda: mão no nariz.....	137

Figura 50	Amanda imitando um lobo na 5ª filmagem.....	138
Figura 51	Gesto emblemático de imitar o lobo na 5ª filmagem	138
Figura 52	Recorte da trilha do olhar na 5ª filmagem de Amanda	140
Figura 53	Início do diálogo sobre a lagartixa na 5ª filmagem de Amanda.....	141
Figura 54	Início do diálogo sobre a lagartixa na 5ª filmagem de Amanda.....	141
Figura 55	Multimodalidade em cena interativa com produção de palavra.....	142
Figura 56	Multimodalidade: Chamando o pai com produção vocal, gesto e olhar	144
Figura 57	Contexto em que o pai surge na cena na 7ª filmagem.....	144
Figura 58	Amanda reconhecendo onde está o próprio olho com uso do gesto de apontar na 7ª filmagem	145
Figura 59	Amanda vê a lagartixa e avó acompanha o olhar	146
Figura 60	Amanda usando o apontar convencional para indicar uma característica em um objeto.....	146
Figura 61	Interação conosco por meio do apontar dêitico.....	147
Figura 62	Mescla multimodal da criança com fala da avó na 15ª filmagem	151
Figura 63	Amanda intercala o olhar entre a estagiária e a pesquisadora.....	152
Figura 64	Usando o RTCS para segurar um brinquedo e interagir com a estagiária .	152
Figura 65	Amanda nos oferecendo doce	153
Figura 66	Recorte de mescla multimodal da criança com fala e gestos da estagiária na 15ª filmagem	153
Figura 67	Mescla multimodal da criança e da fala da mãe na 15ª filmagem quando Amanda percebe a chegada da mãe	154
Figura 68	Mescla multimodal da criança e da fala da mãe na 15ª filmagem	154
Figura 69	Recorte com mescla multimodal da criança e da fala da mãe na 15ª filmagem mostrando a interação entre as duas	155
Figura 70	Desenvolvimento do gesto emblemático abrindo e fechando a mão	155
Figura 71	Recorte com mescla multimodal de Amanda na 15ª filmagem	156
Figura 72	Amanda usando o RTCA para segurar um objeto.....	157
Figura 73	Amanda usando o RTCS para manusear um objeto.....	157

Figura 74 Recorte com mescla multimodal da criança e da fala da mãe na qual Amanda responde diretamente a uma pergunta	158
Figura 75 Mescla multimodal da criança com a fala da mãe e da avó na 15ª filmagem.....	158
Figura 76 Gesto emblemático que acompanha o olhar e a produção vocal.....	159
Figura 77 Uso do olhar dêitico durante a queda na 15ª filmagem.....	160
Figura 78 Gesto emblemático de legal na 23ª filmagem	162
Figura 79 Mescla multimodal de todos os participantes na 23ª filmagem: gesto emblemático e olhar dêitico	162
Figura 80 Mescla multimodal da criança na 23ª filmagem	163
Figura 81 Entregando-nos o laço	164
Figura 82 Recorte da trilha de produção vocal de Amanda na 23ª filmagem	164
Figura 83 Mescla de todos os participantes: gesto emblemático do não	166
Figura 84 Gesto emblemático do não na 23ª filmagem	166
Figura 85 Mescla de trilha multimodal de Victor com a fala da mãe na 1ª filmagem.....	169
Figura 86 Mescla multimodal de Victor com a fala da mãe na 1ª filmagem.....	169
Figura 87 Trecho da trilha do olhar de Victor na filmagem nº1.....	170
Figura 88 Recorte da fala materna na 1ª filmagem de Victor.....	171
Figura 89 Trilha de produção vocal de Victor na 1ª filmagem.....	172
Figura 90 Produção vocal, gesto e olhar na 1ª filmagem	172
Figura 91 Multimodalidade de Victor no início da 6ª Filmagem	174
Figura 92 Mescla de trilha multimodal da criança e da mãe na 6ª filmagem	175
Figura 93 Recorte da mescla multimodal de Victor na 6ª filmagem	176
Figura 94 Brincando de nos procurar	176
Figura 95 Uso do apontar convencional frequente na 6ª filmagem de Victor.....	177
Figura 96 Alguns exemplos do uso do olhar dêitico na 6ª filmagem	178
Figura 97 Recorte da produção vocal de Victor na 6ª filmagem	178
Figura 98 Recorte da trilha de fala da mãe na 6ª filmagem.....	179

Figura 99	Cena de atenção conjunta da díade B na 7ª filmagem.....	181
Figura 100	Recorte da trilha de produção vocal de Victor na 7ª filmagem	181
Figura 101	Pantomima na 7ª filmagem de Victor.....	182
Figura 102	Brincadeira com a pasta na 7ª filmagem	183
Figura 103	Recorte de trilha da fala da mãe na 7ª filmagem	184
Figura 104	Prevalência do apontar convencional de Victor na 7ª filmagem	187
Figura 105	Mescla da fala da mãe e dos gestos da criança na 7ª filmagem.....	188
Figura 106	Primeira imagem da 10ª cena interativa	189
Figura 107	Ambos utilizam o gesto de apontar na 9ª filmagem	189
Figura 108	Victor interagindo com a estagiária e com a pesquisadora	190
Figura 109	A entrega da chaves: gestos e olhar.....	191
Figura 110	Recorte da Trilha do Olhar de Victor na Cena Interativa 10.....	192
Figura 111	Mescla de todas as trilhas:contexto multimodal do faz-de-conta.....	192
Figura 112	Olhando para a mão com que está “segurando” a tampa	193
Figura 113	Gesto emblemático na 9ª filmagem	194
Figura 114	Trecho da produção vocal de Victor na 9ª filmagem	195
Figura 115	Explorando a cadeira de balanço na 20ª filmagem.....	196
Figura 116	Recorte da mescla multimodal da criança com a fala da mãe na 20ª filmagem.....	197
Figura 117	Victor quase caindo da cadeira.....	198
Figura 118	Mescla multimodal de Victor com a fala da mãe na 20ª filmagem: primeira produção de bloco de enunciado	198
Figura 119	Victor fingindo dormir na 20ª filmagem	199
Figura 120	Recorte de mescla multimodal da criança e fala da mãe com produção de emblemas na 20ª filmagem.....	200
Figura 121	Mostrando a roupa molhada	200
Figura 122	Tentando subir no banco e pedindo ajuda	201
Figura 123	Negando a fala da mãe.....	201

Figura 124	Recorte de mescla multimodal mostrando diferentes focos da atenção conjunta.....	202
Figura 125	Tentando cobrir a irmã e ela se recusando	204
Figura 126	Primeiro recorte da mescla multimodal de todos os participantes da 23ª filmagem.....	204
Figura 127	Gesticulação própria para chamar a atenção da irmã na 23ª filmagem ..	205
Figura 128	Recorte de mescla de multimodal de todos os participantes: produção de frase.....	206
Figura 129	“Não me olhe”	206
Figura 130	Recorte de mescla de todas as trilhas na 23ª filmagem da díade B	207
Figura 131	Recorte da mescla de todas as trilhas que mostra a produção de algumas palavras na 23ª filmagem da díade B.....	208
Figura 132	Produção vocal e gestual acerca do Homem-Aranha na 23ª filmagem ..	209
Figura 133	Evolução da produção gestual do Homem-Aranha soltando a teia: dificuldade de dissociação dos movimentos e presença de padrão reflexo.....	209
Figura 134	“Jogando” água na planta com a mão na 2ª filmagem	225
Figura 135	Gesto emblemático de chamar esticando o braço e com a mão semi-fletida na 4ª filmagem	226
Figura 136	Apontando para o olho da mãe na 6ª filmagem.....	226
Figura 137	Olhar dêitico para nós.....	227
Figura 138	Pantomima:penteando o cabelo da galinha na 9ª filmagem	227
Figura 139	Entregando-nos o brinquedo na 10ª sessão.....	228
Figura 140	Gesto emblemático de se esconder na 11ª sessão.....	229
Figura 141	Entregando o laço na 12ª filmagem.....	229
Figura 142	Entregando as peças e reconhecendo as cores na 13ª filmagem.....	230
Figura 143	Apontar para o dente na 14ª sessão	231
Figura 144	Tentando calçar os sapatos da mãe: pantomima na 16ª cena	231
Figura 145	Emblema: cara de zangada na 17ª cena	232
Figura 146	Pantomima: simulando tomar remédio na 18ª cena.....	232

Figura 147	Pantomima: dando “gagau” para a boneca na 20ª cena.....	234
Figura 148	Apontando e produzindo holófrase na 21ª cena	234
Figura 149	Pantomima: Simulando o ato de nadar na 24ª cena.....	235
Figura 150	Gesto emblemático na 2ª filmagem: dar tapas.....	236
Figura 151	Uso do olhar dêitico na 3ª cena	237
Figura 152	Pantomima e produção de palavra na 4ª cena.....	238
Figura 153	Gesto emblemático: escondendo-se de nós na 5ª cena	238
Figura 154	Gesto emblemático típico da cultura nordestina	239
Figura 155	Gesto emblemático ao final de música na 10ª cena.....	240
Figura 156	Pronúncia de nova palavra associada ao gesto	241
Figura 157	Apontar convencional para manusear o telefone.....	241
Figura 158	Apontar convencional mostrando-nos um brinquedo.....	242
Figura 159	Gesto emblemático: imitando a galinha	242
Figura 160	Gesto emblemático na 16ª cena	244
Figura 161	Tampar e destampar o lápis: foco da atenção conjunta na 19ª cena.....	245
Figura 162	Pantomima na 21ª sessão.....	246
Figura 163	Dançando com a mãe na 22ª cena	247
Figura 164	Mescla multimodal da mãe e da criança na 24ª cena: início do diálogo	248
Figura 165	Mescla multimodal da mãe e da criança na 24ª cena: continuação do diálogo.....	248
Figura 166	Modelo de Cadeira de Rodas para Criança com mesa de apoio.....	250

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Comparativo da Produção de palavras entre Amanda e Victor	218
GRÁFICO 2	Comparativo da Produção de balbucio entre Amanda e Victor.....	219
GRÁFICO 3	Comparativo da Produção de jargões entre Amanda e Victor.....	220
GRÁFICO 4	Comparativo da Produção de holófrases entre Amanda e Victor	220
GRÁFICO 5	Comparativo da Produção de bloco de enunciado entre Amanda e Victor.....	221
GRÁFICO 6	Comparativo da Produção de gesticulação entre Amanda e Victor.....	222
GRÁFICO 7	Comparativo da Produção de emblema entre Amanda e Victor	222
GRÁFICO 8	Comparativo da Produção de pantomima entre Amanda e Victor.....	223
GRÁFICO 9	Comparativo da Produção de olhar dêitico entre Amanda e Victor	224

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	27
2 ENCEFALOPATIA CRÔNICA NÃO PROGRESSIVA: ASPECTOS ESSENCIAIS	34
2.1 Contextualização histórica.....	34
2.2 Definição, causas, áreas cerebrais comprometidas, distribuição topográfica, tônus muscular e prognóstico	38
2.3 Reflexos posturais persistentes e as influências sobre os atos voluntários da criança	44
2.4 Caracterização dos participantes da pesquisa quanto às manifestações da ECNP....	47
2.5 Algumas considerações gerais acerca do impacto da encefalopatia crônica não progressiva	55
3 ESTADO DA ARTE.....	56
4. MULTIMODALIDADE E AS IMPLICAÇÕES NA ENCEFALOPATIA CRÔNICA NÃO PROGRESSIVA	63
4.1 A multimodalidade no desenvolvimento típico e atípico: o que os estudos apontam?	63
4.2 A multimodalidade: aspectos motores, cognitivos e características linguísticas	66
4.3 Gestos	73
4.3.1. Primeiras investigações sobre gesticulação típica e atípica: breve relato	73
4.3.2 Sobre os gestos: Caminhando através do percurso teórico de Kendon, McNeill e Cavalcante	74
4.4 Da linguagem corporal ao envelope multimodal	85
4.5 Atenção conjunta, engajamento e intencionalidade	88
5. PERCURSO METODOLÓGICO	97
5.1 Delineamento da pesquisa.....	97
5.2 Amostra: critérios de elegibilidade, escolha e caracterização	98
5.3 Aspectos éticos	99
5.4 Procedimentos de coleta dos dados	99
5.5 Aspectos analisados e técnicas de análise	104
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	112
6.1 Díade A	112
6.2 Díade B	167
6.3 Onde os caminhos das díades se aproximam e onde se distanciam	211
6.4 O percurso da pesquisa: descrição do conteúdo das sessões	224
6.5 Algumas reflexões	249
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	251
REFERÊNCIAS	254
APÊNDICE 1	275
APÊNDICE 2	309

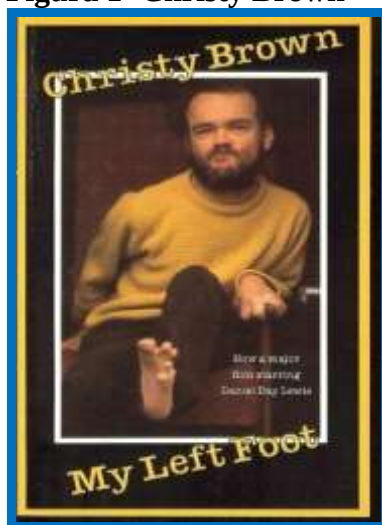
1. INTRODUÇÃO

A escolha de um assunto para defender uma tese acadêmica deve ser relevante no campo dos interesses pessoal, social e científico (CINTRA, 1982; ECO, 2005; MORAES; JUNCÁ; SANTOS, 2010) e algo inédito, ou seja, “que não foi publicado; nunca visto; sem precedente; fora do comum; original” (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p.711). Partindo dessas premissas, apresentamos, inicialmente, todos os aspectos que motivaram o desenvolvimento deste trabalho.

Considerando nossa trajetória de vida individual e profissional, nas áreas de Terapia Ocupacional e Educação, como justificativa pessoal, escolhemos envolver no projeto de Doutorado a encefalopatia crônica não progressiva, popularizada com o nome de paralisia cerebral, porque sempre foi um tema central em nossa área de atuação clínica e acadêmica (POLIA, 2008). Entretanto, antes de surgir como um interesse profissional, de diferentes formas, conectamo-nos com essa patologia por meio do nosso próprio percurso acadêmico, da indústria cinematográfica e da literatura.

Em nossa história de vida escolar, sempre tivemos a possibilidade de conviver com pessoas com deficiência, pois, desde a educação infantil, estudamos em escolas inclusivas, embora esse conceito não fosse adotado oficialmente na época (final da década de 1970 e início da década de 1980). Todavia, nosso primeiro contato com uma pessoa com paralisia cerebral (PC) ocorreu somente no ensino médio, com o Ricardo, um adolescente de 15 anos, que apresentava como sequela uma hemiplegia (nome técnico que não conhecíamos), o que acarretava dificuldade para ele coordenar seus movimentos quando escrevia, caminhava ou falava, mas, mesmo assim, participava de todas as atividades acadêmicas, inclusive das práticas esportivas que eram adaptadas às suas necessidades.

Além dessa experiência, no âmbito pessoal, o cinema nos apresentou, através do filme ‘Meu pé esquerdo’ (1989), a história real do pintor, escritor e poeta irlandês, Christy Brown (Figura 1), baseada em seu livro homônimo, em que ele narra as dificuldades impostas por uma sequela grave de PC, decorrente de uma falta de oxigenação cerebral durante o parto, que comprometeu severamente todos os seus movimentos corporais, com exceção de um dos pés. Brown (1998) relata que, na época, na Irlanda de 1930, a PC era considerada como uma condição difícil de ser compreendida no contexto médico, e como suas sequelas eram tidas como incapacitantes, sua mãe foi aconselhada a colocá-lo em uma instituição, porém optou por cuidar dele em casa.

Figura 1- Christy Brown

Fonte: BROWN (1998)

Tanto em seu livro quanto no filme, o momento mais significativo é quando Brown consegue “provar” que é cognitivamente capaz. Esse fato é comprovado pela mãe e pelo restante da família, quando ele, aos cinco anos, segurando um pedaço de giz com o pé esquerdo, conseguiu escrever a letra A. A partir desse momento, foi alfabetizado pela mãe e, em função de sua habilidade linguística, foi incentivado a escrever e ganhou notoriedade com outras publicações (BROWN, 1974; 1976; 1982; 1999).

Na literatura, tomamos familiaridade com essa patologia por meio de Giuseppe Pontiggia, autor italiano, que explanou sobre a PC através da óptica de um pai. No romance ‘Nascer duas vezes’, Pontiggia (2002) apresenta um personagem com características autobiográficas, pois ele próprio era pai de um menino com PC. Nessa obra, ele traz para a reflexão as questões sobre a culpa que os genitores geralmente carregam para si quando têm um filho com deficiência, o estigma vivenciado pela própria família, as dificuldades escolares da criança e o impacto que as dificuldades motoras e a aparência das pessoas com PC produzem aos olhos dos observadores.

Além desse contexto pessoal, do ponto de vista do impacto social, as pesquisas que envolvem qualquer um dos aspectos relacionados à PC se justificam porque ela é, ainda, uma das causas mais comuns de deficiência física na infância (REDDIHOUGH; COLLINS, 2003; SERDAROGLU *et.al*, 2006; BRASIL, 2010) e, conseqüentemente, afeta não somente a vida da criança acometida, como também a de sua família, a escola e a sociedade como um todo (ZANINI; CEMIN; NIQUE PERALLES, 2017).

A busca por uma temática original e, conseqüentemente, com relevância científica que envolvesse a PC, teve início já no próprio percurso do Doutorado, quando cursamos a

disciplina ‘Tópicos em aquisição da linguagem’, em que nos foram apresentadas diversas pesquisas na área de aquisição da linguagem e multimodalidade com sujeitos considerados neurotípicos (CAVALCANTE, 2009; ÁVILA-NÓBREGA, 2010) e com os que apresentavam alguma patologia, como: síndrome de Down (LIMA, 2016; ÁVILA-NÓBREGA, 2017), cegueira (FONTE, 2011), surdez (NOGUEIRA, 2017) e autismo (BOSA, 2002).

No contexto da referida disciplina, apropriamo-nos dos princípios da multimodalidade da linguagem, que pressupõem, na matriz da fala, a presença de outro tipo de modalidade, tal como o gesto (McNEILL, 2000), e pode incluir elementos como o olhar (TOMASELLO, 2003). Começamos a pensar sobre como seria o desenvolvimento dessa matriz e, conseqüentemente, o processo de aquisição da linguagem em crianças com comprometimentos motores, como as que são atingidas pela encefalopatia crônica não progressiva (ECNP).

Como sabemos, o desenvolvimento motor é responsável pela exploração ativa do contexto e, na criança, isso acontece através da manipulação de objetos, do domínio do próprio corpo e da conscientização do esquema corporal. Adotando uma corrente linguística teórica que admite que a criança desenvolve os aspectos cognitivos, principalmente a linguagem, nas trocas com o meio, assumimos que o desenvolvimento motor é um fator preponderante para o desenvolvimento cognitivo (LAMONICA, 2004).

Nesse sentido, considerando o entrelaçamento entre motricidade, cognição e linguagem, entender a natureza dinâmica que envolve a aquisição multimodal da linguagem e a variabilidade de fatores interferentes nesse processo é um desafio, principalmente nas crianças com alguma lesão cerebral. Partindo da premissa de que o desenvolvimento gestual, da fala e da linguagem está neurologicamente ligado (BATES; DICK, 2002), começaram a se delinear as seguintes questões de pesquisa:

- Como acontece o processo de aquisição da linguagem, sob a perspectiva da multimodalidade, em uma criança com comprometimento motor decorrente de uma lesão neurológica?
- Considerando a coemergência da fala e do gesto, como ocorrem as cenas de atenção conjunta que envolvem crianças com essa patologia?
- Sabendo que as mães são os pares mais frequentes no convívio com as crianças e, no desenvolvimento linguístico infantil, geralmente são responsáveis pelo engajamento das crianças nas cenas de atenção conjunta (MELO, 2015), como ocorre a interação entre mãe e criança com ECNP nas cenas de atenção conjunta, considerando as prováveis limitações da criança?

- As crianças com ECNP são capazes de iniciar e manter a interação nas cenas de atenção conjunta? Se conseguem, que habilidades e/ou recursos multimodais utilizam para esse fim?

- Considerando o comprometimento motor e a influência dos reflexos primitivos, essas crianças conseguem gesticular? Se gesticulam, que tipos de gesto elas produzem? Eles fazem parte da matriz gesto-fala ou ocupam o lugar da produção vocal que geralmente está comprometida?

Considerando essas questões que emergiram, definimos como objetivo principal da pesquisa investigar e descrever como acontece o processo de desenvolvimento da linguagem multimodal em crianças que apresentam encefalopatia crônica não progressiva. Para investigar todos os aspectos envolvidos nesse objetivo central, realizamos seu desdobramento através dos seguintes objetivos:

- Investigar quais as estratégias verbais e gestuais utilizadas pela criança e por seu(s) parceiros(s) nos momentos de interação;
- Identificar se os reflexos primitivos interferem na produção gestual e, conseqüentemente, nas interações;
- Verificar se há concomitância entre produção vocal, gestual e do olhar nas crianças com ECNP;
- Identificar as principais vias sensoriais de recebimento dos estímulos e de expressão das crianças com ECNP;
- Mapear as produções vocais das crianças com ECNP de acordo com a classificação de Barros (2012);
- Identificar e categorizar, quando houver, a produção gestual das crianças com base no *continuum* de Kendon adaptado por Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2015), e,
- Verificar qual é o comportamento materno na interação com as crianças com ECNP e as interpretações que as genitoras fazem das produções vocais e gestuais de seus filhos.

Para responder a essas questões, decidimos fazer um estudo de caso para acompanhar o desenvolvimento linguístico de duas crianças com o diagnóstico de ECNP durante um período de 12 meses. O diagnóstico de sequelas motoras, decorrentes de lesões neurológicas, geralmente é emitido quando a criança já está perto de completar um ano ou até os dois anos de idade, porque ele é essencialmente clínico. Não foi possível identificar crianças com sequelas de ECNP antes dos 12 meses, visto que os laudos geralmente indicam que há um atraso do desenvolvimento neuropsicomotor, porém não especificam a causa.

A partir dessas constatações e por entender que era fundamental que os participantes selecionados já tivessem o diagnóstico comprovado, definimos que a escolha deles compreenderia a faixa etária entre os 13 e os 20 meses, já que a ideia era de acompanhar o desenvolvimento linguístico multimodal se delineando. Assim, se a faixa etária fosse inferior a essa, provavelmente não haveria certeza diagnóstica, e se fosse superior, certamente muitos aspectos linguísticos e gestuais já estariam estabelecidos, o que comprometeria os propósitos da pesquisa.

Definidos esses critérios, realizamos uma busca na lista de espera dos pacientes da Clínica Escola de Terapia Ocupacional da UFPB e selecionamos duas crianças que já haviam recebido o diagnóstico, e cujas genitoras concordaram em participar da pesquisa.

Para compreender nosso objeto de estudo, que foi a investigação do processo de aquisição da linguagem multimodal em crianças com encefalopatia crônica não progressiva, desenvolvido nos contextos de atenção conjunta, nosso trabalho foi estruturado em seis capítulos principais, a saber: este capítulo introdutório, em que apresentamos a justificativa e os objetivos da pesquisa; o capítulo dois, que descreve a história da encefalopatia crônica não progressiva como patologia, sua definição, as diferentes possibilidades das causas, as áreas cerebrais que podem estar comprometidas, a distribuição topográfica que possibilita identificar os membros corporais que foram afetados, os diversos tipos de tônus muscular que podem estar presentes de acordo com a área da lesão encefálica e o prognóstico.

Ainda no capítulo dois, apresentamos os principais reflexos posturais que estão presentes, como sequelas da ECNP, que foram posteriormente identificados em uma das crianças que participou do estudo. Esses reflexos comprometem o desenvolvimento dos atos motores voluntários, a coordenação mão-olho e a produção gestual das crianças. Nesse capítulo, também anexamos os laudos médicos que comprovam a patologia e apresentamos a classificação das crianças participantes da pesquisa, de acordo com o conteúdo teórico abordado, ou seja, identificamos qual o tipo de distribuição topográfica, em que momento a lesão ocorreu, o nível de gravidade, de acordo com o GMFSM-R&A (Sistema de Classificação da Função Motora Grossa - Ampliado e Revisto), e explanamos sobre os impactos gerais da ECNP na vida das pessoas.

O capítulo três tece considerações sobre o estado da arte e traz o processo de levantamento bibliográfico feito a partir da literatura científica, em dez bases de pesquisa, utilizando como descritores as seguintes palavras: aquisição de linguagem, multimodalidade, atenção conjunta e paralisia cerebral. A partir do que já foi produzido, constatamos que há

pesquisas que contêm dois dos quatro descritores, porém nenhuma produção acadêmica contemplava todas essas áreas de conhecimento, o que endossa o ineditismo desta pesquisa.

O quarto capítulo, intitulado ‘Multimodalidade e as implicações na encefalopatia crônica não progressiva’, traz os principais autores que discutem sobre multimodalidade e a aquisição de linguagem em sujeitos típicos e atípicos, a ligação entre os aspectos motores, o desenvolvimento da linguagem e as alterações de linguagem características das pessoas com ECNP. Em um dos tópicos, apresentamos as classificações gestuais dos autores que embasam esta pesquisa (KENDON, 1982, 2004; MCNEILL, 1995, 2002; 2005; CAVALCANTE, 2010), abordamos o envelope multimodal de Ávila-Nóbrega (2010; 2017; 2018) e apresentamos os conceitos de atenção conjunta, engajamento e intencionalidade (TOMASELLO, 2003; COSTA FILHO, CAVALCANTE, 2013). Para terminar o capítulo, trazemos uma abordagem sobre o papel dos outros membros familiares (exceto a figura materna) no desenvolvimento linguístico e motor das crianças com deficiência.

No capítulo cinco, traçamos o percurso metodológico da pesquisa e apresentamos as características do tipo de estudo, os aspectos éticos imbricados, o processo de escolha dos participantes, a forma como a coleta de dados foi estruturada e de que maneira ela se efetivou (datas, locais, participantes, idade das crianças em cada dia de coleta). A análise dos dados foi feita com base em um diário que produzimos, em que cada sessão foi descrita considerando-se os aspectos mais relevantes sobre a multimodalidade, e, com a utilização do software *Elan* (*Eudico Linguistic Annotator*), instrumento por meio do qual pudemos estruturar os dados das crianças e dos demais participantes das cenas e visualizar as manifestações concomitantes de gesto, fala e olhar de todos os envolvidos.

Por fim, no capítulo seis, trazemos os resultados e as discussões, realizados a partir da descrição de 12 sessões - seis de cada uma das Díades. Esses dados são apresentados por meio da descrição da sequência de eventos que aconteceram durante cada filmagem, juntamente com os recortes das telas do *Elan*, com as trilhas das produções vocais das crianças, seus gestos e da movimentação ocular. Também construímos trilhas multimodais das crianças para demonstrar a concomitância da ocorrência dos elementos linguísticos estudados.

Identificamos os gestos produzidos por cada criança tomando como base o continuum de Kendon adaptado por Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2015) e o tipo de produção vocal baseado no estudo de Barros (2012). Por fim, apresentamos as semelhanças e as diferenças entre o comportamento materno, em cada Díade, e as crianças.

Esperamos contribuir, através dos achados, com os profissionais da área de Saúde, da Linguística e da Educação e com as próprias famílias de crianças com ECNP. Muitos estudos

com crianças que apresentam essa patologia têm o objetivo de apontar as limitações motoras, de linguagem e de interação social. Neste trabalho, constatamos que, em ambas as crianças acompanhadas, a cognição está preservada, e a principal forma de expressão acontece através da movimentação ocular. Além disso, o desenvolvimento gestual acontece, apesar da presença dos reflexos primitivos que limitam algumas movimentações corporais, e uma das crianças aprendeu a utilizar a movimentação reflexa de maneira funcional.

Entendemos que nosso estudo poderá contribuir para favorecer as interações das crianças nos contextos de que participam e auxiliar os participantes de seu cotidiano a compreenderem suas pistas oculares, suas produções vocais e seus gestos, sem deixar que a representação social da patologia prive essas crianças das oportunidades de aprender dentro e fora do ambiente escolar.

2 ENCEFALOPATIA CRÔNICA NÃO PROGRESSIVA: ASPECTOS ESSENCIAIS

Neste capítulo, apresentamos a história da encefalopatia crônica não progressiva (EPCN) e a evolução dos seus conceitos e abordamos as diferentes causas, as possíveis áreas cerebrais comprometidas, as partes do corpo onde ela se manifesta (distribuição topográfica), bem como os distintos tipos de tônus muscular que podem ser observados. Além disso, apresentaremos os principais reflexos que se mantêm no desenvolvimento das crianças com ECNP e seus impactos no ato motor voluntário e, conseqüentemente, nas interações que são estabelecidas. Caracterizamos as crianças estudadas em relação a todos os aspectos da ECNP. Por fim, expomos os impactos mais relevantes dessa patologia na vida dos indivíduos.

2.1 Contextualização histórica

Nos levantamentos bibliográficos acerca da ECNP, a maior parte dos trabalhos publicados advém da literatura médica, das áreas de reabilitação ou da educação, em que são descritos aspectos clínicos, processos terapêuticos ou referentes ao uso de tecnologia assistiva na comunicação e questões relativas à inclusão escolar. Poucos trabalhos acadêmicos se dedicam a investigar os princípios históricos do surgimento dessa patologia, e muitos atribuem sua descoberta ao pai da Psicanálise, Sigmund Freud, a quem se deve, de fato, o uso do termo paralisia cerebral (PC). Contudo, a história aponta que houve precursores do estudo desse tipo de condição.

De acordo com Scherzer (2001), a referência mais antiga de ECNP encontra-se numa figura denominada de *Estela Volitiva XIX Dinastia*, que foi originária de Memphis (Figura 2) e pode ser vista no Museu *Ny Carlsberg Glyptotek*, em Copenhague (Dinamarca). Nessa figura, há um homem com o braço direito em extensão com uma deformidade denominada clinicamente de “pé equino”, também do lado direito. Scherzer (2001) descreve essa imagem como sendo a característica de uma hemiplegia espástica do lado direito (que pode ser uma das sequelas da ECNP, como abordamos no próximo tópico deste trabalho).

Nesse mesmo trabalho, Scherzer (2001) afirma que o médico neurologista e psiquiatra francês, Jean Martin Charcot, em 1889, no trabalho *Les difformes et les malades dans l'art* (“Os deformados e os doentes na arte”), fala de uma imagem de um monumento egípcio, na qual o indivíduo retratado apresenta deformidades em ambos os pés e atrofia das pernas, que

são sintomas característicos da diplegia espástica, uma das formas de apresentação topográfica da ECNP, assim como a hemiplegia.

Atualmente, sabemos que esses dois quadros motores de deficiência descritos poderiam ser manifestações de outras patologias neurológicas e, não necessariamente, sequelas obrigatórias da ECNP. Entretanto, Scherzer (2001) faz essa vinculação.

Figura 2- Estela volitiva

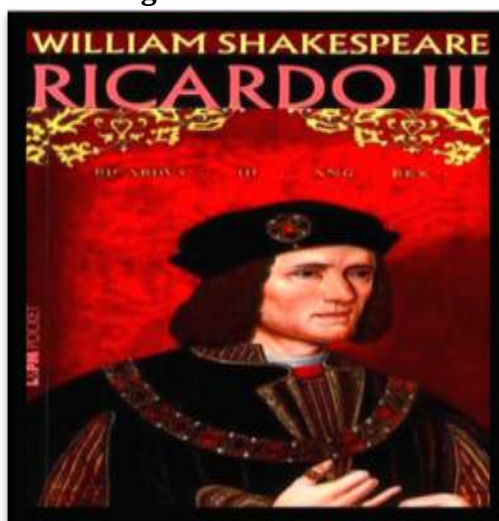


Fonte: GUGEL (2007)

Posteriormente, encontramos na literatura a história do ortopedista Willian Little que, como estava sofrendo das sequelas da poliomielite que lhe paralisou a perna esquerda, estudou Medicina, por acreditar que, com esse conhecimento, poderia se curar. Anos depois, tornou-se especialista em cirurgia ortopédica e começou a investigar a etiologia dos transtornos motores cerebrais em crianças. Como não conseguiu encontrar achados teóricos e clínicos que sustentassem suas descobertas, baseou-se na obra Ricardo III (Figura 3), de William Shakespeare, em que o personagem faz uma associação entre hipóxia perinatal (diminuição de oxigênio no momento do parto) e prematuridade:

Glocester - (...) Mas eu, que não nasci para essas cavalarias nem para cortejar um espelho amável, eu que sou de têmpera rude, e privado da graça dos amantes para me pavonear diante de uma ninfa de porte lascivo; eu, que sou meiminho, e que fui pela falaz natureza privado de toda a formosura, disformado, inacabado, vindo ao mundo antes do termo, e apenas semifeito; ou tão monstruoso e tão pouco à moda que até os cães ladram quando me veem passar, não tenho mais prazer, nesse tempo de paz podre, que não seja o de contemplar a minha sombra ao sol e comentar as próprias imperfeições (SHAKEASPEARE, 2007, p.7-8).

Figura 3- Ricardo III



Fonte: SHAKESPEARE (2007)

Little, a partir desse momento, passou a observar a frequência das complicações perinatais e afirmou que as sequelas motoras estavam relacionadas ao momento do parto. Em 1843, ele sugeriu à comunidade científica da época uma associação direta entre paralisia cerebral e anóxia neonatal (AMARO 2011/2012). Em 1844 e 1861, nos artigos científicos que publicou, Little relatou suas observações acerca de um grupo de crianças com anormalidades do tônus muscular (espasticidade) e o desenvolvimento dos neonatos e constatou que a maioria das genitoras dessas crianças havia apresentado complicações no momento do parto.

A constatação da anóxia perinatal ganhou notoriedade, com a publicação da monografia de Little, em 1951, intitulada ‘Sobre a influência do parto anormal, partos difíceis, nascimento prematuro e asfixia neonatal nas condições mentais e físicas da criança, especialmente em relação a deformidades’ (SCHWARTZMAN, 2004), pois o médico passou a estudar mais aprofundadamente a espasticidade, na forma de diplegia espástica, que é uma das sequelas da ECNP. Entretanto, o nome dado à doença não foi esse e, na época, a nomenclatura adotada foi doença de *Little*, para fazer uma alusão ao seu descobridor.

A designação e o uso do termo ‘paralisia cerebral’ foram sugeridos por Sigmund Freud, em 1893, com a publicação do texto ‘Paralisia Cerebral Infantil’, em que, além de ressaltar os prejuízos encontrados nessa patologia, relacionou-a aos aspectos motores. Sua experiência como neurologista possibilitou que ele agrupasse outros casos no campo da ECNP para além da diplegia espástica, como havia feito Little. Freud associou, de modo consistente, as malformações no sistema nervoso, que provocavam paralisias, espasmos e movimentos hipotônicos, e criou uma categoria nosográfica própria. Ele foi o primeiro a associar a ECNP às causas de malformação intrauterina do feto e, diferentemente de Little,

que restringiu a etiologia à anoxia e aos traumas durante o nascimento, provou que havia casos de anóxia, durante o parto, em que o desenvolvimento da criança era normal, o que derrubou as hipóteses de causa/consequência defendidos por Little.

Todavia, o uso da expressão paralisia cerebral foi consagrado pelo médico Phelps, em 1946, quando ele caracterizou um grupo de crianças com transtornos motores severos devido às lesões no SNC, semelhantes ou não às características descritas na doença de Little (MORRIS, 2004). Um dos objetivos de Phelps foi de usar o termo para diferenciar da paralisia infantil, patologia frequente na época, que tinha também como consequência sequelas motoras, mas era ocasionada pelo vírus da poliomielite (DIAMENT, 1996). Consideramos que a questão mais pertinente nesse histórico da descoberta da ECNP é que, mesmo sem conhecimento científico, porém utilizando um caráter observacional, Willian Shakespeare foi o primeiro a associar um comprometimento motor às condições de nascimento.

Outro aspecto importante a ser observado é que, ainda que a nomenclatura popularizada seja paralisia cerebral (o nome científico foi modificado em 1959 e será discutido no próximo tópico deste trabalho), ela reflete uma falsa representação do que ocorre em nível cerebral, visto que ele não se encontra paralisado/parado, porém, no senso comum é isso o que essa expressão denota. Contudo, o termo PC ainda é útil para diferenciar as encefalopatias crônicas progressivas (ECP), que derivam de patologias com degeneração contínua (CÂNDIDO, 2004).

Schwartzman (2004) afirma que o termo PC, ainda que consagrado pelo uso, tem sofrido na Academia algumas tentativas de mudança para uma nomenclatura mais apropriada e que apresente menos risco de interpretações dúbias e/ou equivocadas. Uma dessas propostas de modificação foi feita por Brandão (1992), que adotou o termo dismotria cerebral ontogenética (DCO), justificando que dismotria expressa as alterações da motricidade e de tônus muscular; cerebral se refere às alterações consequentes à lesão no cérebro, e ontogenética serve para designar as alterações decorrentes da anormalização do desenvolvimento funcional da motricidade.

Ainda que consideremos a universalização do uso do termo PC, até mesmo como título de periódicos científicos, e o seu reconhecimento histórico por associações e congressos, entendemos que é melhor empregar encefalopatia crônica não progressiva (ECNP), porque trata a patologia de forma técnica, considerando, de fato, as lesões e as sequelas neurológicas e evitando reforçar a ideia de que o cérebro não está funcionando.

2.2 Definição, causas, áreas cerebrais comprometidas, distribuição topográfica, tônus muscular e prognóstico

Com o objetivo de contextualizar os impactos da ECNP no comprometimento linguístico multimodal, que é o foco de nossa investigação, este item aborda os múltiplos aspectos de manifestações clínicas que têm consequências diretas no processo de aquisição da linguagem.

PC é um termo amplamente utilizado para caracterizar várias disfunções motoras, dificuldades de equilíbrio e de coordenação motora decorrentes de uma lesão estática em cérebros imaturos (em desenvolvimento), por isso o nome técnico que mais bem reflete suas características é encefalopatia crônica não progressiva. Essa nomenclatura foi admitida em um evento científico de referência da área, denominado de Simpósio de Oxford, realizado em 1959, quando a ECNP foi definida como

sequela de uma agressão encefálica, que se caracteriza, primordialmente, por um transtorno persistente, mas não invariável, do tono, da postura e do movimento, que aparece na primeira infância e que não só é secundário a essa lesão não evolutiva do encéfalo, senão, devido também, a influência que tal lesão, exerce na maturação neurológica (ROTTA, 2002, p.48).

Embora a lesão não evolua, as sequelas físicas e psicológicas são permanentes, e se não tratadas, agravam-se e variam de acordo com fatores relacionados à área cerebral atingida no momento em que houve a lesão (ONES *et al.*, 2005).

De acordo com O'Shea (2008), a incidência é de dois para cada 1000 nascidos vivos e é a causa mais comum de deficiência física na infância. Os bebês de alto risco, ou seja, os prematuros, com baixo peso e anóxia neonatal, são os que apresentam mais probabilidade de comorbidades como a ECNP (CANS *et al.*, 2007). No Brasil, de acordo com dados da década de 1990, surgem, aproximadamente, 17.000 novos casos de PC durante o ano (EDELMUTH, 1992).

Na ECNP, as alterações no SNC são decorrentes de fatores endógenos e exógenos, que, em diferentes dimensões, estão presentes em todas as pessoas que apresentam as sequelas. Deve-se considerar, dentre os fatores endógenos, o potencial genético herdado, ou seja, o fato de que há, individualmente, uma suscetibilidade maior ou menor do cérebro para se lesar. De acordo com Robertson, Sauve e Christianson (1994), no momento da fecundação, o novo ser humano que está sendo formado carrega um contingente somático e psíquico referente à sua espécie, raça e aos seus antepassados:

Esse é o conceito de *continuum de lesão de Knoblock e Passamanick*. O indivíduo herda, portanto, um determinado ritmo de evolução do sistema nervoso. Junto com as potencialidades de sua atividade motora, instintivo-afetiva e intelectual, herda também a capacidade de adaptação, ou seja, a plasticidade cerebral, que é à base da aprendizagem (ROTTA, 2002, p. 49).

As causas da ECNP podem ter origem pré, peri ou pós-natais e estão relacionadas aos mais diferentes aspectos, como descrito no Quadro 1. De acordo com Miller (2005), dez a 25% dos casos da PC têm origem em causas pós-natais e são decorrentes de contato da criança com toxinas, infecções, traumas (síndrome do bebê sacudido, abuso infantil ou acidentes) ou encefalopatia metabólica.

No Brasil, a ECNP geralmente está associada a problemas gestacionais, más condições da nutrição materna e infantil, atendimentos médico e hospitalar precários ou inadequados, diante das demandas clínicas apresentadas, principalmente por crianças prematuras, que não têm a devida maturação neurológica (FERRARETTO, 1997; DZIENKOWSKI *et al.*, 1996).

Na ECNP, as lesões cerebrais podem ocorrer nos diferentes estágios de maturação cerebral, característicos do período de desenvolvimento humano, mas, para receber tal diagnóstico, essas lesões devem ocorrer, obrigatoriamente, antes de três anos de idade (KOK, 2003). São considerados fatores de risco para essa patologia gestações com duração inferior à 34 semanas, baixo peso do recém-nascido, asfixia perinatal, leucomalácia periventricular ou subcortical, hemorragia intraventricular grave, isquemia cerebral ou lesão da substância cinzenta profunda (DE VRIES *et al.*, 2011). Nos lactentes, Tâmega, Barros Filho e Pinto (2011) relatam que as causas da ECNP estão relacionadas aos seguintes fatores: prematuridade (50%), estado de mal convulsivo (22, 5%), infecção congênita (15%) e infecção do SNC (10,6%).

No quadro 1, Rotta (2002) apresenta as causas mais frequentes distribuídas pelo momento em que a lesão acometeu o cérebro em desenvolvimento, ou seja, durante a gestação (causas pré-natais), no momento do parto (causas perinatais) ou depois do nascimento.

Quadro 1- Causas da encefalopatia crônica não progressiva

CAUSAS PRÉ-NATAIS	CAUDAS PERINATAIS	CAUSAS PÓS-NATAIS
Diminuição da pressão parcial de oxigênio; Diminuição da concentração de hemoglobina; Diminuição da superfície placentária; Alterações da circulação materna; Tumores uterinos; Nó de cordão; Cordão curto; Malformações de cordão	Fatores Maternos Idade da mãe; Desproporção - céfalo-pélvica Anomalias da placenta; Anomalias do cordão; Anomalias da contração uterina narcose e anestesia. Fatores Fetais Primogenidade; Prematuridade; Dismaturidade; Gemelaridade; Malformações fetais; Macrosomia fetal. Fatores de Parto Parto instrumental por anomalias de posição; Duração do trabalho de parto.	Anóxia anêmica; Anóxia por estase; Anóxia anoxêmica; Anóxia histotóxica.

Fonte: ROTTA (2002, p. 50)

As sequelas da lesão cerebral se manifestam no tônus muscular e na distribuição topográfica dos membros afetados e podem ocorrer quadros associados, como: deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva, crises convulsivas recorrentes e, consequentemente, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor (ROSENBAUM *et al.*, 2007) como descreve Rotta (2002):

Ao distúrbio motor, base do quadro clínico, associa-se, em diferentes combinações, uma série de outros sintomas, tais como deficiência mental, epilepsia, transtornos da linguagem, auditivos, oculares, visuais e de conduta. Em 65% dos casos, observam-se crises convulsivas generalizadas, tornando necessária a medicação anticonvulsivante. Os transtornos da linguagem são muito frequentes, podem ser tanto do tipo disfásico como do tipo disártrico (ROTTA, 2002, p. 51).

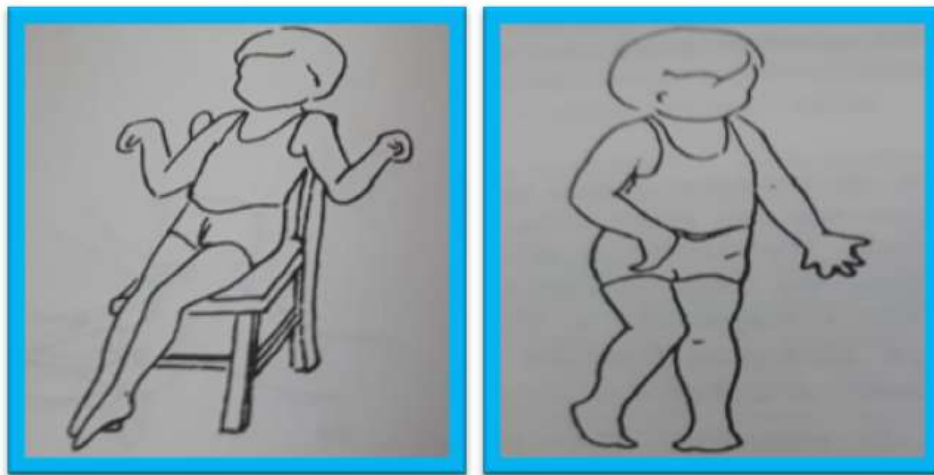
Em pesquisa anterior, Rotta *et al.* (1983) constataram que, como quadro associado à ECNP, em 4% dos casos estudados, havia o transtorno do espectro autista (TEA), o que compromete ainda mais o prognóstico, principalmente no aspecto da comunicação, porque é próprio do TEA, a perda de habilidade de linguagem (BAKES; ZANON; BOSA, 2017).

Além dos aspectos associados que podem estar presentes na ECNP, há características intrínsecas à patologia, que impactam o desenvolvimento da coordenação motora global e fina, o equilíbrio, a postura física, a capacidade de deambular e a própria interação dos indivíduos com o meio. Essas características se referem à área cerebral afetada e ao tônus muscular, que pode ser espástico, discinético ou atáxico, conforme o local da lesão:

• **Lesão no sistema extrapiramidal, principalmente nos núcleos da base**

Caracteriza-se por movimentação atípica, que ocorre quando o indivíduo tenta realizar qualquer movimento de forma voluntária. Engloba a distonia (tônus muscular variável, de acordo com o início da movimentação voluntária) e a coreoatetose (tônus instável com a presença de movimentos involuntários e movimentação associada). Os reflexos primitivos existentes nos recém-nascidos podem perdurar e são comuns a falta de controle da saliva e as expressões faciais involuntárias. Nos quadros de ECNP discinética, encontramos uma hipotonia (flacidez muscular) na infância, que poderá mudar para hipertonia (rigidez muscular) na fase adulta (ROSENBAUM *et al.*, 2007).

Figura 4 - Criança com ECNP atetoide



Fonte: FINNIE (2000, p.76)

• **Lesão no sistema piramidal ocasiona a espasticidade**

Caracteriza-se por rigidez muscular e predomina nas crianças nascidas pré-termo (SCHOLTES *et. al.*, 2006). Essa é a forma mais frequente de tônus muscular que acomete 75% das crianças com ECNP (ROTTA, 2002; TOLEDO *et al.*, 2015). As crianças com esse tipo de tônus resistem ao alongamento dos músculos e da musculatura tensa/contraída com alto grau de dificuldade para ser movimentada. Geralmente, apresentam os membros inferiores cruzados como uma tesoura, os pés

ficam em posição de “bailarina”, ou seja, com projeção das pontas para baixo, e os membros superiores podem ficar com os dedos fletidos e o polegar “preso” dentro da palma da mão.

Figura 5 – Criança com ECNP do tipo espástica

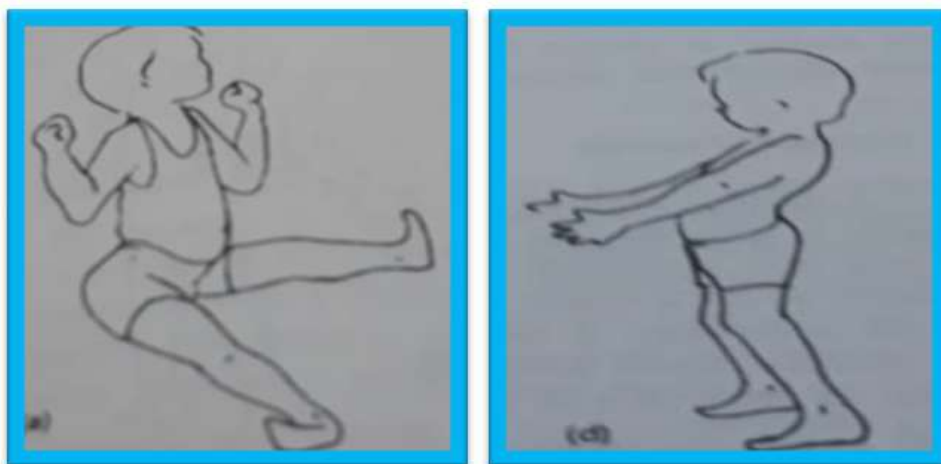


Fonte: FINNIE (2000, p.53)

- **Disfunção no cerebelo manifestada por uma ataxia**

Caracterizado por movimentos incoordenados, tremor intencional e marcha de ébrio, ou seja, com base alargada para aumentar a estabilidade corporal, esse quadro é evidenciado por uma hipotonia muscular ao nascer e retardo das habilidades motoras e da linguagem, sendo que quanto maior o comprometimento motor, mais serão as deficiências associadas (REBEL *et al.*, 2010).

Figura 6- Criança com ECNP do tipo atáxica



Fonte: FINNIE (2000, p. 53)

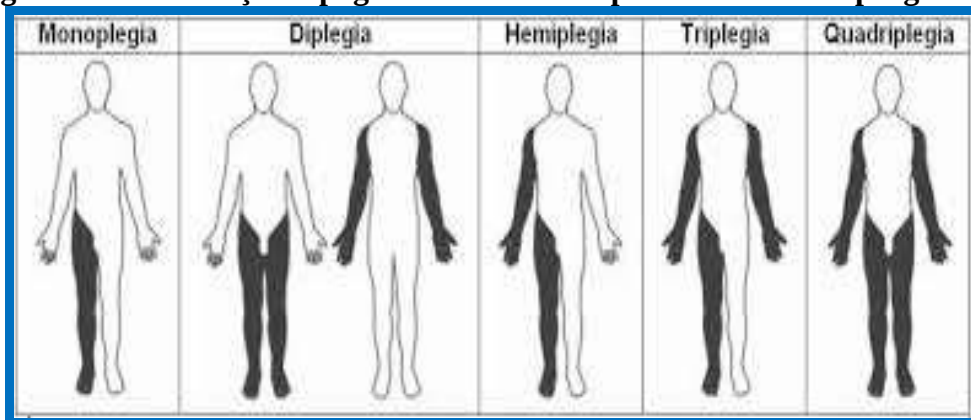
É nas formas discinéticas da ECNP, principalmente no tipo atetose, que encontramos crianças com melhores possibilidades cognitivas, em contraposição às que apresentam um quadro de espasticidade bilateral, ou seja, as que apresentam quadriplegia espástica frequentemente têm graves déficits cognitivos (REBEL *et al.*, 2010).

Quanto à distribuição topográfica, de acordo com Bax *et al.* (2005), há as seguintes classificações:

- ✓ Monoplegia/Monoparesia: um membro afetado (que, geralmente, é o superior, do lado direito ou esquerdo);
- ✓ Hemiplegia/Hemiparesia: um hemicorpo afetado (direito ou esquerdo);
- ✓ Triplegia/Triparesia: três membros afetados (geralmente compromete os membros inferiores e um dos membros superiores);
- ✓ Diplegia/Diparesia: quatro membros afetados (os inferiores são mais comprometidos do que os superiores);
- ✓ Quadriplegia/Quadriparesia: quatro membros afetados (tanto os membros superiores quanto os inferiores, de ambos os lados);
- ✓ Dupla hemiplegia/dupla hemiparesia: quatro membros afetados, porém os superiores são mais comprometidos do que os inferiores, além da presença de alterações significativas na fala e na deglutição.

Em um estudo de referência, Rotta *et al.* (1983), a partir de uma análise investigativa aprofundada de 100 casos de PC, detectaram que a forma espástica ocorreu 55 vezes, com predomínio para a quadriparesia em 25 casos. Tanto a mono quanto a triplegia são as mais incomuns. Na figura 7, podemos visualizar essas distribuições topográficas.

Figura 7 - Distribuição topográfica da encefalopatia crônica não progressiva



Fonte: CARVALHO (2011, p.15)

As alterações do tônus muscular e os distúrbios da motricidade influenciam o processo de aprendizado e o desempenho nas atividades de locomoção, alimentação, higiene pessoal e

comunicação (BRAGA; GRACIANI, 2015). Em alguns casos, podem dificultar o processo de integração na comunidade e na escola (SOUZA, 2011).

Quanto aos prognósticos, sucintamente, podemos dizer que 87% sobrevivem até os 30 anos (HEMMING; HUTTON; PHAROAH, 2006) e, aproximadamente, 85% dos que passam dos 20 anos sobrevivem até os 50 (OSTENSJO; CARLBERG; VOLLESTAND, 2003). Porém as pessoas com quadriplegia espástica apresentam pior prognóstico e as que têm quadros epiléticos ou deficiência mental grave associados.

Há, ainda, a classificação em relação à gravidade do acometimento neuromotor da criança com ECNP, que pode ser categorizada de acordo com os níveis leve, moderada ou grave. Os critérios para definir esses níveis estão baseados na forma como a criança se locomove, que pode ir de totalmente independente, como no caso das monoplegias que atingem um dos membros superiores, até os quadros de total dependência, em que a cadeira de rodas é usada propulsionada por outra pessoa que não seja o próprio usuário (PALISANO *et al.*, 1997; PETERSEN *et al.*, 1998).

Por fim, a depender do local e da extensão da lesão, as crianças com ECNP podem apresentar disfunções de praxia, gnose e de linguagem (dislexia, disgrafia, discalculia). Esses aspectos influenciam o desempenho motor relacionado à ritmicidade e à interação do corpo no espaço. Quanto aos problemas de funções executivas, principalmente relacionados à atenção, Pirila *et al.* (2011) afirmam que aproximadamente 50% das pessoas com ECNP com comprometimento topográfico bilateral apresentarão essa alteração. Geralmente essas características só podem ser detectadas durante o período escolar, quando são trabalhadas atividades que exigem esse tipo de desempenho (TRAHAN; MALOUIN, 2002; REBEL *et al.*, 2010).

2.3 Reflexos posturais persistentes e as influências sobre os atos voluntários da criança

O desenvolvimento humano ocorre por meio de mudanças que começam já na fase de vida intrauterina. Nesse período, acontecem os mais significativos aspectos que compõem o crescimento e o desenvolvimento, que são a transformação do óvulo fertilizado em embrião e em feto; o início do desenvolvimento do sistema nervoso, que começa na terceira semana de gestação, com o aparecimento da placa neural, e por volta do final da quinta semana gestacional, quando ocorre a divisão do sistema nervoso central (COLE; COLE, 2003). Esse desenvolvimento neurológico continua acontecendo durante toda a gestação. Quando nasce, a criança exibe os reflexos primitivos que são as reações reflexas de caráter transitório, pois

cada uma delas tem um período de duração e de desaparecimento. O desenvolvimento da criança, do ponto de vista neuropsicossensorial e motor, está diretamente vinculado à maturação do SNC, principalmente no primeiro ano de vida (SAINT-ANNE, 1962; CORIAT, 1991). O desaparecimento de um reflexo primitivo possibilita o surgimento de uma conduta motora voluntária e aprendida (KLIEGMAN *et al.*, 2014).

O processo de maturação está relacionado ao grau de mielinização e de arborização e à formação de sinapses das células nervosas no SNC, os quais, gradualmente, vão inibindo as atividades reflexas primitivas, passando por uma fase de transição e, por fim, assumem o comando voluntário dessas atividades. Esses comportamentos reflexos somente ficam nos quadros patológicos em que há lesão cerebral, como é o caso das crianças com ECNP (LEFÈVRE, 1975; DIAMENT, 1967).

No quadro 2, apresentamos os dados com os principais reflexos primitivos e seu período de duração no desenvolvimento motor típico:

Quadro 2 - Principais reflexos primitivos presentes no desenvolvimento típico e seu período de permanência

Nome do reflexo	Duração
Reflexo de procura/busca	Presente do nascimento até os três meses de idade.
Reflexo de sucção	Presente desde a vida uterina, por volta dos três ou quatro meses deixa de ser automático e passa, gradualmente, para a atividade voluntária;
Reflexo de Moro	Presente desde o nascimento, por volta dos dois meses torna-se incompleto e pode persistir até os cinco ou seis meses de forma parcial;
Reflexo de marcha	Observável a partir da 2ª semana e desaparece aos dois meses;
Reflexo de Galant	Presente desde o nascimento e pode ser observado até o 2º mês;
Reflexo tônico cervical assimétrico (RTCA)	Presente geralmente até o 3º mês;
Reflexo de preensão palmar	Observável até o 3º mês e desaparece gradualmente até os 12 meses
Reflexo de preensão plantar	Persiste dos 12 aos 16 meses.

Fonte: A autora (2018), com base em CORIAT (1991)

Uma das interferências da ECNP no desenvolvimento motor da criança envolve a permanência dos reflexos primitivos e a existência de reflexos patológicos, como, por exemplo: reflexo de preensão tônico palmar, reflexo de preensão tônico plantar, entre outros.

A permanência desses reflexos prejudica a exploração do meio, devido à falta de descarga de peso nas mãos e às alterações no tônus, e a permanência do reflexo de preensão tônico plantar dificulta o alinhamento do pé no chão e impede a postura ortostática, inviabilizando a ocorrência da marcha (FONSECA; LIMA, 2008; FORTI-BELLANI; CASTILHO-WERNET, 2011).

Quando esses reflexos primitivos, descritos no quadro 2, são inibidos, em decorrência do desenvolvimento cortical e da mielinização da substância branca, a criança adquire novas habilidades relacionadas às quatro áreas descritas a seguir (MARTINS *et al.*, 2013):

- ✓ Área motora grossa: envolve as habilidades motoras gerais e o controle motor corporal, como sustentar a cabeça e o tronco, rolar, engatinhar, andar e pular;
- ✓ Área motora-fina-adaptativa: compreende a coordenação olho-mão e se refere às reações da criança diante dos estímulos apresentados e habilidades cada vez mais precisas e específicas com o uso das mãos e dos dedos;
- ✓ Área da linguagem: refere-se à capacidade de compreender e exprimir sensações e pensamentos, de reconhecer, entender e usar a linguagem verbal (sons guturais, palavras, frases e histórias) e a não verbal (sorriso, riso, choro, expressões faciais);
- ✓ Área pessoal-social: envolve os aspectos da socialização, que são as reações da criança diante de outras pessoas e às situações da vida diária (KLIEGMAN *et al.*, 2014).

No caso das variações clínicas nas crianças com ECNP, são proporcionalmente relacionadas à severidade funcional, que impõe padrões de movimentos rudimentares, alterações do tônus muscular, com consequente controle inadequado da postura, devido, principalmente, à significativa persistência dos reflexos primitivos, estiramento muscular e reações posturais (AICARDI; BAX, 1998). As consequências dessas alterações dependem da localização cerebral e da extensão da lesão (MANCINI *et. al.*, 2004) e geram dificuldades para realizar as ações motoras voluntárias (SILVA, 2000).

Como a ECNP causa uma falha ou interrupção na maturação do SNC em pleno desenvolvimento, temos como resultado a ocorrência de padrões motores atípicos, que competem com os padrões típicos, e quando o padrão motor atípico predomina, as alterações do comportamento motor tendem a ser limitantes e prejudicam o desenvolvimento global da criança (UMPHRED, 2004; FONSECA; LIMA, 2008).

O desenvolvimento motor atípico é mais perceptivo a partir do segundo trimestre em diante, quando a criança se torna mais ativa e tenta desenvolver suas habilidades motoras, isto é, quando começa a se sentar, a usar as mãos e os braços, a se levantar, ou quando tenta andar,

apesar de seus problemas físicos. É nesse momento em que a espasticidade, a atetose ou ataxia aparecem, e as anormalidades dos padrões de movimento e da postura da criança ficam mais evidentes no decorrer do seu desenvolvimento motor (ASSIS-MADEIRA; CARVALHO, 2009; FLEHMIG, 2005).

Todas as crianças com ECNP atingem o seu marco motor mais tarde, se comparadas com as crianças com desenvolvimento neuropsicomotor típico da mesma idade. O que irá determinar a capacidade de uma criança com ECNP de conseguir a maturidade do desenvolvimento motor serão a área lesionada no encéfalo e a estimulação recebida por profissionais da saúde/educação, pois seu desenvolvimento motor não é um processo estático, mas evolutivo, que é influenciado pelo meio externo, impactado pelas condições ambientais que interferem na aquisição de habilidades funcionais (SHEPHERD, 1996; GALLAHUE, 2003).

No caso das crianças acompanhadas nesta pesquisa, ambas estão em processo de reabilitação e sendo acompanhadas nos serviços de terapia ocupacional e fisioterapia. Uma delas recebe intervenções da psicopedagogia e fonoaudiologia, que minimizam o agravamento do quadro motor e potencializam o desenvolvimento cognitivo e o linguístico.

2.4 Caracterização dos participantes da pesquisa quanto às manifestações da ECNP

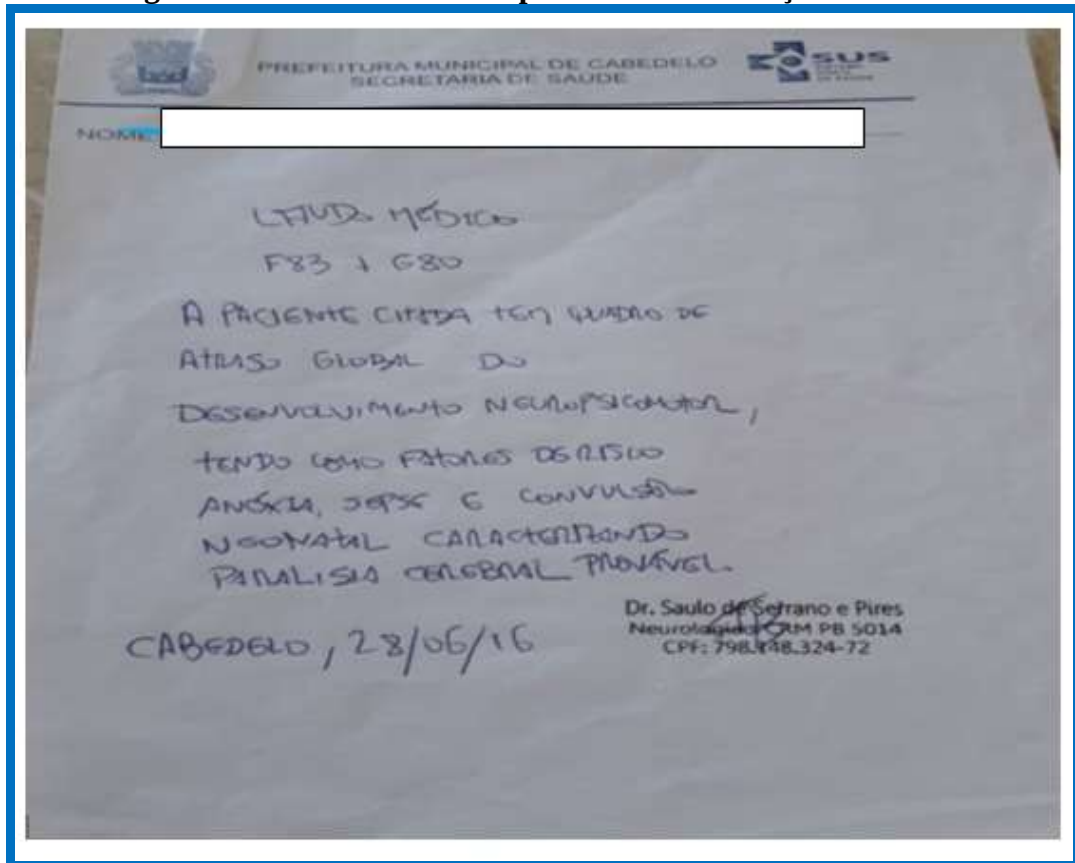
Neste trabalho, acompanhamos duas Díades mãe-criança, cujas crianças receberam o diagnóstico de encefalopatia crônica não progressiva.

A partir das classificações expostas no item anterior, apresentamos, neste tópico, a caracterização das duas crianças investigadas, com o objetivo de compreender seu quadro motor e suas características nos aspectos relacionados ao tipo de ECNP, à distribuição topográfica, ao tônus muscular e a algumas características peculiares a cada uma delas. No capítulo do percurso metodológico, apresentamos as informações referentes à composição familiar e os dados relevantes de cada membro, a fim de caracterizar e justificar a amostra.

No que diz respeito à Díade A, a genitora da criança relatou, na coleta de informações iniciais, feita na primeira visita realizada em novembro de 2016, que não houve intercorrências durante a gestação, e a criança nasceu a termo de 38 semanas. Ela disse que o parto demorou, e a causa da ECNP foi considerada perinatal, conforme consta nos laudos médicos apresentados por ela (figuras 8 e 9), o que corrobora uma das causas apresentadas no Quadro 1, do item 2.2 deste trabalho.

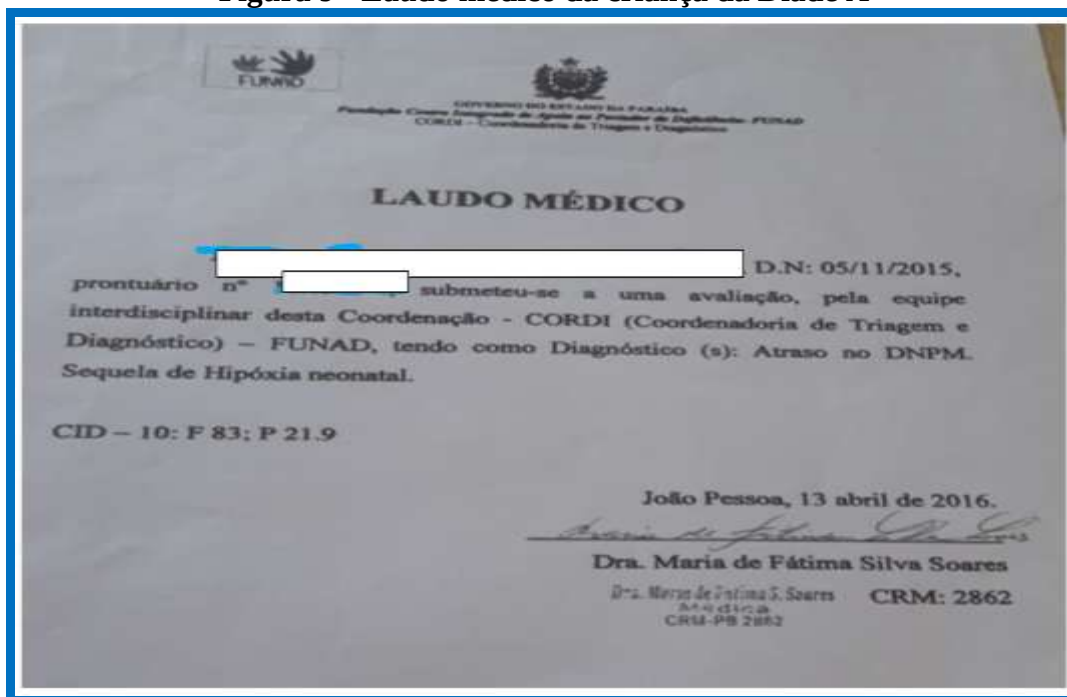
Como sequela de tônus, a criança é espástica, o que endossa os dados estatísticos apresentados na literatura acadêmica (ROTTA, 2002; TOLEDO *et al.*, 2015), ou seja, a maior parte das crianças apresenta esse tipo de sequela.

Figura 8 - Laudo médico complementar da criança da Díade A



Fonte: Genitora da Díade A (2017)

Figura 9 - Laudo médico da criança da Díade A



Fonte: Genitora da Díade A (2017)

Acerca desses laudos, é necessário destacar que o segundo (Fig. 9) foi emitido em 13 de abril de 2016, quando a criança tinha apenas cinco meses e oito dias. O diagnóstico que aparece é de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de sequela de hipóxia neonatal. Na Classificação Internacional de Doenças - CID 10 (Organização Mundial da Saúde, 2008), que apresenta o código da patologia, a profissional responsável pela emissão do laudo identificou F.83 e P.21.9, que significam, respectivamente, transtornos específicos mistos do desenvolvimento e asfixia ao nascer não especificada.

Quanto à causa, o laudo deixa claro, pelo CID P.21.9, que houve falta ou diminuição de oxigenação cerebral no momento do parto, porém, não se pode identificar decorrente de qual fator, embora a mãe, relate, que foi submetida a um atendimento médico precário, o que teria causado a demora no nascimento da criança.

Em relação ao CID F.83 - transtornos específicos mistos do desenvolvimento - são descritos como uma categoria residual de transtornos, em que se apresentam, ao mesmo tempo, sinais de um transtorno específico do desenvolvimento da fala e da linguagem, de habilidades escolares e de funções motoras, porém, sem que nenhum desses elementos predomine suficientemente para constituir o diagnóstico principal. Esses transtornos são acompanhados habitualmente, mas, nem sempre, de algum grau de alteração das funções cognitivas (OMS, 2008).

Ainda que não seja o objetivo deste trabalho nem tenhamos a pretensão de questionar os critérios médicos para identificar diagnósticos, é salutar pontuar que ambos os laudos (figuras 8 e 9) apresentam o CID F. 83, porém, de acordo com a descrição da OMS (2008) sobre as características que compõem essa classificação, não seria possível, em nossa compreensão, diagnosticar que a criança avaliada com a idade inicial de cinco meses e oito dias e, posteriormente, com oito meses e 23 dias, apresente esse transtorno, porque, nessa faixa etária, não é possível fazer avaliações específicas para mapear transtornos de linguagem, de fala ou até mesmo déficits em atividades escolares. Por essa razão, não consideramos esse diagnóstico em nosso trabalho.

No laudo apresentado na figura 8, que, na verdade, foi o segundo a ser emitido, quando a criança tinha quase nove meses, o profissional descreve que há um atraso do desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de um conjunto de situações que são anóxia (falta de oxigenação), sepse (inflamação generalizada desencadeada por um quadro infeccioso) e convulsão no momento do nascimento, que sugerem o CID G80, que é a paralisia cerebral. De acordo com o quadro motor e de desenvolvimento apresentados pela criança e que percebemos, no momento da avaliação inicial, realizada em novembro de 2016, acreditamos que, de fato, esse seja o diagnóstico que define as sequelas manifestadas.

Continuando a caracterização da criança da Díade A, no que se refere à distribuição topográfica, ela manifesta uma quadriplegia, pois há comprometimento dos membros superiores (MMSS), membros inferiores (MMII), além da falta de domínio do controle cervical e do tronco. Com o objetivo de classificar a gravidade da ECNP nas crianças da pesquisa, utilizamos um instrumento do domínio do conhecimento de profissionais da saúde, mais especificamente, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas: GMFSC- E & R, que é o Sistema de Classificação da Função Motora Grossa - Ampliado e Revisto. Esse sistema, destinado especificamente para identificar a função motora em crianças com ECNP, é baseado no movimento iniciado voluntariamente, com ênfase no sentar, nas transferências e na própria mobilidade, conforme descrevem os autores:

Ao definirmos um sistema de classificação em cinco níveis, nosso principal critério é que as distinções entre os níveis devam ser significativas na vida diária. As distinções são baseadas nas limitações funcionais, na necessidade de dispositivos manuais para mobilidade (tais como andadores, muletas ou bengalas) ou mobilidade sobre rodas, e em menor grau, na qualidade do movimento (PALISANO *et al.*, 2007, p.1)

As características que fazem parte dos cinco níveis estão apresentadas na figura 10:

Figura 10- Níveis de Classificação do GMFCS

CARACTERÍSTICAS GERAIS PARA CADA NÍVEL	
NÍVEL I	– Anda sem limitações
NÍVEL II	– Anda com limitações
NÍVEL III	– Anda utilizando um dispositivo manual de mobilidade
NÍVEL IV	– Auto-mobilidade com limitações; pode utilizar mobilidade motorizada.
NÍVEL V	– Transportado em uma cadeira de rodas manual.

© 2007 CanChild page 2 of 6

Fonte: PALISANO *et al.*(2007, p.2)

No aspecto que trata da gravidade, a criança da Díade A pode ser classificada como grave, visto que é totalmente dependente para se locomover. Nesses casos, embora seja indicado o uso de carrinho de bebê adaptado ou cadeira de rodas própria para quadriplegia, a genitora tem optado por carregar a criança no colo e, eventualmente, num carrinho de bebê sem adaptações.

A discussão, ainda que de modo superficial, acerca dos aspectos pertinentes à locomoção dependente bem como do uso/não uso de carrinhos de bebê adaptados ou cadeiras de rodas, com os ajustes personalizados aos quadros posturais, é imprescindível no contexto deste estudo. Quando os familiares, com frequência, representados pela figura materna, optam por não usar esses equipamentos e carregam a criança no colo, três consequências diretas impactam em seu desenvolvimento motor e no desempenho funcional:

- a) A criança geralmente apresenta um agravamento ou o desenvolvimento de um desvio de coluna, o que interfere diretamente nas posturas sentada/deitada, além de provocar ou potencializar, de forma negativa, a capacidade respiratória e, consequentemente, impactar sobre a linguagem;
- b) Há uma limitação na liberdade de locomoção da criança, pois, com o uso de equipamentos de tecnologia assistiva adequados, por mais grave que seja o quadro motor, a cadeira de rodas pode ser conduzida de forma independente (com o uso de joystick, que pode ser adaptado em qualquer parte do equipamento);
- c) A movimentação reflexa se intensifica e prejudica ainda mais o desenvolvimento motor voluntário e, consequentemente, causa um prejuízo funcional para a criança.

Em relação a esses aspectos supracitados, pontuamos, novamente com base em nossa experiência clínica na Terapia Ocupacional, que, frequentemente, quando esse tipo de equipamento não é aceito, esse fato ocorre porque há uma expectativa familiar de que a criança desenvolva marcha independente e uma falsa crença de que o uso da cadeira de rodas

impede, de alguma forma, que isso aconteça. Essa perspectiva, entretanto, não é verdadeira, uma vez que o prognóstico de locomoção independe do tempo que o indivíduo faça uso de cadeira de rodas.

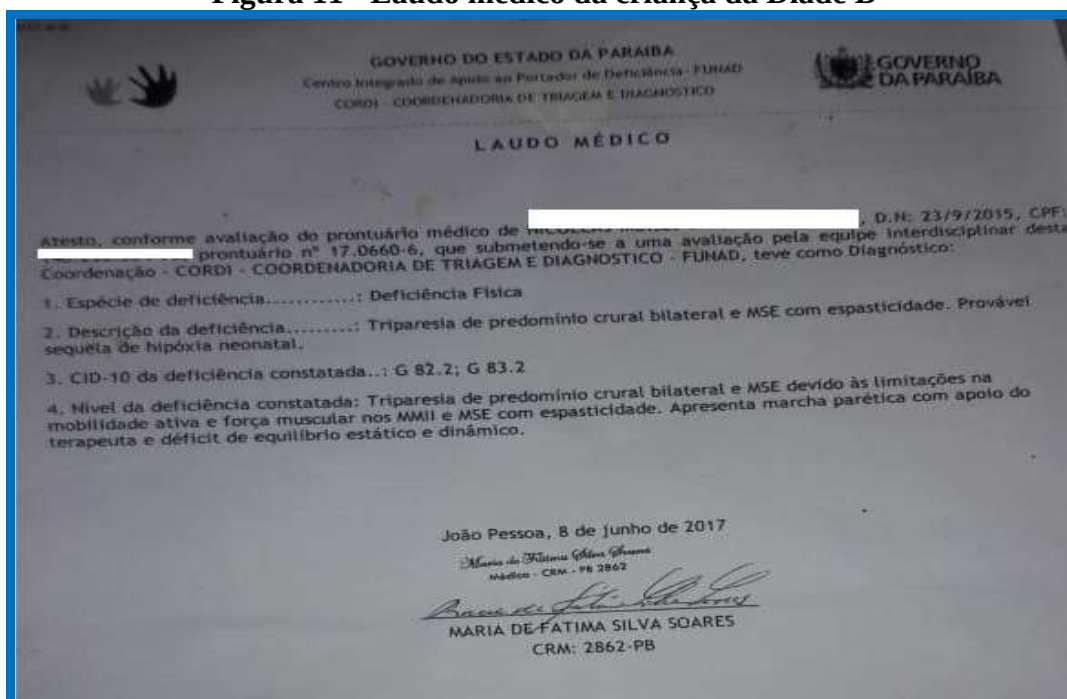
Ainda em relação às características da criança na Díade A, continua apresentando episódios de crises convulsivas, relatados pela genitora nos dias das filmagens, mesmo com o uso de medicação, o que pode comprometer, de forma geral, seu processo de aprendizado, visto que, muitas vezes, as crises têm longa duração.

Para finalizar a explanação das características da criança da Díade A, outro dado relevante é que ela ainda apresenta um controle cervical instável. Devemos pontuar que o desenvolvimento humano direciona-se ao domínio da gravidade, que começa justamente com a aquisição do controle cervical (no desenvolvimento motor típico, ocorre por volta dos dois ou três meses de idade), seguido do tronco e, conseqüentemente, do uso dos braços para sentar, e finaliza com a postura bípede (CORIAT, 1977; 1991), ou seja, essa criança necessita adquirir esse controle cervical mais estável, a fim que os outros ganhos motores possam acontecer.

Finalizada a categorização da criança da Díade A, apresentaremos as especificidades da criança da Díade B. A genitora dessa Díade (B) relatou que, durante a realização dos exames pré-natais, foi informada, ainda no primeiro trimestre de gestação, que havia algo diferente em relação ao desenvolvimento neurológico da criança e que ela nasceria com algum tipo de manifestação clínica dessa alteração.

Durante o período gestacional, foi feita com a genitora uma extensa investigação de possíveis causas, principalmente quanto à presença de infecções (ex: rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus, entre outros), porém, nada foi encontrado para justificar a alteração física que a criança apresentava nos exames de imagem pré-natais. Posteriormente, no laudo emitido pela Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD), a hipótese de causa pré-natal deixou de ser considerada e passou-se a adotar com suspeita uma hipóxia no momento do parto, conforme aponta a figura 11.

Figura 11 - Laudo médico da criança da Díade B



Fonte: Material fornecido pela genitora responsável pela criança (2018)

Como não há, na CID-10, um único código para identificar um comprometimento nos três membros, os códigos utilizados foram G.82.2, que é paraplegia não especificada, e G.83.2, monoplegia do membro superior.

Sobre a distribuição topográfica, a criança da Díade B apresenta uma triparesia caracterizada por um comprometimento parcial de movimentação no membro superior esquerdo e nos membros inferiores. O tônus, assim como na Díade A, é espástico.

Acerca da classificação quanto à gravidade, baseada no sistema do GMFCS, é considerada uma criança nível II, pois, mesmo com predomínio crural (ou seja, maior acometimento nas pernas), no início das filmagens, para se locomover, a criança se arrastava de forma atípica – como um tipo de engatinhar, porém utilizando somente o membro superior direito para puxar o corpo. No final do período da coleta dos dados (um ano depois), ela já deambulava sozinha, ou seja, caminhava de forma independente.

Com o propósito de esclarecer a gravidade e, essencialmente, a diferença entre os quadros motores das duas crianças, explicamos a diferença prática no uso dos sufixos plegia ou paresia. Usualmente, utilizamos o termo plegia para indicar uma perda da capacidade de contração voluntária, por interrupção funcional ou orgânica, em qualquer ponto da via motora, que pode ir do córtex cerebral até o músculo propriamente dito. Nesses casos, voluntariamente, é praticamente impossível fazer qualquer movimento.

Quando utilizamos o termo paresia, motoramente significa que o movimento está limitado. Nesses casos, a motilidade se apresenta apenas em um padrão abaixo do normal, em relação à força muscular, à precisão do movimento e à resistência muscular localizada, configurando apenas um comprometimento parcial. Sendo assim, pelo exposto, podemos afirmar que a criança da Díade A (*quadriplégica*) é mais comprometida motoramente em relação à criança da Díade B (*triparética*). E como as duas crianças, quanto ao tônus muscular, são espásticas, exploramos, de forma mais detalhada, as implicações da espasticidade.

A espasticidade pode ser definida como uma disfunção do sistema sensório-motor, qualificada por um aumento do tônus muscular dependente da velocidade de movimentação, com exacerbação dos reflexos profundos, causados pela hiperexcitabilidade do reflexo de estiramento. Um dos componentes da síndrome do neurônio motor superior é a espasticidade, que resulta em fraqueza muscular, hipertonia, hiperreflexia e a presença do sinal de Babinski. Pode ser caracterizada também pela presença de hipertonia elástica, hiperreflexia e clônus (MAYER, 1997).

A hipertonia elástica ocorre devido à hiperativação dos neurônios motores espinhais; já a hiperreflexia é desencadeada por um baixo limiar dos neurônios motores, e o clônus muscular se caracteriza pelas contrações rítmicas involuntárias, que ocorrem depois do estiramento repentino do músculo (BURKE *et al.*, 1972; NIELSEN; CRONE; HULTBORN, 2007; KHEDER; NAIR, 2012).

Uma das questões mais importantes sobre a espasticidade é que ela impacta diretamente no posicionamento das articulações, impede a movimentação do músculo ou dos grupos musculares antagonistas e prejudica a deambulação e as atividades de vida diária da criança (MAYER, 1997). Também compromete os atos voluntários da criança e impede-a, muitas vezes, de realizar mudanças posturais que deseja. A espasticidade pode gerar, ainda, outros comprometimentos secundários, como espasmos, alterações viscoelásticas dos músculos, contraturas e deformidades musculoesqueléticas, dor, desconforto, falta de destreza e fatigabilidade (YOUNG, 1989; NIELSEN; CRONE; HULTBORN, 2007; KHEDER; NAIR, 2012).

De forma geral, as crianças espásticas têm mais dificuldade de executar movimentações voluntárias, visto que, na maior parte das vezes, quando há maior acometimento cerebral, elas ficam fixadas em padrões posturais primitivos e em reflexos.

2.5 Algumas considerações gerais acerca do impacto da encefalopatia crônica não progressiva

Nos primeiros anos de vida, a maior parte de habilidades adquiridas pelas crianças está diretamente ligada ao desenvolvimento motor, como manipular objetos, andar, falar, desenhar e brincar, cuja realização vincula-se à possibilidade de fazer determinados movimentos.

A ECNP impacta todos os aspectos da vida do indivíduo e pode limitar experiências intra e interpessoais, porque, em muitos casos, há dificuldade de interação. As consequências dos distúrbios de fala variam individualmente, podem comprometer o entendimento do que é dito e, muitas vezes, leva a criança/indivíduo a não ter o desejo de se comunicar oralmente.

As alterações motoras também podem promover dificuldades de interagir com o mundo, já que a criança não consegue, em muitas situações, produzir os gestos sociais que fazem parte de todas as interações humanas e têm um valor comunicativo. Podemos observar que essas crianças, em diversos contextos, têm dificuldades de produzir alterações no comportamento de outras pessoas, pois não são reconhecidas como seres intencionais, apresentam dificuldades de ganhar ou manter a atenção de outras pessoas e, por vezes, não são reconhecidas como seres humanos capazes de realizar mediação entre o meio e as demais pessoas.

Além de interferir no processo cognitivo, o déficit comunicativo, que é uma característica da maior parte das pessoas com essa patologia, também pode prejudicar o desenvolvimento social e da personalidade. A interferência desse déficit na aprendizagem também pode ser visualizada em uma demora entre respostas emitidas pelas pessoas com ECNP e os estímulos recebidos do ambiente. Essas características das habilidades comunicativas atípicas podem causar distorções motivacionais, cognitivas e emocionais, que podem impactar diretamente no processo de aprendizado dentro e fora da sala de aula. Entendemos que todas as ferramentas disponíveis, mas, principalmente, o reconhecimento das pessoas com ECNP, como seres intencionais e que têm um impacto sobre o meio em que vivem, são as formas mais adequadas de se relacionar com essas pessoas e potencializar seu processo de se relacionar com o mundo.

No próximo capítulo, apresentamos o estado da arte referente a um levantamento bibliográfico feito nas principais bases de pesquisa científica brasileira, durante o período de 2007 a 2017, através do qual é possível visualizar a produção acadêmica acerca da aquisição da linguagem, da multimodalidade e da encefalopatia crônica não progressiva. Como será possível perceber, os achados apontam para o ineditismo desta pesquisa.

3 ESTADO DA ARTE

O estado da arte se caracteriza por identificar quantos e quais são os temas mais focalizados acerca de determinado assunto, como têm sido abordados, quais os tipos de metodologia utilizados e quais as contribuições que trouxeram para a área (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Partindo do nosso objeto de pesquisa, averiguamos a produção acadêmica da área de multimodalidade vinculada especificamente à encefalopatia crônica não progressiva, e adotamos como referência o modelo preconizado por Ávila-Nóbrega (2017), que delineou o estado da arte de seu trabalho utilizando as bases banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACs) e em dez bancos de dissertações e teses de universidades onde existem grupos de pesquisa atuando na área de aquisição e patologias da linguagem.

As bases das universidades pesquisadas foram:

- Repositório Institucional (TEDE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB);
- Rede Sapiientia/TEDE da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP);
- Repositório da produção científica e intelectual da Universidade de Campinas (UNICAMP);
- Sistema Maxwell da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP);
- Biblioteca de Teses e Dissertações da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio);
- Plataforma Minerva da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ);
- Repositório Digital Lume da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS);
- Repositório TEDE da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS);
- Repositório Institucional da Biblioteca Central da Universidade de Brasília (UNB) e
- Biblioteca Digital da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Além dessas bases das próprias universidades, usamos um sistema nacional intitulado Base de Dados de Teses e Dissertações (BDTD), que também nos serviu como fonte de dados. Nessa busca, consideramos, em todas as plataformas de pesquisa, o período de 2007 a 2017, a fim de construir um estado da arte com o máximo de produções atuais possíveis, que pudessem contribuir para a discussão da temática.

Os critérios de busca adotados foram definidos de acordo com a temática do trabalho e decidimos utilizar os seguintes descritores: Paralisia Cerebral; Aquisição de Linguagem;

Atenção Conjunta e Gestos e Gestualidade. Justificamos que não foi utilizado o termo encefalopatia crônica não progressiva porque, na maioria das publicações, ainda se utiliza o termo paralisia cerebral.

As buscas em cada base de pesquisa foram feitas com a junção de, pelo menos, dois descritores associadas ao ano de publicação. Como cada plataforma de pesquisa apresenta um sistema de varredura próprio, descreveremos, a seguir, de forma detalhada, nosso processo de busca em cada uma delas com os resultados encontrados, do mesmo modo que o proposto por Ávila-Nóbrega (2017).

Na base Scielo, utilizando os campos resumos/ano de publicação e assuntos/ano de publicação, no período pré-definido, não encontramos resultados para a busca com os descritores seguidos do operador booleano *AND*, a saber: “aquisição de linguagem” *AND* “paralisia cerebral”; “aquisição de linguagem” *AND* “gestos” e posteriormente “aquisição de linguagem” *AND* “atenção conjunta”. Também, no mesmo período, na Plataforma Lilacs, com as ‘palavras’ e ‘país de origem/ano de publicação’, e na busca do ‘descriptor de assunto e país de origem/ano de publicação’, não encontramos resultados para os mesmos descritores.

Como não encontramos os trabalhos por meio desses descritores, optamos pela inclusão do descriptor “Linguagem” associado ao objeto principal desta pesquisa, que é a “paralisia cerebral”, cujo resultado detalhado encontra-se no Quadro 3 (Apêndice).

Faremos aqui uma análise dos principais resultados do Quadro 3 referentes aos 34 artigos científicos encontrados como resultado da busca “ linguagem e paralisia cerebral”. Do total de artigos produzidos, 13 abordam o uso da comunicação alternativa em diferentes perspectivas: investigação de leitura e/ou escrita, criação de protocolo, formação de fonoaudiólogos, percepção de uso por profissionais da saúde e/ou educação, defesa do uso desse recurso por fonoaudiólogos, recomendação de inserção precoce dessas tecnologias em casa e na escola, uso por adultos com PC institucionalizados e discussão de *layout* do teclado em uma prancha de comunicação.

Esses achados sinalizam, primeiramente, que o fato de não terem sido localizados artigos com a busca vinculada à paralisia cerebral e à aquisição da linguagem denota que não tem havido publicações sobre essa patologia quanto aos aspectos linguísticos que fazem parte do processo de aquisição, o que justifica o desenvolvimento de produções nessa área, como este trabalho. Em segundo lugar, quase a metade das publicações (38%) abordam o uso de Comunicação Suplementar ou Alternativa (CSA), que é um recurso muito utilizado no processo educacional e escolar de crianças com dificuldades motoras, especialmente as com PC, devido às limitações de coordenação e com o intuito de facilitar/possibilitar a

comunicação. Todavia, a questão que estamos colocando é: antes de ser possível o uso de tecnologias assistivas, como ocorre o desenvolvimento da comunicação entre essas crianças e suas famílias? Nenhum dos artigos pesquisados trouxe contribuições nesse sentido, o que aponta novamente a relevância desta pesquisa.

Em relação aos demais trabalhos, quatro deles se referem à adaptação transcultural de instrumentos de avaliação utilizados para mensurar graus e/ou tipos de comprometimento na PC. Também identificamos três revisões bibliográficas sobre os seguintes assuntos: recursos de alfabetização de crianças com distúrbio de comunicação, intervenção fonoaudiológica na PC e avaliação neuropsicológica em crianças com PC.

Foram publicados três trabalhos que comparam diferentes grupos de crianças com e sem PC: pré-escolares com diplegia espástica e crianças da mesma faixa etária com desenvolvimento típico, em que são investigadas as habilidades comunicativas; comparação entre três grupos sendo um de PCs com implante coclear, um de PC sem deficiência auditiva e o outro de crianças com desenvolvimento típico, em que também foram investigadas as habilidades comunicativas. A última comparação foi entre as habilidades auditivas e visuais em grupo de crianças com sequela dipléica. Esses estudos envolveram a investigação das habilidades de comunicação, porém o foco foram crianças na faixa de cinco anos, ou seja, não se encontram na faixa etária que pesquisamos (18 a 30 meses), e seus resultados apontam que as crianças com PC têm a linguagem e os comportamentos comunicativos inferiores, mensurados através de testes fonoaudiológicos, se comparadas com as que têm desenvolvimento típico, porém nenhum aborda a gestualidade e o olhar associados à linguagem (LAMÔNICA, 2014a, LAMÔNICA, 2014b, LAMÔNICA, 2015).

Os demais trabalhos foram sobre a avaliação fonoaudiológica de crianças com PC para se estabelecer diagnóstico diferencial, a avaliação de funções executivas em duas crianças com PC, a relação entre o nível de disfagia e o comprometimento motor, a avaliação da percepção de agentes de saúde e educação acerca do uso de tecnologias assistivas para favorecer a inclusão de estudantes no ensino regular, a percepção de sentimentos dos fisioterapeutas que atendem a crianças com PC, a avaliação do impacto do brincar em crianças com PC no ambiente hospitalar, a identificação dos erros de grafia cometidos por crianças com PC, a correlação entre o perfil neurofuncional e as habilidades sensório-motoras em crianças com PC, a avaliação de distúrbios associados, as alterações funcionais em crianças com PC leve e moderada e, por fim, a avaliação psicolinguística em crianças com PC diplégicas e leucomalácia periventricular.

Depois de fazer a leitura na íntegra de todos os artigos supracitados, podemos afirmar que nenhum deles trata do nosso objeto de pesquisa diretamente, ou seja, a investigação do processo de aquisição de linguagem multimodal nas crianças com PC. Entretanto, três deles, os trabalhos de Carnevale *et al.* (2013), Camargos *et al.* (2011) e Brasileiro e Moreira (2008), utilizados em nossas discussões, serão tratados no capítulo sobre multimodalidade e encefalopatia crônica não progressiva, no capítulo sobre o percurso metodológico, em que faremos a caracterização dos sujeitos da pesquisa e, por fim, na análise dos nossos resultados. Detalharemos, na sequência, os aspectos relevantes desses artigos que justificam sua utilização como suporte para nossa tese.

Carnevale *et al.* (2013) investigam a percepção de profissionais da área pedagógica acerca do uso de Comunicação Alternativa em crianças com PC sem fala oralizada e, embora o trabalho aponte para a necessidade do uso desse recurso no processo educacional, os entrevistados relataram que, em sua visão, a linguagem está presente através da gestualidade, da expressão facial e do olhar dos alunos. Essa percepção dos profissionais é a confirmação da presença da multimodalidade na forma de interagir de crianças com PC, o que nos permite assumir que, mesmo com comprometimento motor, as crianças com essa patologia utilizam, como recurso relacional de comunicação, os gestos, os movimentos faciais (que, em algumas manifestações da PC, também podem estar comprometidos, como é o caso das que apresentam tônus muscular do tipo atetoide ou coreoatetoide) e o olhar (que também pode estar comprometido devido às patologias associadas à própria PC).

O segundo artigo com relevância para nosso escopo teórico foi o de Camargos *et al.* (2011), que traz uma investigação acerca da prevalência dos distúrbios associados de acordo com a classificação do tipo de PC. Os autores concluíram que os distúrbios ortopédicos ocorrem em maior prevalência, e os auditivos, em menor, porém a maior ocorrência dos distúrbios associados está presente nas crianças com quadriplegia espástica com dificuldades motoras graves.

Esse resultado nos interessa, porque uma das crianças que acompanhamos apresenta esse tipo de comprometimento (quadriplegia), o que interfere sobremaneira no desenvolvimento e no processo de aquisição multimodal da linguagem. Além disso, ambas as crianças têm distúrbios ortopédicos, o que pode limitar e/ou dificultar sua independência nas atividades de vida diária e na movimentação voluntária como, por exemplo, o uso intencional dos gestos.

O último artigo que traz contribuições para esta pesquisa é o de Brasileiro e Moreira (2008), que identificaram a prevalência das alterações funcionais corpóreas em crianças com PC leve e moderada. Entre os resultados encontrados, os autores apontaram que, em 9,3% das

crianças, foi observada alteração leve de afetividade, em 53,1%, déficit perceptivo leve; os déficits de linguagem estiveram presentes de forma leve em 25%, e de forma moderada, em 15,6%; cerca de 60% apresentaram déficit visual, e 81,2%, alterações proprioceptivas. Esses resultados também são relevantes para nosso estudo, pois uma de nossas crianças tem PC do tipo leve e apresenta essas alterações citadas pelos autores desse estudo.

Com o resultado das buscas nos bancos de teses e dissertações listados no início deste capítulo, construímos o Quadro 4 (Dissertações e teses sobre a aquisição de linguagem e paralisia cerebral), o Quadro 5 (Dissertações e teses sobre aquisição de linguagem e gestualidade) e o Quadro 6 (Teses e dissertações sobre aquisição de linguagem e atenção conjunta), que se encontram, na íntegra, no Apêndice 1, e cujos achados serão apresentados na sequência.

Considerando a delimitação temporal do levantamento bibliográfico (2007-2017) com os descritores “aquisição de linguagem” e “paralisia cerebral”, encontramos: na BDTD, uma tese e duas dissertações; na Rede Sapiencia (PUC/SP), uma tese que já havia sido listada na BDTD (VASCONCELOS, 2010) e duas dissertações, de Pombo (2008) e Dudas (2009) - esta última já havia sido encontrada na BDTD e sobre a qual discutiremos mais adiante porque, dessas três, ela é a única que traz uma contribuição teórica para o nosso trabalho.

Nenhum material foi identificado nas bases da Unicamp, da USP, na plataforma Minerva (UFRJ), no repositório TEDE (PUC/RS) e no Repositório da UNB e no TEDE/UFPB. Na Biblioteca Digital da UFMG, encontramos 33 resultados, entretanto, nenhum dos trabalhos trata de aquisição de linguagem, e os 12 que abordam a paralisia cerebral não têm nenhuma vinculação com a linguagem. Os demais falam de outras patologias, como acidente vascular encefálico, doença de Alzheimer etc.

O Sistema Maxwell (PUC-Rio) só permite buscas por programas de pós-graduação (Consulta por Programa PG/Nível/Ano) separadamente, razão por que pesquisamos, primeiramente, nas teses e, depois, nas dissertações, anualmente, dentro do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, porém não foram encontrados resultados que envolvessem aquisição de linguagem, paralisia e/ou gestualidade.

No Repositório Digital Lume (UFRGS), encontramos uma dissertação de Mestrado (LIMA, 2010) referente à busca “aquisição de linguagem” e “paralisia cerebral”, porém o foco desse trabalho é a investigação de pessoas com necessidades educacionais especiais e o uso de tecnologias virtuais para a aprendizagem. Com a busca dos descritores “aquisição de linguagem” AND “gestualidade”, encontramos os seguintes resultados: na base TEDE (UFPB), quatro dissertações e duas teses; na Rede Sapiencia (PUC/SP), e no Repositório da

Unicamp, duas dissertações e uma tese (Quadro 5- ver Apêndice 1). Desses trabalhos, sete são relevantes e ofertam subsídios teóricos para as discussões de nossa pesquisa, são eles: Costa Filho (2011), que discute sobre a atenção conjunta em ambientes real e virtual; Fonte (2011), que trabalha com análise de situações de engajamento na interação de atenção conjunta entre uma mãe e uma criança cega; Roza (2014), que estuda o engajamento de uma criança autista em cenas de atenção conjunta; Silva (2014), que trabalha o processo de fluência multimodal no processo de aquisição da linguagem; Brandão (2015), que observa o percurso de aquisição através de histórias infantis; Lima (2016), investiga as interações multimodais em terapias fonoaudiológicas com pessoas com síndrome de Down, e Costa Filho (2016), que volta a trabalhar a atenção conjunta em contextos virtuais. Todos esses autores foram utilizados no decorrer das discussões teóricas e na análise dos resultados.

O quadro 6 foi construído com os descritores “aquisição de linguagem” *AND* “atenção conjunta” da CAPES. Encontramos três dissertações de Mestrado, sendo que a de Roza (2014) já havia sido listada no Quadro 5, pois contém também os descritores “aquisição de linguagem” e “gestualidade”, e as outras duas (NOGUEIRA, 2017; ÁVILA-NÓBREGA, 2010) trazem contribuições para a nossa pesquisa e são detalhadas nos itens do capítulo que trata da multimodalidade e suas implicações na paralisia cerebral.

No portal TEDE/UFPB, com os descritores “aquisição de linguagem” *AND* “atenção conjunta”, encontramos encontradas quatro dissertações (MEDEIROS, 2010; ÁVILA-NÓBREGA, 2010; LIMA, 2016; ANDRADE, 2017) e três teses (BRANDÃO, 2015; MELO, 2015; ÁVILA-NÓBREGA, 2017); no Repositório da UNICAMP, uma tese (ROZA, 2014), que havia sido listada anteriormente. Todas elas fornecem bases para nossa discussão acerca do desenvolvimento dos gestos nas cenas de atenção conjunta.

No Repositório Digital Lume da UFRGS, encontramos 23 trabalhos – dez em áreas de Ciências da Natureza, e 13, na área de Letras/Linguística, porém, somente dois enfocam o processo de aquisição e alguma patologia (ALVES, 2007; ÁVILA, 2011) que foram incluídos em nosso quadro de busca (Quadro 6- ver Apêndice 1). Entretanto, depois da leitura integral dos dois trabalhos, constatamos que nenhum dos dois traz contribuições para nossa investigação.

Nas demais bases que fazem parte do escopo de nosso trabalho, não foram encontrados resultados para os descritores ‘aquisição de linguagem’ e ‘atenção conjunta’. Os achados estão discriminados no Quadro 6.

Das 22 produções listadas nos quadros 3, 4 e 5, a maior parte, 16, é de dissertações e há apenas seis teses. Os cinco trabalhos que tratam de aquisição de linguagem e PC enfocam

aspectos com psicanálise, comunicação alternativa, atendimento fonoaudiológico no trato com a sialorréia em sujeitos com paralisia cerebral espástica, a partir de articulações biopsíquicas, mediação em ambientes digitais e institucionalização e linguagem na pessoa com PC, ou seja, nenhum aborda os aspectos relativos à aquisição da linguagem multimodal.

Os nove trabalhos que enfocam ‘aquisição de linguagem’ e ‘gestualidade’ investigam os seguintes temas: atenção conjunta no uso de ambiente virtual, processo de intervenção fonoaudiológica com pessoas com síndrome de Down, narrativas infantis, Díade mãe e criança típica, Díade mãe e criança cega, aquisição tardia de língua de sinais, comunicação com crianças com espectro do autismo, avaliação de crianças em interação com um desenho animado e atuação fonoaudiológica com pessoa com autismo e psicose.

Nos oito trabalhos que envolvem os descritores aquisição de linguagem e atenção conjunta, são abordados os temas: interação mãe surda e bebê ouvinte, interação mãe-bebê com deficiência visual; sistema de referência multimodal com crianças com síndrome de Down, multimodalidade em criança autista no contexto escolar, uso de comunicação alternativa por pessoas com autismo, atenção conjunta entre professores e crianças no processo de aquisição da linguagem, emergência do envelope multimodal em Díades de mãe e bebê típicos e estimulação precoce na educação infantil. A atenção conjunta foi estudada em diferentes contextos, em diversas perspectivas, que irão subsidiar nossas análises das cenas interativas. Porém não se contemplou sua investigação em crianças com PC, o que reforça o ineditismo deste trabalho.

Finalizamos ressaltando que desses 22 trabalhos, 11 foram produzidos pelo Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE) do qual fazemos parte, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Portanto, todo o nosso referencial teórico partiu da mesma perspectiva dessas produções.

Nossa tese se respalda também nas referências teóricas acerca da atenção conjunta de Carpenter, Nagel e Tomasello (2003; 2005), Eilan (2005), Miguens (2006), Aquino e Salomão (2009), Tomasello (2003), Braz e Salomão (2002; 2005), entre outros.

No próximo capítulo, abordamos a multimodalidade e suas relações com a encefalopatia crônica não progressiva. Acerca da multimodalidade linguística, partimos dos estudos de Kendon (1982; 2004), McNeill (1985; 1992), Goldin-Meadow (2000) Iverson e Goldin-Meadow (2005). Sobre os gestos, utilizamos como base os pressupostos teóricos de Kendon (1982), McNeill (2000) e Cavalcante (1994; 1999; 2012). No que concerne ao comportamento intencional, partimos dos conceitos apresentados por Thevarthen (1998), Bosa (2002), Tomasello (2003; 2009; 2014), Nogueira e Moura (2007).

4. MULTIMODALIDADE E AS IMPLICAÇÕES NA ENCEFALOPATIA CRÔNICA NÃO PROGRESSIVA

Neste capítulo, apresentamos a concepção teórica sobre multimodalidade que embasa este trabalho e é utilizada para analisar as cenas interativas de nossas díades. Também discorremos sobre as características linguísticas e motoras das crianças com ECNP, a fim de caracterizar as implicações desses fatores entre si no desenvolvimento infantil. Sequencialmente, exploramos as classificações gestuais a partir dos autores que embasaram este trabalho - Kendon (1982; 2004), McNeill (1985; 1992; 2000; 2002) e Cavalcante (1994; 1999; 2010; 2018) - e apresentamos o entrelaçamento entre a linguagem corporal e o Envelope Multimodal (ÁVILA-NÓBREGA, 2010). Tratamos, também, dos conceitos de atenção conjunta, engajamento e intencionalidade a partir de Bosa (2002), Tomasello (2003), Costa Filho (2011; 2016), Aquino e Salomão (2009; 2010; 2011), Melo (2015). Para finalizar o capítulo, exploramos o papel do conjunto familiar no desenvolvimento linguístico das crianças com deficiência.

4.1 A multimodalidade no desenvolvimento típico e atípico: o que os estudos apontam?

Diferentes autores trouxeram contribuições sobre o conceito de multimodalidade, em que defendem a interligação entre, pelo menos, dois aspectos: o desenvolvimento dos gestos e a produção de fala (KENDON, 1980, 2000, 2004; MCNEILL, 1985; 1992; 2000; IVERSON; GOLDIN-MEADOW, 2005).

Um dos primeiros estudos que motivaram esta tese, foi estudo anterior de Iverson e Goldin-Meadow (2005), que investigaram crianças com desenvolvimento típico na faixa dos dez aos 24 meses e concluíram que o gesto desempenha um papel facilitador no desenvolvimento inicial da linguagem. Admitindo que as crianças com ECNP pelos achados da literatura (BOTTCHEER, 2010; PIRILA *et al.*, 2011; RHA *et al.*, 2011) apresentam limitações motoras que acarretam em prejuízos para a gesticulação, questionamos se o desenvolvimento da linguagem nessas crianças estaria prejudicado em consequência dessa dificuldade motora. Assim, esse foi um ponto de investigação deste trabalho.

Um dos autores que contribuem para nossa perspectiva de multimodalidade é Ávila-Nóbrega (2010), que estudou o funcionamento gestuo-vocal em interações mãe-bebê típicos, como sistemas associados, acompanhando a emergência da língua como instância multimodal

nos contextos de atenção conjunta. Esse autor nos trouxe o conceito de envelope multimodal, que se caracteriza por uma mescla de olhar, de gestos e de produção vocal, e confirma que, em contextos de interação face a face, os parceiros interativos usam, de forma concomitante, esses elementos integrados em uma mesma matriz de produção (ÁVILA-NÓBREGA, 2010).

Como nosso foco foi o desenvolvimento infantil linguístico e o motor atípicos, apresentamos os trabalhos acadêmicos identificados no estado da arte, que também partiram de estudos que envolvem indivíduos com características patológicas, e trazemos as perspectivas deles, no campo da multimodalidade, com o objetivo de comparar com nossos achados. O estudo da expressão da instância multimodal em interações diádicas e/ou triádicas que envolvem crianças com o desenvolvimento atípico foi realizado por Fonte (2006; 2011), Melo (2011), Roza (2014), Andrade (2017) Ávila-Nóbrega (2017) e Nogueira (2017).

Para Fonte (2006; 2011), a multimodalidade – fala, gestos e marcações prosódicas – tem um papel fundamental na constituição das cenas de atenção conjunta que são estabelecidas entre a mãe e a criança e funcionam como uma via de acesso da criança à prática discursiva. A autora, a partir de um estudo com gêmeos, um cego e um vidente, identificou que as marcações prosódicas da fala materna tiveram mais variedade na interação mãe-filho cego e houve mais diversificação de gestos na interação da mesma mãe com o filho vidente (FONTE, 2006). Em sua tese (FONTE, 2011), a mesma autora investiga a relação entre uma mãe vidente e uma criança cega e relata a importância e o lugar do toque na interação, porque, em uma interação típica, o face a face é sustentado pelo olhar; já na relação vidente-cego, o toque assumirá, em uma perspectiva multimodal, o papel funcional do olhar.

Melo (2011) relata que, no processo de aquisição da linguagem, as primeiras interações entre o adulto e o bebê são ricas em condutas multimodais e partem de diferentes vias sensório-motoras que são modeladas reflexivamente entre os participantes e das quais emergem os formatos expressivos coconstruídos no contexto singular de interação entre os sujeitos. Essas interações se expressam através de sinais verbais e não verbais, como, gestos, mímica e diferentes posturas corporais.

Em seu estudo, Melo (2011) trabalhou com as condutas linguístico-interativas em uma Díade mãe-bebê com síndrome de Möebius e analisou a coconstrução do sentido e do gesto, a intersubjetividade e a intencionalidade presentes na relação diádica. Um dos principais resultados, segundo a autora, foi a importância dos momentos de trocas nas situações de humor, em que ambos os participantes demonstraram seus estados internos com sorrisos e risos (fato significativo, considerando que, na síndrome de Möebius, a ausência/pobreza de expressões é uma das características da patologia), num processo de orquestração mútua

resultante de uma “afinação languageira” (NOBRÉGA, 2011) marcada pelas interpretações e pelos aprendizados advindos do compartilhamento da intencionalidade (MELO, 2011).

Roza (2014) e Andrade (2017) trabalharam com crianças autistas. A primeira enfocou, em seu trabalho, a comunicação de uma criança com TEA, a partir de gravações de atendimento clínico e entrevista com a mãe, e o segundo fez um estudo de caso com uma criança de cinco anos no contexto escolar. Como resultado, Roza (2014) mostrou, através das análises, que a criança autista, apesar de apresentar interesses e motivações restritos ao que se espera para sua faixa etária, conseguiu se comunicar em interações diádicas e triádicas por meio de choro, grito, birras, sorrisos, olhar, gestos e eventualmente da fala.

Andrade (2017) apontou que a criança autista utilizou os recursos multimodais para estabelecer comunicação entre seus pares, tomando o olhar e os gestos como principal forma de iniciar e sustentar as interações. Esses achados são extremamente significativos, porque, as crianças com TEA têm dificuldade de estabelecer relações e comunicação, e os gestos, quase sempre, são movimentos repetitivos, caracterizados pela manifestação de estereotípias, aos quais não são atribuídos significados.

Em um estudo com crianças com síndrome de Down em interação com fonoaudiólogos em situação clínica, Ávila-Nóbrega (2017) estudou a construção do sistema referencial multimodal a partir do engajamento conjunto, resultante da negociação e de objetos de discurso no decorrer do processo terapêutico. Devido à dificuldade de se determinar como e quando ocorrem as percepções de intencionalidade no público estudado, o autor utilizou o termo atencionalidade. Através de suas análises sobre a concepção de um sistema de referenciação multimodal como um processo cíclico e dinâmico, o autor identificou a produção de gestos variados (menos abstratos) com configurações próprias, em que prevaleceram os dêiticos, o direcionamento do olhar com mais engajamento (acompanhamento e partilha de expectativa), expressões faciais, movimentos corporais e produção vocal.

Uma das hipóteses levantadas pelo autor foi de que tanto as terapeutas quanto as crianças usariam estratégias multimodais (produção vocal com gestos e olhar) para coconstruir a referenciação de um terceiro elemento (brinquedos, lugares, pessoas etc.) envolvido nas estratégias de engajamento conjunto e que algum elemento linguístico predominaria nos momentos da interação, como o olhar de acompanhamento/de partilha de expectativa, além de algum tipo de gesto (icônico, dêitico etc.) (ÁVILA-NÓBREGA, 2017). No caso do nosso trabalho, as hipóteses sobre essa perspectiva são de que, devido à dificuldade motora e de produção vocal, o olhar será um elemento linguístico predominante

para iniciar e sustentar o engajamento nas interações. Essa hipótese será discutida com profundidade na apresentação dos resultados, no capítulo seis desta tese.

Por fim, em relação às contribuições referentes à multimodalidade em quadros patológicos, Nogueira (2017) analisou o funcionamento da atenção conjunta em interações entre bebê surdo e mãe ouvinte e concluiu que, quando a mãe investia na vocalização, ela não conseguia a atenção da criança, entretanto, quando os gestos emblemáticos e pantomímicos eram realizados, promoviam a interação da Díade através do canal visual do bebê (devido à limitação decorrente da surdez), além do desenvolvimento de mais gestos no repertório da criança. A autora identificou, também, que, assim como nas crianças ouvintes da mesma faixa etária do bebê estudado, a atenção conjunta de acompanhamento (ACA) foi predominante em relação aos demais tipos de AC (Atenção Conjunta).

No próximo tópico, apresentamos as características linguísticas de acordo com a variação dos aspectos motores específicos de cada quadro da ECNP.

4.2 A multimodalidade: aspectos motores, cognitivos e características linguísticas

De acordo com Luria (1973), do ponto de vista filogenético, a integração sensorial se encontra na base da evolução da motricidade e do cérebro dos animais vertebrados. A ampliação gradativa, que houve durante a evolução das espécies nas áreas sensoriais e associativas, especificamente nos seres humanos, resultou em uma capacidade única de comunicação verbal e não verbal dessa espécie. No aspecto ontogenético, a integração sensorial humana tem início no útero materno e é uma condição para as etapas do desenvolvimento e dos processos de aprendizagem que continua a se expandir na vida extrauterina por meio dos processos de aquisição que permeiam os gestos, a visão e as palavras (LURIA, 1966).

Para produzir fonemas e grafemas que podem ser considerados como um dos produtos finais da integração sensorial subjacente à linguagem, primeiramente, é necessário que os indivíduos integrem diferentes tipos de informações sensoriais, como estímulos táteis e sinestésicos, como tocar, levar objetos e explorá-los com a boca e manipular diferentes tipos de material (FREITAS, 2006). Também devem ter experimentado a integração das informações advindas do sistema vestibular (gravidade) e da propriocepção, gerada com o movimento das articulações e dos músculos, além das sensações de segurança e de conforto tônico e das competências motoras adquiridas por meio das experiências cotidianas. A

integração de todas essas informações remete à origem da construção dos modos de comunicação verbal e não verbal que são próprios de cada indivíduo (VYGOTSKY, 1984).

O desenvolvimento da linguagem envolve a integridade do sistema nervoso central (SNC), o processo maturacional, a integridade sensorial, as habilidades cognitivas e intelectuais, o processamento das informações ou aspectos perceptivos, os fatores emocionais e as influências do ambiente (LAMÔNICA, 2008; WALLE; CAMPOS, 2014). Existe, portanto, uma relação intrínseca e permanente entre a motricidade e a linguagem, porquanto a origem das competências motoras é o que promove o surgimento das competências comunicativas, e ambas são decorrentes da coordenação binocular para explorar, identificar e manipular diferentes objetos (FREITAS, 2006; DIAS, 2010). As dificuldades de aquisição podem estar ligadas aos reflexos primitivos, ao atraso no controle motor da cabeça, para sentar sem apoio, para marcha independente e à presença de movimentos involuntários.

Na criança com ECNP, a aquisição da linguagem pode estar atrasada, e ela pode apresentar transtornos de articulação, respiração, voz, fluência e prosódia. É importante ressaltar que a diversidade de manifestações motoras pode se manifestar na linguagem e há dois grupos de possíveis problemas: alterações motoras de expressão, que afetam a fala e a voz, e/ou problemas de aquisição da linguagem. Esses dois fatores podem apresentar-se sozinhos ou associados.

De acordo com Sanclemente (2001), especificamente em relação aos problemas motores de expressão, podemos encontrar as seguintes condições:

- Alterações da mímica facial (a criança sorri pouco, apresenta, frequentemente, o mesmo tipo de expressão facial, caracterizada por inexpressividade, lentidão ou gestos bruscos e assimétricos);
- Alterações do tônus muscular e da atividade postural geral, que dificultam a emissão vocal (presença de padrões vocais reflexos, em que os movimentos associados podem aparecer durante as tentativas de falar);
- Alterações da emissão vocal (aparecem através da intensidade ou por bloqueios decorrentes de espasmos, fraqueza ou incoordenação dos órgãos da respiração e da voz);
- Alterações da fluência da linguagem e na prosódia (manifestada por uma linguagem fragmentada, pausas não adequadas, alterações de entonação, melodia e ritmo, causadas pela respiração superficial ou não coordenada, espasmos do diafragma e/ou dificuldades de coordenar os movimentos);

- Hipernasalidade constante ou intermitente (causada pelo controle insuficiente do esfíncter velo-faríngeo);
- Alterações dos reflexos orais (algumas crianças não apresentam o reflexo de sucção nos meses iniciais ou pode não haver a inibição do reflexo de morder);
- Alterações da articulação por dificuldades nos movimentos do maxilar, dos lábios e da língua (pode ocorrer uma incoordenação desses movimentos, ou eles serem involuntários).

Darley, Aronson e Brown (1975) e Geytenbeek (2010) publicaram um estudo acerca dos problemas motores de expressão característicos das disartrias, os quais se encontram presentes também em muitos casos de PC. Esses fatores estão descritos no Quadro 7:

Quadro 7 - Problemas motores de expressão

1. Tipo de tom vocal	20. Ruído no final da expiração
2. Início vocal	21. Ritmo
3. Tom monocórdico	22. Frases curtas
4. Tremor vocal	23. Aumento da velocidade da fala, algumas vezes
5. Excessivas variações de voz	24. Aumento da velocidade da fala, sempre
6. Piora da voz	25. Redução do sotaque
7. Alteração do tom	26. Sotaque variável
8. Ruído	27. Pausas prolongadas
9. Voz forçada	28. Silêncio inapropriado
10. Voz rouca	29. Emissões isoladas forçando a voz
11. Voz em inspiração (de maneira contínua)	30. Sotaque excessivo
12. Voz em inspiração (de maneira transitória)	31. Consoantes imprecisas
13. Voz estrangulada	32. Fonemas prolongados
14. Paradas na emissão de voz	33. Fonemas repetidos
15. Hipernasalidade	34. Articulação irregular
16. Hiponasalidade	35. Vogais distorcidas
17. Emissão nasal	36. Inteligibilidade
18. Inspiração ou expiração forçadas	37. Fala estranha
19. Inspiração audível	38. Fala sem variações de intensidade

Fonte: DARLEY *et al.* (1975)

Ainda em relação à expressão, no caso da ECNP, pode haver dificuldades relacionadas à emissão da voz, que são decorrentes das questões motoras gerais próprias da patologia. Sobre isso, Sanclemente (2001) afirma que podem ser encontrados:

- 1- Padrões reflexos extremos de todo o corpo no lugar de movimentos ligeiros;
- 2- Transtornos motores dos músculos dos maxilares, do rosto, da laringe, da língua, do véu palatino, do diafragma e do abdômen;
- 3- Contrações dos extensores da nuca e do tronco, ao mesmo tempo em que os movimentos ativos ou passivos do maxilar estão limitados ou impedidos;

- 4- Nos casos graves, ocorre abertura da boca com ou sem protusão lingual, que pode vir acompanhada de contrações em extensão do pescoço;
- 5-Aumento exagerado do tônus muscular, que pode repercutir na fala e até torná-la incompreensível;
- 6- Padrões anormais de movimento de todo o corpo, ou de alguma parte dele, que dificultarão os movimentos diferenciados da cabeça e da zona oral;
- 7- Dificuldades de controlar a cabeça ou seus movimentos;
- 8- Movimentos do sistema fono-respiratório que, às vezes, estão associados aos do resto do corpo, sem que seja possível um movimento voluntário seletivo;
- 9-Atividade reflexa normal de todo o corpo, que pode impedir a aparição de um padrão respiratório normal e interferir na coordenação dos movimentos para a mastigação e a deglutição (SANCLEMENTE, 2001).

Além de todos esses aspectos que são gerais na ECNP, há as características de cada tipo específico e que apresentam manifestações diferentes relacionadas à mobilidade da zona oral, articulação, respiração e a prosódia, como descrito no Quadro 8:

Quadro 8 - Alterações motoras da fala segundo o tipo de encefalopatia crônica não progressiva

Hipotônica	Espástica	Atetósica	Atáxica	Mista
Zona oral				
Tônus muscular geral hipotônico. Em alguns casos, babação. Dificuldades de deglutir	A língua pode estar desviada; diferenças de tônus de um lado para o outro. Os movimentos dos lábios são lentos; frequente babação; bloqueio da glote e da língua; língua costuma estar fixada no fundo da boca, com muito pouca mobilidade.	Os movimentos da língua são incontrolados, mas precisos, com mudanças bruscas de tônus muscular; mastigação e deglutição quase sempre afetadas.	Movimentos da língua torpes, pouco precisos; dificuldades de coordenação fina.	Alterações dos movimentos dos lábios, da língua e do palato. Dificuldades da coordenação fina dos movimentos; dificuldades de deglutir.
Partes do corpo				
Tônus muscular débil; hipotonia do tronco; debilidade do diafragma.	Aumento exagerado do tônus muscular; grande dificuldade de mover algumas	Quando tentam falar, produzem-se movimentos em todo o corpo. Mau controle da cabeça; às vezes,	Dificuldades de fazer os movimentos finos;	Dificuldades de fazer os movimentos voluntários; interferência do corpo na

	partes do corpo.	quando estão excitados, a voz é bloqueada.		emissão de vogais.
Fonação				
Voz em inspiração; frases curtas; às vezes, monotonia ao falar.	Voz forçada, estrangulada; muito pouca variação de tom; às vezes, o início da emissão da vogal é feito em forma de espasmo; monoaltura sem entonação.	Alterações da voz e respiração intermitente; pausas na emissão, com silêncios inapropriados; variações excessivas da voz; voz mal coordenada com a articulação; disfonia, mudanças bruscas: voz alta-voz baixa.	Emissão lenta; voz débil, com tremor, monótona.	Dificuldades de aduzir as cordas vocais.
Ressonância				
Hipernasalidade	Hipernasalidade	Hipernasalidade	Hipernasalidade e hiponasalidade Mudanças bruscas	Hipernasalidade
Articulação				
Imprecisão na produção das consoantes; frequente alteração das oclusivas /p/ /t/ /k/ e fricativas /f/ /s/	Imprecisão na articulação de muitas consoantes; distorção das vogais.	Imprecisão na articulação das consoantes; vogais distorcidas; às vezes, subluxação mandibular.	Movimentos mal dosados e mal coordenados; ligeira imprecisão da articulação; Dificuldade de fazer os movimentos finos.	Consoantes imprecisas; movimentos de protusão da língua.
Prosódia				
Frases curtas; diminuição da força da fala e da ênfase da voz; frases curtas.	Fala com pausas irregulares; às vezes, poucas variações.	Pausas e bloqueios repentinos; em alguns casos, variações excessivas.	Alterações de ritmo; linguagem monótona, lenta.	Variações significativas de um caso para o outro.

Fonte: SANCLEMENTE (2001, p.29)

Estima-se que os distúrbios da comunicação na ECNP podem variar de 31% a 88% (HIDECKER *et al.*, 2011). Essa variação pode estar relacionada à falta de consenso sobre a definição de distúrbios da comunicação, à gravidade e à variabilidade dos fatores interferentes no desenvolvimento da linguagem e da aquisição de habilidades comunicativas.

As dificuldades motoras limitam as experiências da criança com ECNP para interagir com pessoas, objetos e eventos, manipular os objetos, repetir ações, dominar o próprio corpo e o esquema corporal. A criança com essa patologia pode perder oportunidades concretas de viabilizar seu repertório, o que pode ocasionar lacunas nas áreas perceptivas, cognitiva, linguística e social (GREN; HURVITZ, 2007). Assim, é muito importante acompanhar os marcos motores, pois eles influenciam significativamente o desenvolvimento da linguagem.

Quanto ao desenvolvimento comunicativo, indivíduos com ECNP são um grupo heterogêneo, entretanto algumas considerações gerais são necessárias para se compreender esse desenvolvimento. O desenvolvimento perceptivo ocorre por ações integradas do próprio organismo, incluindo visão e audição e disposições psicomotoras. Todos esses aspectos são estritamente dependentes da integridade sensorial, da estimulação ambiental e da maturação do SNC. A percepção favorece a interpretação dos estímulos por meio dos canais sensoriais que os tornarão aptos a deter um estímulo-alvo em determinado período de tempo (atenção e concentração), discriminar um estímulo-alvo entre outros estímulos irrelevantes, armazenar as informações e compreender e estabelecer relações para sua adequada interpretação.

No que tange aos aspectos expressivos, o transtorno motor, que age na região da cintura escapular e do tronco superior e atua no controle da musculatura orofacial, na respiração e na coordenação pneumofonoarticulatória, trará prejuízos diversos para a produção da fala. Os aspectos pragmáticos também poderão ser prejudicados pelo transtorno motor. A dependência física e a dificuldade de experimentar ambientes sociais diversos são fatores que influenciarão o uso da linguagem (PENNIGTON; GOLDBART; MARSHALL, 2005).

Em relação, especificamente, ao desenvolvimento da linguagem, não é possível afirmar que haja atraso característico da patologia, pois podem ocorrer três situações: nível de desenvolvimento normal ou superior à normalidade; pequeno déficit linguístico ou um atraso significativo. De acordo com Rondal e Seron (1982), em mais de 70% dos casos, há atrasos de linguagem. Mesmo assim, não se pode afirmar que isso é característico da patologia. Quando ocorrem esses atrasos, segundo Sanclemente (2001), podem estar relacionados aos seguintes fatores:

- Desenvolvimento fonológico (geralmente se encontra atrasado em relação às crianças com desenvolvimento motor típico). As crianças chegam a produzir mais tarde os diferentes fonemas, porém algumas nunca conseguiram produzir todos da maneira correta. Em relação às diferentes manifestações de tônus muscular, a capacidade fonológica dos espásticos geralmente é melhor se

comparada com a dos atetósicos. Os diferentes transtornos fonológicos podem ser relacionados às alterações motoras no controle da zona oral, e em menor medida, às dificuldades de percepção e de discriminação fonética;

- Desenvolvimento morfossintático: Devem-se levar em consideração os seguintes aspectos: dificuldade de aplicar testes padronizados para avaliar esse aspecto; esse tipo de desenvolvimento costuma estar atrasado em relação ao desenvolvimento típico e há, geralmente, uma simplificação do discurso, caracterizada por enunciados verbais reduzidos que são adaptados à dificuldade motora que está presente; o índice de diversidade léxica e os aspectos gramaticais são mais simplificados e ocorrem alterações significativas de prosódia que se manifestam pela pobreza expressiva ou pela falta de adaptação às necessidades do discurso.

Uma questão significativa sobre a interação das crianças com ECNP se refere aos seus interlocutores, que, por vezes, devido às dificuldades expressivas das crianças, podem menosprezar sua comunicação e oferecer menos oportunidades de interação a elas. Sobre isso, Sanclemente (2001, p. 32) aponta aspectos que devem ser observados:

1. Não notar que o nível linguístico da pessoa que se tem diante de si é normal, ainda que a sua forma de falar seja estranha.
2. Nos primeiros meses e anos, chama a atenção o transtorno da fala, mas não se deve esquecer de avaliar, ao máximo possível, o nível linguístico, pois pode passar despercebida uma área muito importante, cujos primeiros transtornos podem ser avaliados precocemente.
3. Deve-se buscar, com insistência, o contato ocular durante a fala.
4. Deve-se escutar mais e tentar traduzir seus sinais.
5. Muitos pais e educadores afirmam que falam muito com a criança, que continuamente se dirigem a ela, mas, em muitos casos, é mais importante saber escutar ou saber instigá-la a dizer algo.
6. Não deve causar preocupação excessiva se a fala for muito imprecisa: o importante é que a criança tenha o mesmo número de ocasiões de “interação verbal” que outra não afetada.
7. A voz e a técnica vocal do educador e dos pais, será, muitas vezes, o único *feedback* verbal que a criança terá de suas produções. Se a técnica utilizada não for boa, o *feedback* que se fornece será incorreto (SANCLEMENTE, 2011, p.32).

O papel do interlocutor em nossa pesquisa é fundamental para entender a interação das crianças com ECNP. Sobre isso, corroboramos o pensamento de Brandão (2010), de que a compreensão do adulto de que a criança comunica-se e é capaz de interagir desde o momento do seu nascimento influencia a fala que o adulto lhe atribui e, portanto, as construções linguísticas elaboradas pela criança. Sendo assim, a criança inserida nos contextos

interacionais começa a apreender formas de comunicação verbal e a utilizá-las, o que a conduz a uma efetiva comunicação com seu interlocutor.

A seguir, apresentamos a diversidade dos movimentos corporais que podem se configurar em gestos e que recebem diferentes nomeações e classificações, de acordo com sua relação com a fala, a função ou a própria configuração.

4.3 Gestos

4.3.1. Primeiras investigações sobre gesticulação típica e atípica: breve relato

De acordo com Cavalcante (2018), as pesquisas sobre gestualidade têm raízes nos trabalhos de Darwin (1897), Ekman e Friesen (1969) e Efron (1972), entre outros. Considerando uma perspectiva histórica acerca da compreensão do papel dos gestos como investigação científica, Agamben (2008) descreve que, em 1886, Gilles de La Tourette publicou seu trabalho intitulado *‘Études cliniques et physiologiques sur la marche’* (Estudos clínicos e fisiológicos em marcha). Essa foi a primeira vez em que um dos gestos mais comuns – o andar – foi analisado à luz do rigor científico.

Agamben (2008) acrescenta que, um ano antes da publicação desse estudo sobre a marcha humana, havia sido publicado o *Étude sur une affection nerveuse caractérisée par de l'incoordination motrice accompagnée d'écholalie et de coprolalie* (Estudo de uma afecção nervosa caracterizada por incoordenação motora acompanhada de ecolalia e coprolalia), que descrevia o quadro clínico da denominada síndrome de *Gilles de la Tourette*. Esse foi o primeiro estudo sobre gestualidade atípica. Nesse trabalho, descreveu-se uma proliferação de tiques, surtos espasmódicos e maneirismos, que foram definidos por Agamben (2008, p. 10) “como uma catástrofe generalizada da esfera da gestualidade”:

O paciente não é mais capaz nem de começar nem de finalizar os gestos mais simples; se consegue começar o movimento, esse é interrompido e deslocado por abalos privados de coordenação e por frêmitos nos quais parece que a musculatura dança (*chorea*) de maneira totalmente independente de uma finalidade motora (AGAMBEN, 2008, p. 10).

Esse autor aponta para uma reflexão significativa sobre o contexto histórico e social dessas desordens motoras como gestualidade atípica e disse que, na época (1885) em que foram descritas, estavam presentes em milhares de pessoas. Depois, passaram anos sem serem estudadas e observadas cotidianamente, até o neurologista inglês Oliver Sachs, na década de

1970, analisá-las em um dos casos clínicos do seu livro “O antropólogo em Marte”. A hipótese desse “desaparecimento” foi de que comportamentos como ataxias, tiques e distonias se tornaram uma norma gestual, a partir de dado momento, de modo que todos têm perdido o controle dos seus gestos e caminham e gesticulam tão freneticamente que o que era tido como patológico se tornou ‘normal’(AGAMBEN, 2008).

No caso da ECNP, não ocorreu ao longo do tempo, visto que, principalmente nas pessoas que manifestam sequelas em todos os segmentos corporais (quadriplegias), ou apresentam alterações de tônus muscular do tipo atetóide, ou naquelas em que os reflexos primitivos permanecem durante a vida, qualquer tentativa de gesticulação geralmente chama a atenção de outras pessoas, devido à atipicidade.

4.3.2 Sobre os gestos: caminhando através do percurso teórico de Kendon, McNeill e Cavalcante

De acordo com Bates e Dick (2002), o desenvolvimento do gesto, da fala e da linguagem está acoplado neurologicamente e existe uma sobreposição no controle neural para gesto e fala, que ocorre através da propagação da ativação neural de uma região do cérebro para outra, o que poderia explicar a coocorrência de ambos. Como exemplo, as origens da sincronia entre gesto e fala podem ser observadas nas primeiras atividades do bebê que envolvem o uso da mão e da boca, através do reflexo de Babkin, que é possível ser verificado em recém-nascidos neurologicamente típicos, no estado de vigília. Esse reflexo pode ser obtido através de uma pressão com os polegares de um adulto, em ambas as palmas das mãos do bebê. Como resposta, ocorrem a abertura da boca, a flexão dos membros superiores, a flexão da cabeça e o fechamento dos olhos (SHEPPARD e MYSAK, 1984).

Durante o desenvolvimento do recém-nascido, os movimentos rítmicos das mãos e o balbuciar surgem aproximadamente ao mesmo tempo, sendo que as atividades manuais e orais têm igual acesso aos processos cognitivos que lhes são subjacentes (IVERSON; THELEN, 1999). Na fase escolar, é possível observar que, quando as crianças explicam conceitos de equivalência, elas expressam as explicações através do uso concomitante dos gestos e da fala (CHURCH; GOLDIN-MEADOW, 1986), e o elo entre eles é tão expressivo que crianças surdas sem exposição à língua de sinais formal criam um sistema de comunicação gestual com itens lexicais únicos e relações semânticas similares às formas auditivas de crianças ouvintes (GOLDIN-MEADOW; MORFORD, 1985).

Partindo dessa premissa de que a língua não ocupa exclusivamente a instância da fala (produção vocal) e que gesto e fala são parte da mesma matriz, neste tópico, atemo-nos à importância, à classificação e à tipificação dos gestos, utilizando três autores de referência da área: Kendon (1985), McNeill (1985; 2006; 2012) e Cavalcante (2009).

De acordo com McNeill (1985), um dos autores principais que nos embasa, tanto os gestos quanto a fala são uma mescla integrada que constituem uma única matriz de produção, o que significa admitir que ocorrem de forma concomitante e estão presentes nos processos comunicativos humanos. Nesse contexto, admitimos que, desde recém-nascida, a criança já é um ser linguístico, contanto que esteja imersa em uma conjuntura na qual a noção de língua seja multimodal.

Para McNeill (2012), o gesto é uma ação expressiva que representa imagens que são geradas como parte do processo do ato da fala. Kendon (2004) reitera essa perspectiva, quando afirma que os gestos são componentes integrais da fala e não se configuram como substitutos ou acompanhamentos dos processos orais.

A ação corporal que é observada/visível, incluindo os gestos, durante a interação face a face dos sujeitos, tem um *locus* primordial no processo de interação e comunicação humanos, visto que se configura como uma forma de expressão que pode ser utilizada com as mais diversas intenções. Ainda de acordo com Kendon (1982; 2004), o modo como os gestos são criados e empregados está diretamente relacionado ao contexto, ao propósito comunicativo da pessoa que o utiliza e aos outros modos de se expressar que podem ou não estar disponíveis em determinadas circunstâncias.

Em 1982, Kendon apresentou sua concepção sobre as relações entre gesto e fala, através da proposição de *continuum*, em descreveu as seguintes classificações: gesticulação, gestos enquadrados ao discurso, emblemas, pantomimas e sinais. McNeill (2006) apresenta um quadro explicativo dessas classificações:

Quadro 9 - Continuum de Kendon- Classificação dos gestos

TIPO DE GESTO	DESCRIÇÃO
GESTICULAÇÃO	Movimento que incorpora significados relacionados à fala/discurso que o acompanha. É o tipo de gesto mais frequente no discurso do falante, abrangendo muitas variantes e usos. É produzida, principalmente, com os braços e as mãos, mas não se restringe a essas partes do corpo e ocorrem em maior frequência na presença de fala do que em sua ausência (como em pausas e hesitações).
GESTOS ENQUADRADOS AO DISCURSO	São partes da própria frase, ocupam um

(GED)	espaço na frase que seria ocupado por um elemento gramatical. Exemplo: Maria foi [gesto de um objeto voando] pra Salvador. O gesto, nesse exemplo, completou a estrutura frasal.
EMBLEMA	São gestos convencionalizados, como sinal de positivo [representado pela extensão do dedo polegar para cima e os outros dedos fechados na mão]. Os emblemas ocorrem com a presença opcional da fala e são marcados culturalmente, têm formas padrões e significados e variam de lugar para lugar.
PANTOMIMA	É um gesto ou sequência de gestos que simulam objetos ou ações, que carregam uma linha narrativa, com uma história contada, sem a presença da fala/discurso.
SINAIS	É o léxico em uma língua de sinais, como a LIBRAS. As línguas gestuais têm as próprias estruturas linguísticas, incluindo padrões gramaticais, lexicais, morfológicos, etc.

Fonte: McNEILL (2006)

Em nossas análises, utilizamos esse continuum adaptado ao contexto infantil proposto por Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2015):

(...) a gesticulação é definida pelo uso de gestos idiossincráticos, levantar das sombrancelhas em sinal de alerta, movimentos específicos da boca em sinal de alerta, abertura ou diminuição dos olhos em sinal de reprovação, movimentos de cabeça etc.; as pantomimas são vistas como representações de ações do cotidiano como dar comida, dar banho, atender ao telefone (...), os emblemas, gestos convencionalizados por uma cultura, na relação mãe-bebê são os gestos de dar e pegar, tocar, dar tchau, bater palmas, apontar, dar beijos, mostrar algo etc. (ÁVILA-NÓBREGA, CAVALCANTE, 2015, p.40).

Mesmo utilizando um modelo adaptado, precisamos entender um esquema mais simplificado, proposto pelo próprio Kendon (2004) acerca das principais propriedades dos gestos:

Figura 12 - Continuum do gesto

Gesticulação→	Emblema→	Pantomima→	Língua de sinais

Fonte: KENDON (2004)

McNeill (1992, 2005, 2006, 2012) afirma que, quando nos movemos ao longo do continuum do gesto, representado na Figura 12, da esquerda para a direita, a presença obrigatória da fala diminui e a das propriedades linguísticas aumenta. As classificações, que aparecem na extremidade esquerda, integram dois modos semióticos que são o imagético e o

linguístico compilando a mesma unidade de ideias (MCNEILL, 2005; 2012). Ao contrário do emblema, da pantomima e da língua de sinais, a gesticulação não é convencionalizada, mas, individualizada de acordo com quem a produz.

Alguns dados de estudos longitudinais de Díades mãe-bebê, em contexto de interação (CAVALCANTE, 2009 ; CAVALCANTE; BRANDÃO, 2012) em relação a esses tipos de produção linguística, apontam que essas manifestações se são adquiridas, estruturadas e usadas de forma organizada e sincronizadas, semanticamente e pragmaticamente coexpressivos (McNEILL, 2000). Além disso, estudos no período de aquisição da linguagem indicam que os gestos podem ocorrer de forma diferente da apresentada por Kendon, como a produção de gesticulações sem a presença obrigatória da fala e a produção de pantomima associada à fala.

Kendon (2004) distinguiu, também, seis tipos de contribuições que os gestos podem ter para o significado referencial:

→ Gestos emblemáticos (convencionalizados dentro de determinada cultura) que são utilizados de forma paralela às palavras ou frases verbais equivalentes. Nessas situações, embora pareça redundante a relação semântica entre fala e gesto, o falante pode produzir vários efeitos ao usar gestos desse tipo, como, por exemplo, enfatizar a ideia do que está sendo dito (figura 13);

Figura 13 - Exemplos de gestos emblemáticos



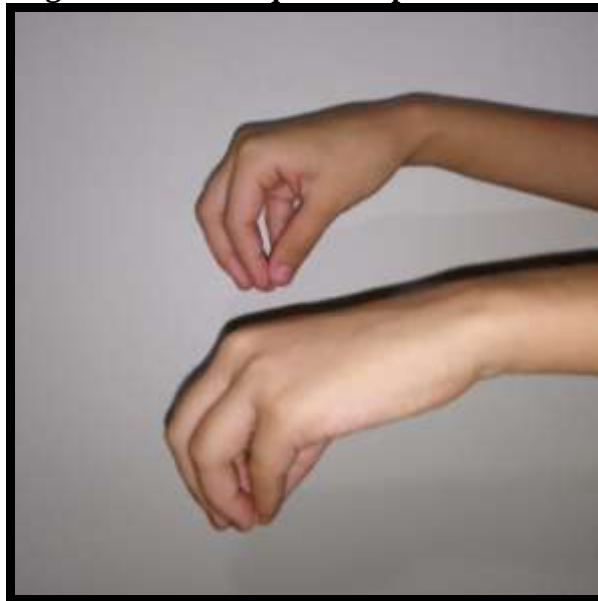
Fonte: SOUZA (2019)

→ Gestos emblemáticos que são utilizados em paralelo com palavras ou frases verbais que contenham um significado diferente do gesto. Nesses casos, não há redundância semântica entre fala e gesto, porém pode haver uma contribuição significativa para o conteúdo da fala, pois o falante pode complementar a ideia do que está sendo dito;

→ Gestos como especificadores semânticos, ou seja, aqueles que acrescentam algo ao significado da fala. Nesses contextos, o gesto é a representação de uma forma de ação específica, que agrega algum tipo de informação referencial e torna o significado do enunciado mais específico (Figura 14). Sobre isso, Pereira (2015) exemplifica:

O verbo jogar, no sentido de lançar algo, por exemplo, pode ser melhor especificado quando acompanhado de um gesto com movimento que simule o padrão de ação realizado pela pessoa engajada no ato de jogar. Assim, se o falante pronuncia “jogar” e realiza um movimento como se estivesse espalhando um material farináceo sobre uma superfície, a ação refere-se a uma das classes do ato de jogar. Dessa forma, a ação do gesto torna o verbo “jogar” mais específico (PEREIRA, 2015, p. 25).

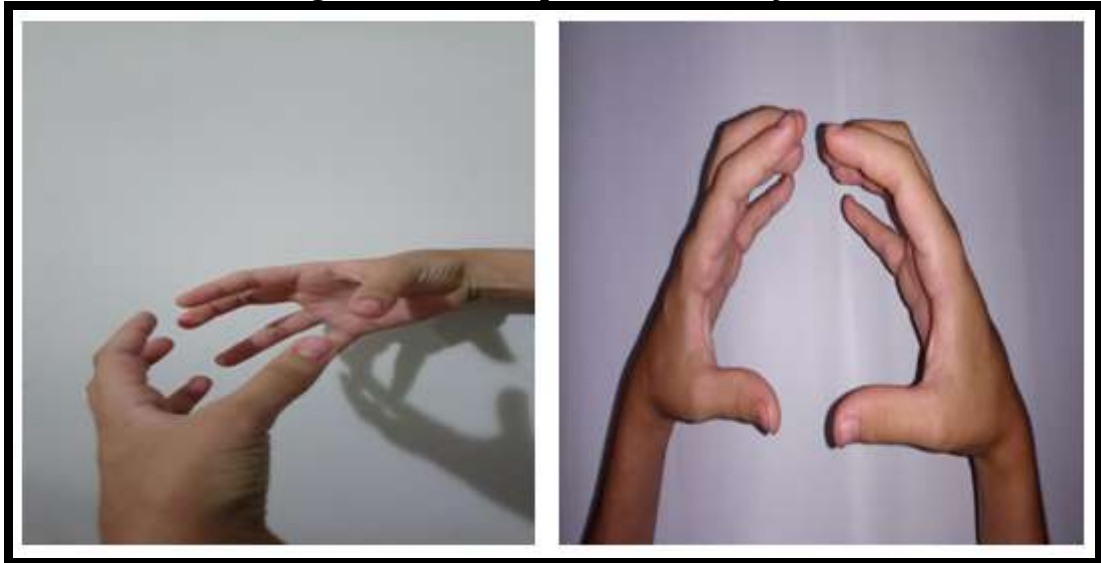
Figura 14 - Gesto que exemplifica o ato de jogar



Fonte: SOUZA (2019)

→ Gestos usados para criar um objeto, sendo que, neste caso, o falante usa as mãos para criar o objeto ao qual se refere, por meio de uma modelagem no espaço compartilhado com o sujeito ouvinte. O objeto é criado e apresentado de maneira que pode ser visto e inspecionado pelos próprios interlocutores (Figura 15).

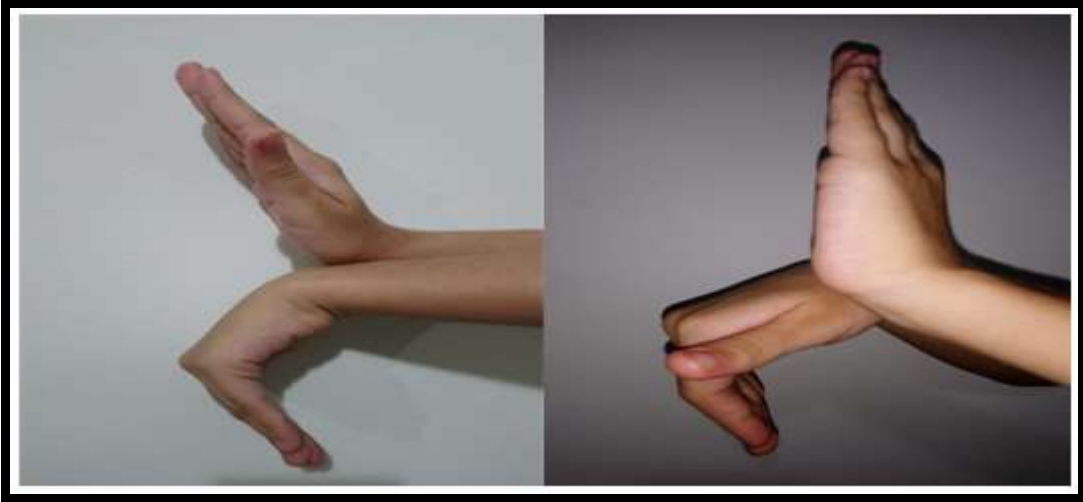
Figura 15 - Gestos para criar um objeto



Fonte: SOUZA (2019)

→ Gestos utilizados para apresentar a forma, o tamanho ou as características/relações espaciais do objeto ao qual se refere. Esses gestos são, também, um modo de apresentar alguns padrões de ação que advêm de imagens motoras/visuais dos processos. Kendon (2004) exemplifica o uso desse gesto da seguinte forma: quando o falante pronuncia “costumava haver dois queijos em cada caixa” e estende ambos os braços para a frente, na altura da cintura, posiciona as mãos abertas com a palma da mão voltada para baixo e os dedos semiflexionados e as move para baixo repetidas vezes (Figura 16). O movimento repetitivo das mãos mostra o posicionamento relativo dos queijos dentro das caixas. Em alguns casos, ao apresentar a forma de um objeto, o falante também o cria, e essa função pode se sobrepor à apresentada anteriormente.

Figura 16 - Gestos utilizados para exemplificar as características de um objeto



Fonte: SOUZA (2019)

→ Por fim, os gestos podem ser empregados para criar objetos de referência de expressões dêiticas. Desse modo, o falante usa os gestos que criam o objeto que está sendo referenciado no componente verbal acompanhado de uma palavra dêitica. Assim, pode demonstrar o tamanho, o comprimento ou outra característica do objeto sobre o qual se está dizendo (Figura 17).

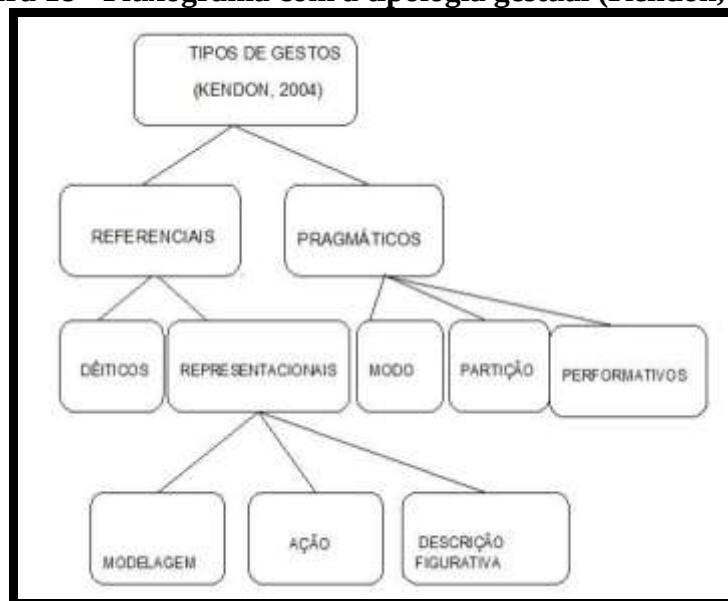
Figura 17 - Gestos que exemplificam uma expressão dêitica



Fonte: SOUZA (2019)

Kendon (2004) apresenta, ainda, um fluxograma da tipologia gestual nos processos comunicativos, conforme demonstra a figura 18:

Figura 18 - Fluxograma com a tipologia gestual (Kendon, 2004)



Fonte: PEREIRA (2015)

As duas grandes categorias iniciais, dentro das quais os gestos são classificados, são a dos referenciais e a dos pragmáticos. Os primeiros fazem parte do conteúdo referencial do respectivo enunciado, e os segundos relacionam-se a aspectos do significado de um enunciado que não fazem parte do significado referencial nem do conteúdo proposicional. Sua finalidade é de dar ênfase à fala e de marcar certos aspectos dela, entre outros.

Os gestos pragmáticos são subdivididos em:

- de modo: quando o falante dá ênfase ao que está sendo falado no enunciado e, frequentemente, utiliza o movimento das mãos de forma alternada, batendo-as para cima e para baixo, como um movimento de batucar;
- de partição: quando servem para pontuar o que é falado e mostram os diferentes componentes lógicos do que foi dito;
- performativos: são os que mostram a ação que o falante assume no turno da fala. Esse tipo de gesto pode indicar convite, pedido, oferta, recusa, entre outros. Por exemplo, quando o falante estica a mão aberta e a palma virada para cima e semiflexiona os dedos em direção a si, realizando o que seria um convite ao interlocutor para que se aproxime.

Os gestos referenciais são subdivididos em dêiticos e representacionais. Estes últimos se referem a um aspecto do conteúdo do enunciado e classificam-se em três subcategorias: modelagem, ação e descrição figurativa.

Os gestos de modelagem são definidos como aqueles em que uma parte do corpo é usada para modelar algum objeto; os de ação acontecem quando as partes do corpo que estão gesticulando apresentam um padrão de ação semelhante àquele sobre o que se fala; e os gestos

de descrição figurativa acontecem quando o falante esboça ou desenha a forma do objeto que está descrevendo criando desse modo o objeto no espaço.

Os gestos dêiticos são demonstrativos e ocorrem pela movimentação do falante, quando ele geralmente aponta, com qualquer parte do corpo, para um objeto de forma concreta, virtual ou abstrata. Como toda função cultural, o gesto de apontar surge na criança, a partir da mediação do outro (VYGOTSKY, 1988; 1991; 1995). O adulto favorece a apropriação do gesto de apontar pela criança quando significa sua ação direcionada ao objeto (LAMPREIA, 1999; PINO, 2005; FICHTNER, 2010; LAPLANE; BOTECA; BATISTA, 2013) e quando ele próprio usa a função simbólica e indicativa do gesto ao direcionar a atenção da criança para algum objeto. A experiência que se adquire, por meio da participação nessas situações, favorece a apropriação do uso cultural do gesto de apontar para direcionar a atenção do outro e sua própria atenção de um modo voluntário (VYGOTSKY, 1988; 1995).

Aqui, especificamente em relação ao gesto dêitico do apontar, apresentamos as classificações de Cavalcante (2010), que têm relevantes contribuições para este estudo, pois, a partir de sua produção, discutimos nossos achados. Em estudos com bebês na faixa etária entre 12 e 15 meses em interação com o cuidador, a autora apresenta os seguintes tipos de configuração de mão em relação ao apontar:

- Apontar convencional, realizado com o dedo indicador e o braço, ambos estendidos em uma direção;
- Apontar utilizando dois dedos em posição de semiflexão, sendo que o dedo mediano acompanha o indicador;
- Apontar com três dedos em posição semifletida, em que os dedos mediano e anelar acompanham o indicador;
- Apontar com a mão toda - todos os dedos ficam em uma posição para apontar em uma única direção, entretanto o dedo indicador é o de maior ênfase;
- Apontar semiestendido, que é considerado um esboço do apontar convencional (o dedo indicador fica em posição semifletida);
- Apontar exploratório, em que se utiliza o dedo indicador para tocar em um objeto que está sendo explorado;
- Apontar com o objeto entre os dedos, no qual o objeto faz a função do dedo indicador;
- Apontar com os dois braços em direções opostas - apenas um deles fica em direção ao objeto discriminado;

- Apontar com os dois braços na mesma direção, os quais estão direcionados a um único objeto;
- Extensão dos dois braços em uma única direção, em que somente um deles significa o apontar, porque o outro está com a mão espalmada e os dedos estendidos;
- Insistência gestual, que é caracterizada pelo uso de apontar convencional sucessivas vezes;
- Olhar dirigido ao parceiro e o toque no parceiro na situação em que a criança quer confirmar a atenção de quem está interagindo para o que está sendo discriminado pelo apontar. Essa ação pode ser denominada, também, de olhar de checagem.

Outros estudos acerca do apontar demonstram que a emergência ocorre geralmente nas cenas de atenção conjunta (item abordado no próximo tópico). Esse gesto é uma demonstração da cognição infantil e do uso da linguagem corporal nas situações de interação entre crianças e adultos (TOMASELLO; CARPENTER; LISZKOWSKI, 2007; LEGERSTEE, 1992; LEGERSTEE; BARILLAS, 2003).

Nos estudos de McNeill (2002; 2005), ele reconhece, em relação aos gestos, duas características únicas: têm um significado e são sincrônicos com a fala. O gesto e a fala são coexpressos, porém não redundantes, visto que constituem uma mesma unidade de ideia por meio de modos semióticos diferentes (McNEIL, 2002; 2005). O autor afirma, ainda, que o significado expresso por esses dois modos pode ser redundante quando se diz, por exemplo, “número dois” e se faz um gesto emblemático com o segundo e o terceiro dedos estendidos apontados para cima. Nesse caso, o gesto dá ênfase ao componente verbal, sendo que ambos os modos são componentes essenciais ao desempenho psicolinguístico (McNEILL, 2002).

A proposta de McNeill (1992) acerca das relações entre o gesto, a linguagem e o pensamento sustenta a ideia de que a gestualidade está relacionada ao planejamento conceitual de uma mensagem a ser verbalizada, o que significa dizer que os gestos desempenham um papel importante na constituição do pensamento e da linguagem e facilita os processos cognitivos. Desse modo, a sincronia entre a fala e o gesto, para o autor, implica que esses são componentes de uma dialética, e ambos se fundem em uma “unidade mínima” que ele nomeia de *Growth Points* ou Pontos de Saliência (PCs).

Esses *Growth Points* combinam os modos semióticos distintos (gesto e linguagem verbal) suscitando a dialética: a imagem tem uma configuração espacial em que os diferentes elementos fazem parte do todo, e o gesto é, portanto, global e sintético, pois é combinado por uma configuração das partes do corpo como um todo, em que é impossível dividir o

significado desempenhado pelos dedos, pelas mãos e pelos braços de modo individual, enquanto a linguagem verbal apresenta uma configuração temporal agrupando partes que têm significado individual e se organizam da parte para o todo (McNEILL, 2002).

O trabalho de McNeill (1992) se configura como importante para nosso estudo, pois o autor tipifica os gestos e permite, assim como Kendon (1982; 2004), que possamos compreender o contexto dos seus usos e suas funções, a saber:

► Gestos icônicos: são os que estão intrinsecamente ligados ao discurso cujo propósito pode ser o de ilustrar o que está sendo dito, por exemplo, quando se aponta para um objeto qualquer na tentativa de indicar sua posição espacial. De acordo com Faria (2018), se uso “inconsciente” caracterizaria a preparação gestual que tem início antes das palavras e no uso intencional, haveria um pequeno lapso de tempo entre a fala e o gesto;

► Gestos metafóricos: são aqueles inicialmente semelhantes aos gestos icônicos, todavia, sua particularidade é a referência às expressões abstratas. São produzidos no espaço tridimensional e usados para dar forma à ideia que está sendo explicada, como por exemplo, a complexidade de algo;

► Gestos dêiticos (ou *pointings*): são demonstrativos/direcionais e acompanham palavras como “aqui”, “lá”, “isto”, “eu” e “ele”. São movimentos de apontar, tipicamente realizados com os dedos, embora qualquer extensão de objetos (objetos manipulados) ou do corpo (cabeça, nariz) possa ser utilizada; e

► Gestos ritmados: que têm esse nome porque aparecem como o tempo de uma batida musical, visto que as mãos se movem no mesmo ritmo da pulsação da fala (MCNEILL, 1992).

Essa dimensão multimodal da referenciação proposta por McNeill (1992) coloca os gestos dêiticos como possuidores de modalizações semelhantes aos dêiticos verbais, demonstrando, em vários casos, a mesma semântica, em que há, por exemplo, o emprego de *pointings* em substituição aos pronomes pessoais “eu” e “você”, ou de demonstrativos como “aqui” e “acolá”. Já para Kendon (2004), a linguagem poderia se organizar em fases e frases gestuais, apresentando a mesma sequência de estruturação linguística, e os dêiticos gestuais e verbais seriam responsáveis pelas incorporações de um campo demonstrativo em certo contexto, apontando tanto o referente quanto as perspectivas dos interactantes (FARIA, 2018):

Em suma, a gestualidade e praxia, atuariam mutuamente com os processos linguísticos na construção do sentido, na manutenção do tópico discursivo, na tomada de turno, na emergência de processos mentais, e tais aspectos

assinalariam a importância dos elementos não verbais para as interações e para a compreensão da significação nos diversos contextos interativos significativos (FARIA, 2018, p. 66).

Nas crianças com ECNP participantes desta pesquisa, esses elementos não verbais formaram a base da maior parte das interações, e a gestualidade e os movimentos corporais deram a elas um lugar de discurso no processo comunicativo em seus núcleos familiares.

4.4 Da linguagem corporal ao envelope multimodal

A linguagem corporal é o processo em que as pessoas usam, intencionalmente ou não, ações e expectativas para manifestar experiências, emoções e atitudes de forma, a fim de se relacionar e controlar a si próprias, aos outros e ao próprio ambiente (HICKSON; STACKS, 1985). Em pessoas com a ECNP, a expressão dessas sensações, dessas experiências e desses afetos pode ocorrer através do desencadeamento de posturas reflexas ou até mesmo do clônus e/ou da espasticidade, que podem ser comportamentos corporais reativos ao ambiente/contexto.

Os estudos de Rector e Trinta (1993) apontam que os elementos não verbais presentes durante a comunicação social perfazem em torno de 65% do total das mensagens enviadas e recebidas na interação humana, ou seja, eles têm um papel fundamental nos processos de comunicação. Entre esses elementos importantes da linguagem não verbal, Pereira (2010) identifica os gestos, que podem ser realizados com diferentes partes do corpo, inclusive com os próprios olhos. O autor descreveu, de forma detalhada, como são produzidos os gestos nos contextos que envolvem a interação humana, conforme descrito no Quadro 10.

Quadro 10 - Os gestos corporais e a linguagem não verbal

Gesto	Características
Cabeça	Os movimentos de cabeça são importantes indicadores do andamento de uma interação. Os acenos de cabeça são sinais não verbais muito rápidos, mas perceptíveis. Um aceno de cabeça de quem ouve é entendido por quem fala como um sinal de atenção, desempenhando um papel de reforço e encorajamento para a continuação da fala.
Olhos	A frequência, a duração e a ocasião de um olhar são fatores que possibilitam enviar mensagens sobre o relacionamento entre duas ou mais pessoas. Ao estabelecermos contacto visual com o outro, ele irá, de alguma forma, a sentir-se incluído na conversa, ao mesmo tempo em que podemos excluí-lo da conversa, eliminando o contacto visual. Um olhar transmite uma série de atitudes, desde um comportamento passivo, por meio de um olhar evasivo, até um olhar direto e terno, que pode indicar carinho, consideração, entre outros.

Mãos	Esses gestos podem ser executados por uma ou duas mãos. É a categoria de gesto com maior ocorrência devido à habilidade e à precisão da mão humana em adquirir um grande número de configurações claramente perceptíveis. Os movimentos de mãos que fazemos quando falamos são fortemente interligados com a nossa fala no tempo, no significado e na função. Ignorá-los é ignorar uma parte da conversação. Daí a importância que se atribui à língua de sinais, que não será tratada aqui.
Posições do Corpo	Um dos aspectos importantes da comunicação não verbal é a postura, que designa os modos como nos movimentamos e algo que se vai adquirindo com o tempo e com os hábitos. Esse sinal é, em grande parte, involuntário, mas pode participar de forma importante no processo de comunicação. Em todas as culturas, existem muitas formas de estar deitados, sentados ou de pé e posturas variadas que correspondem a situações de amizade ou de hostilidade, bem como posturas que indicam um estado ou condição social, entre outras.
Movimentos do Corpo	A maneira como um indivíduo estrutura o seu microespaço é feita de forma inconsciente. Essa é uma questão sempre relacionada à situação, ao ambiente e à cultura.
Expressão facial	O canal privilegiado de expressar as emoções é o rosto. Todos nós temos uma série de máscaras e movimentos faciais que utilizamos de acordo com aquilo que queremos transmitir. As expressões faciais desempenham diversas funções, como expressão das emoções e das atitudes interpessoais, o envio de sinais inerentes à interação em curso e à manifestação de aspectos típicos da personalidade de um indivíduo.

Fonte: PEREIRA (2010, p. 33)

Durante os contextos de interação humana, como vimos no quadro acima, utilizamos diferentes modos de comunicação e de produção de sentidos, razão por que as pesquisas devem investigar essa pluralidade de formas de interação que se configuram como comportamentos e estratégias dialógicas humanas. Hazel *et al.* (2014), na corrente da Análise da Conversação, estudam como as partes dos elementos multimodais podem ser utilizadas no processo de constituição da interação, em que se pode observar a produção de ações, como o olhar, a fala, os gestos etc.

Nesse contexto da Análise de Conversação, o termo multimodalidade é usado para definir um subconjunto específico de estudos de interação. Na multimodalidade, a produção vocal não recebe uma posição privilegiada, pois outros tipos de recursos também são tratados como formas de interação na produção da ordem social (HAZEL; MONTENSEN; RASMUSSEN, 2014). Importante pontuar que, em outras áreas da Linguística, também vêm sendo desenvolvidas pesquisas sobre o uso, o significado e o papel dos gestos nos processos de desenvolvimento e interação humanos, como na Linguística Cognitiva (CIENKI, 1998; McNeill; DUNCAN, 2000), na Sociolinguística (RODRIGUES, 2008; KITA, 2009), na própria Análise da Conversação e em outros trabalhos (GOODWIN, 1986; MONDADA, 2007).

Estudos etnometodológicos, especificamente os trabalhos de Mondada (2005; 2006; 2008), também têm trazido várias contribuições para o estudo da multimodalidade. Ao estudar a referenciação, o autor percorreu os caminhos para compreender o processamento sociocognitivo como um somatório de recursos publicamente expressos, como as práticas gestuais, os movimentos espaciais, a orientação do olhar, entre outros recursos que, para ele, são mobilizados para realizar as propriedades referenciais. De acordo com Faria (2018, p. 60), os estudos de Mondada “partem da posição de que a maneira pela qual categorizamos o mundo e o reportamos ao discurso seria resultado de um labor extremamente complexo que envolveria a percepção, a negociação e várias outras estratégias de interações”.

Como já abordamos, sob o ponto de vista de McNeill (1985), a linguagem é sempre multimodal, pois gesto e fala são constitutivos de um único sistema linguístico, integrados na mesma matriz de produção e significação. Para ele, os gestos não são acessórios da fala, porque sua ocorrência durante o ato enunciativo implica dois tipos de pensamento coordenados: o imagístico e o sintático. Durante o processo de aquisição da linguagem, diferentes gestos e produções verbais são adquiridos e se aperfeiçoam mutuamente nos contextos de interação e de atenção conjunta. Partindo desses estudos, Ávila-Nóbrega (2010) criou o conceito de envelope ou matriz multimodal, que contempla a mescla de três componentes da interação que se aperfeiçoam concomitantemente: o olhar, os gestos e as produções vocais (ÁVILA-NÓBREGA, 2010).

Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2012) sinalizam que é preciso adaptar o contínuo de Kendon (1982) para atender às análises de dados que se referem às crianças, visto que, inicialmente, o modelo proposto por Kendon se relacionava à interação entre adultos. Na adaptação feita pelos autores, são considerados como gesticulação os movimentos dos olhos, das sobrancelhas, da boca, das pernas, dos braços e das mãos, além de movimentos corporais que não sejam semelhantes às pantomimas ou aos emblemas (ÁVILA-NÓBREGA; CAVALCANTE, 2012). Para esses autores, os emblemas são gestos que

(...) englobam um conjunto de ações específicas da rotina de interação mãe e criança perpassando o ato de entregar ou pegar algum objeto da mão do parceiro, tirar a chupeta da boca do parceiro ou colocá-la, abrir a mão solicitando algo, movimento da mão em sinal de chamamento, apontar, enviar beijo colocando a mão na boca, tocar, dar tchau, bater palmas, mostrar etc. (ÁVILA-NÓBREGA, 2018, p. 71).

Ainda sobre os emblemas, Ávila-Nóbrega (2017) assevera que eles não se esgotam nos exemplos citados, visto que existem inúmeras possibilidades de interação em cada

cultura, e os gestos culturais podem funcionar de maneira variável em cada tipo de grupo. Porém seu conteúdo semântico é favorecido por essa cultura do qual faz parte ou de uma microcultura. No caso das pantomimas, observando o contexto da dialogia mãe-bebê, no processo de aquisição, e considerando que tanto o bebê quanto a criança precisam ser apresentados ao evento semântico englobado por esse gesto, a presença da fala é obrigatória (ÁVILA-NÓBREGA, 2018).

Considerando os estudos anteriores e as adaptações necessárias ao contexto infantil, Ávila-Nóbrega e Calvacante (2015) propuseram uma reformulação do contínuo de Kendon, que demonstramos no Quadro 11. Foram considerados aspectos como a dificuldade das crianças pequenas de produzirem e o fato de utilizarem os gestos como caminho para emitir as primeiras palavras.

Quadro 11 - Adaptação do contínuo da relação dos gestos com a fala por Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2015)

	Contínuo 1	Contínuo 2	Contínuo 3	Contínuo 4
Gesticulação	Obrigatória presença de fala	Presença de propriedades linguísticas	Parcialmente convencional	Global e sintética
Pantomima	Obrigatória presença de fala	Presença de propriedades linguísticas	Parcialmente convencional	Global e analítica
Emblemas	Obrigatória presença de fala	Presença de propriedades linguísticas	Parcialmente convencionais	Segmentados e sintéticos
Língua de Sinais	Obrigatória presença de fala	Presença de propriedades linguísticas	Totalmente convencional	Segmental e analítica

Fonte: Ávila-Nóbrega (2018)

Por fim, os autores pontuam que a matriz gestual sempre ocorre com um objetivo discursivo, e todo enunciado linguístico utiliza, de forma integrada, padrões de vocalização, entonação, pausas e ritmos que se manifestam de forma verbal e gestual, através da movimentação dos olhos, das pálpebras, das sobrancelhas e da própria movimentação da cabeça (KENDON, 2009; CAVALCANTE *et al.*, 2016; ÁVILA-NÓBREGA, 2018). Em nossas análises, utilizamos essa adaptação proposta no contínuo de Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2015) visto que nosso trabalho se baseia na interação entre Díades mãe-criança.

4.5 Atenção conjunta, engajamento e intencionalidade

Bruner (1975; 1983) foi um dos primeiros pesquisadores a estudar a atenção conjunta considerando a fase da aquisição de linguagem como um processo do qual fazem parte as interações afetivas entre mãe e criança para o estabelecimento das trocas comunicativas. Ele defende que, desde que a criança nasce, está inserida em contextos comunicativos com os sujeitos que a cercam e aprende a expressar seus desejos e a como compreender os desejos de seus interlocutores. Através dessas primeiras interações, a atenção conjunta, segundo o autor, é um processo com um formato triangular que envolve adulto, criança e um objeto, que se torna foco do olhar compartilhado entre a mãe e a criança.

Com a possibilidade de estabelecer e manter esse contato visual com o parceiro, o que começa a acontecer por volta dos sete meses de idade do bebê e, inicialmente, é controlada pelo adulto, a criança começa a perceber, na fala da mãe, a indicação de que está olhando para determinado objeto, o qual se tornará o foco da atenção conjunta.

De acordo com Scarpa (2001), esse processo começa de forma gestual e, posteriormente, ocorre de forma verbal, o que propicia à interação adulto-criança a aquisição do sistema de transitividade que será determinante para estabelecer papéis discursivos (SCARPA, 2001). Sobre o desenvolvimento cognitivo, Tomasello (2003) pontua que as crianças demonstram condições muito precoces para interagir e colaborar com os outros e que essas condições vão sendo aprimoradas na ontogênese humana. Baseado nas propostas de Bruner (1978) e de Bates (1976), o autor considera que a criança tem a oportunidade de compreender a intencionalidade contida nas ações do outro, quando se engaja socialmente. A partir desse momento, as habilidades sociais se ampliam quando ela começa a interagir diadicamente (TOMASELLO, 2003).

No engajamento diádico, a criança se envolve num esquema interacional com trocas de turno com o outro por meio do olhar, do toque, do sorriso e da vocalização. Nesse modo de interagir, os participantes precisam compreenderem os outros como agentes intencionais e demonstrar motivação para compartilhar as emoções (TOMASELLO, 2003; TOMASELLO *et al.* 2005). Sobre isso, Cavalcante (2018) explica:

O reconhecimento de uma ação é uma habilidade amplamente compartilhada e tem uma história evolutiva bastante profunda. A capacidade de analisar as ações do outro e antecipar os resultados da ação é fundamental para que qualquer tipo de vida social coordenada seja possível. Assim, o estabelecimento de interação colaborativa só pode ser alcançado através da percepção mútua de ações visíveis do outro. E através da “leitura” das

orientações de cada um, é que a orientação conjunta pode acontecer (CAVALCANTE, 2018, p. 13).

Tomasello (2003) trata, ainda, da importância de se desenvolver a comunicação gestual, que possibilitará a participação cooperativa do ser humano no meio social. Para ele, os gestos constituem a primeira forma de comunicação humana que será ampliada com a aquisição dos símbolos linguísticos.

Outro conceito desenvolvido por Tomasello (2003) se refere às propriedades da atenção conjunta, em que ele demonstra que os bebês passam a compreender a existência do outro como ser intencional, o que ele denomina como um dos processos que ocorrem na “revolução dos nove meses de idade” e se desenvolvem as relações com focos externos (por exemplo: objetos, ambientes ou situações), as quais podem ser acompanhadas, dirigidas ou compartilhadas.

O termo ‘atenção conjunta’ começou a ser utilizado por Tomasello (2003) para indicar um conjunto de comportamentos que são triádicos, ou seja, o envolvimento da coordenação do bebê em sua interação com objetos, pessoas ou situações, o que resulta em um triângulo referencial: criança, adulto e objeto ou evento.

Para Costa Filho e Cavalcante (2013), a atenção conjunta é um modo de funcionar que a criança utiliza para garantir seu lugar na interação. Podemos observar essas cenas de atenção conjunta com o adulto, já que ele também utiliza estratégias para estabelecer trocas comunicativas com o bebê. A diferença é de que o adulto pode usar a linguagem verbal para sustentar as cenas de atenção conjunta, enquanto a criança se expressa através da comunicação não verbal, como, por exemplo, utilizando o gesto de apontar.

Ávila-Nóbrega (2010) defende que a atenção conjunta é usada para indicar uma gama de comportamentos triádicos, que refletem o envolvimento da coordenação do bebê na interação com objetos e pessoas, o que resulta em um triângulo referencial: criança, adulto e objeto/evento, como representado na Figura 19.

Figura 19 - Relação triádica de atenção conjunta



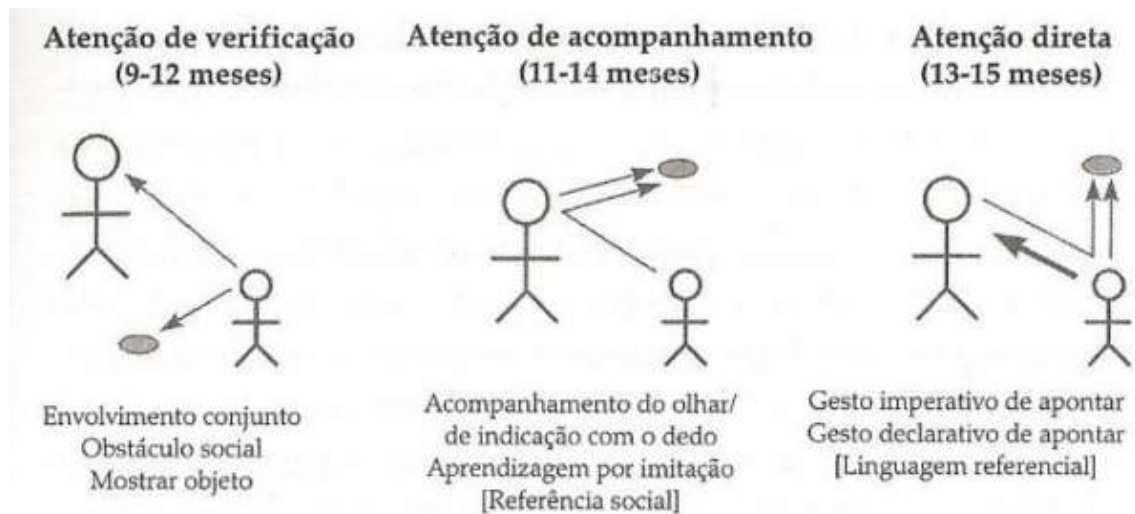
Fonte: ÁVILA-NÓBREGA (2010,p. 38)

O autor enfatiza, nessa figura, que não há uma relação hierárquica, visto que o uso do triângulo é para reforçar a ideia da relação triádica, e as setas demonstram que a interação nas situações de atenção conjunta não são unilaterais (ÁVILA-NÓBREGA, 2010; 2018). Para ele, essa representação envolve:

- (...) → o acompanhamento do olhar do bebê para o mesmo local direcionado pelo olhar do interagente;
- o envolvimento conjunto relativamente longo de interação com o interagente e objeto;
- o bebê percebe o interagente como ponto de referência social e
- o bebê realiza ações semelhantes às do interagente sobre os objetos e ambientes (ÁVILA-NÓBREGA, 2018, p. 80).

Carpenter, Nagell e Tomasello (1998) consideram que a alternância do olhar, o apontar e a imitação de gestos pela criança, ao se dirigir a um objeto cuja atenção compartilha com um adulto, são as pistas de que elas começam a perceber a intencionalidade do outro. Devido à complexidade da atenção conjunta, Tomasello (2003) descreveu as diferenças entre três formatos, nas cenas de atenção conjunta, que são diferenciados, principalmente, devido à postura que a criança assume (COSTA FILHO; CAVALCANTE, 2013). São três os tipos representados na Figura 20.

Figura 20 - Tipos de interação de atenção conjunta



Fonte: TOMASELLO (2003, p.89)

Na atenção de verificação, há um envolvimento conjunto entre o adulto e a criança, que divide sua atenção entre a observação do adulto e a verificação de certo objeto inserido no espaço. Esse objeto seria um meio pelo qual a criança começa a estabelecer sua interação com o ambiente (COSTA FILHO, 2011; LIMA, 2015). Esse tipo de atenção “estabelece-se em uma atividade conjunta, em que o adulto mostra o objeto tomando esse objeto como um ‘obstáculo social’- ao bebê” (COSTA FILHO, 2015, p. 110).

O segundo tipo é denominado por Tomasello (2003) de atenção de acompanhamento. Nesse caso, a criança olha para um objeto/evento conduzida pelo olhar do adulto ou através dele, ou de um gesto de apontar desse adulto, ou, ainda, de ambos-olhar e o gesto de apontar. De acordo com Costa Filho (2011), embora exista a presença do gesto de apontar, o olhar do adulto é que direciona a atenção da criança, o que reforça a ideia de que, na ausência do apontar convencional, apenas o olhar em direção a um objeto cumpre a função de levar a criança a observar o foco da atenção conjunta.

O terceiro tipo é denominado por Tomasello (2003) de atenção direta e conta com o uso do gesto de apontar, que pode ser declarativo ou imperativo. Nessa cena, tanto o adulto quanto a criança são responsáveis pela troca comunicativa que combina linguagem verbal e não verbal, esta última representada pelos por gestos declarativos através dos quais a criança espera que o adulto compartilhe a atenção dada a algum objeto ou dos gestos imperativos que ocorrem quando ela espera que os adultos façam algo para ela. De acordo com Costa e Filho (2015, p. 111), “(...) nesse tipo de atenção conjunta, parece ser mais explícita a entrada do

objeto foco da atenção, fato que se dá através da linguagem referencial utilizada pelo sujeito que traz o objeto à cena”.

Tomasello e Carpenter (2007) nos auxiliaram na análise dos resultados desta pesquisa, a partir de seus achados acerca da intencionalidade compartilhada, em que, de acordo com os autores, representamos linguisticamente através do uso do pronome ‘nós’ e que se refere às intenções colaborativas em que os indivíduos compartilham seus estados psicológicos entre seus pares. Os autores reforçam que a grande premissa de Vygostky, que torna a cognição humana diferente das demais, é a capacidade que temos de aprender com o conhecimento das outras pessoas e dos artefatos criados ao longo do tempo e a capacidade de colaborar uns com os outros em atividades coletivas.

Nesse contexto, Tomasello e Carpenter (2007, p. 121, trad. nossa) asseveram que há quatro conjuntos importantes de habilidades sociocognitivas que são transformadas pela intencionalidade compartilhada: acompanhamento do olhar e atenção conjunta (*gaze following and joint attention*), manipulação social e comunicação cooperativa (*social manipulation and cooperative communication*), colaboração e atividade em grupo (*group activity and collaboration*) e aprendizagem social e aprendizagem instruída (*social learning and instructed learning*).

A primeira diz respeito ao ‘acompanhamento do olhar e à atenção conjunta’ que reflete a capacidade que a criança tem de reconhecer a existência de outra pessoa, perceber seu olhar e compartilhar o mesmo foco de atenção, o que caracteriza um compartilhamento intersubjetivo:

É importante ressaltar que atenção conjunta não significa duas pessoas vivenciando a mesma coisa ao mesmo tempo, mas sim, duas pessoas vivenciando a mesma coisa ao mesmo tempo, e sabendo juntas, que elas estão fazendo isso (TOMASELLO; CARPENTER, 2007, trad. nossa, p.121).

A segunda habilidade é denominada de ‘manipulação social e comunicação cooperativa’, representada pelos gestos que a criança faz quando tem a intenção de se comunicar (TOMASELLO; CARPENTER, 2007; MELO, 2015; COSTA FILHO, 2016), por exemplo,“(...) aos nove meses de idade, os bebês humanos começam a direcionar a atenção dos outros para os objetos, fazendo gestos para iniciar interações de atenção conjunta” (TOMASELLO;CARPENTER, 2007, trad. nossa, p. 122). Esse estudo aponta, ainda, que, por volta dos 12 meses, os bebês usam o gesto de apontar para compartilhar seus interesses e a atenção com outras pessoas e para informar aos outros sobre a presença de algo que eles

desconhecem, o que, para os autores, significa que o apontar pode ser descrito como colaborativo, porque, mesmo quando as crianças o fazem querendo algo para si, elas são capazes de influenciar o objetivo das outras.

A terceira habilidade é a de “colaboração e atividade de grupo”, que se caracteriza pela capacidade de colaborar em ações que têm objetivos comuns, pelo próprio comprometimento e pela consciência desse comprometimento, além da concepção de planos compartilhados a fim de alcançar um objetivo. De acordo com Costa Filho (2017),

essa habilidade, a intencionalidade está presente no momento em que, dentro da atenção conjunta, os sujeitos traçam uma espécie de plano para atingir a meta que compartilham. Traçar um plano, entretanto, não é uma ação literal que poderíamos compreender como a elaboração de uma estratégia, mas sim uma marca do envolvimento dos sujeitos que partilham um determinado objetivo (COSTA FILHO, 2017, p.34).

Em sua tese, Melo (2015) relata que essa habilidade de atividade de grupo e colaboração só é possível de ser desenvolvida por crianças que participam de contextos de atenção conjunta. Posteriormente, Warneken e Tomasello (2009) colocaram essa habilidade como a base para o desenvolvimento do altruísmo. Os autores pesquisaram o comportamento de crianças com idades entre 14 e 18 meses, através de um experimento que envolvia alguém pendurando uma toalha em um varal e, acidentalmente, deixava um prendedor cair no chão e simulava não conseguir pegá-lo. Dentro do mesmo estudo, em outro ambiente, o pesquisador tentava guardar uma pilha de revistas dentro de um armário, mas fingia não conseguir abrir a porta porque suas mãos estavam ocupadas. Em ambas as situações, quase todas as crianças tomaram uma atitude de ajudar o pesquisador a realizar sua tarefa, o que levou os autores a concluírem, entre outros aspectos, a importância do desenvolvimento da cooperação e das atividades em grupo.

Por fim, a quarta habilidade transformada pela intencionalidade compartilhada é a de “aprendizagem social e aprendizagem instruída”. Os autores apontam, inicialmente, que há formas de aprendizagem social que ocorrem de maneiras individuais, por meio de informações unilaterais, por exemplo, quando as crianças recebem e agrupam informações de adultos confiáveis (MELO, 2015). Por outro lado, a aprendizagem instruída se refere a situações de interação em que os adultos ensinam algo às crianças através de demonstração. Em ambos os casos, as formas de aprender estão inseridas na aprendizagem compartilhada, pois as crianças imitam o que foi aprendido para demonstrar aos adultos o que aprenderam.

Tomasello e Carpenter (2007) concluíram essa pesquisa refletindo que as habilidades e as motivações para a intencionalidade compartilhada são expressões diretas da adaptação biológica que possibilitam que as crianças participem das práticas culturais ao seu redor. Essa intencionalidade e o contexto das relações em que ela se desenvolve, apresentada por Tomasello (2003), também é tratada por outros autores como Rivero (2003) e Rochat (2007), e de acordo com Sarriá (1991), Sugarman (1973) foi a primeira autora que identificou a comunicação intencional como a coordenação por parte da criança de ações dirigidas a um objeto externo e a outra pessoa, com o intuito de satisfazer aos próprios propósitos, ou seja, a criança capta a atenção do adulto e transmite a ele seu desejo utilizando-o para alcançar um fim associado a um objeto. Nossos dados evidenciaram esse comportamento na criança da Díade A tanto com sua genitora quanto com outras pessoas (a avó materna, a prima, a pesquisadora etc.), e na criança da Díade B, está mais presente nas cenas interativas com a irmã.

Mesmo considerando toda essa discussão acerca da intencionalidade trazida por Tomasello e Carpenter (2007), Melo (2015) e Costa-Filho (2017), adotaremos o termo atencionalidade, apresentado por Ávila-Nóbrega (2017), pois, da mesma forma que no público estudado por ele, pessoas com síndrome de Down, é difícil determinar em nossos participantes, como ocorrem as percepções de intencionalidade.

Rivero (2003) relata que a comunicação intencional nos bebês é um tipo de habilidade que é, necessariamente, coconstruída em um contexto social e relacional, desde as primeiras trocas sociais estabelecidas entre o bebê e o adulto. Sobre isso, Aquino e Salomão (2010) refletem que

o desenvolvimento comunicativo não é um processo de trocas cognitivas ou linguísticas independentes das ações e das interações concretas, uma vez que o processo comunicativo está circunscrito nas trocas interpessoais que geram as representações mentais e as dotam de sentido. Nessa ótica, a intencionalidade comunicativa passa a ser concebida como um processo social e, portanto, abordada a partir de intenções expressas por meio de condutas não verbais, tais como os gestos, as expressões faciais, os movimentos e as posturas do corpo de parceiros de uma interação (AQUINO; SALOMÃO, 2018, p. 415).

De acordo com Rochat (2007), a habilidade de comunicação intencional desenvolve-se através das trocas recíprocas, do espelhamento afetivo e da imitação mútua, que possibilitam ao bebê estabelecer as distinções entre o ‘eu’ e o ‘outro’. Na visão desse autor, o desenvolvimento de ações intencionais nos bebês resulta da maneira única e tipicamente

humana de comunicação recíproca e intencional entre os bebês e seus cuidadores, desde períodos iniciais da vida infantil.

A fala do adulto tem um papel promotor tanto na intencionalidade quanto no engajamento da criança nas cenas de atenção conjunta, porque, nos contextos desse tipo de cena para as crianças que ainda estão no processo de aquisição da linguagem, a fala adulta “(...) parece representar uma espécie de motor de ignição no engajamento e manutenção desses. Junto aos gestos e ao olhar, a fala pode representar um indicativo e até mesmo uma condição para a constituição de cenas de atenção conjunta” (MELO 2015, p. 121). Em nosso estudo, nas duas Díades, foi possível observar que tanto a fala do adulto quanto a de outra(s) criança(s) mais velhas, com características prosódicas próprias, chamavam a atenção e estimulavam o engajamento das crianças pesquisadas nas cenas de atenção conjunta.

No próximo capítulo, apresentamos o percurso metodológico, identificando cada Díade e o conjunto familiar a que pertence, o período de realização da pesquisa os locais e os instrumentos utilizados na coleta de dados e as formas como foram interpretados.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

5.1 Delineamento da pesquisa

Esta tese está vinculada ao Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE), da Universidade Federal da Paraíba, e tem as seguintes características metodológicas: quanto aos meios, o estudo é qualitativo, do tipo estudo de caso, e quanto à finalidade, é uma pesquisa descritivo-exploratória. Em relação ao tempo e ao contexto, é denominada de longitudinal-naturalística.

O estudo de caso qualitativo é uma metodologia empregada para coletar e tratar os dados. De acordo com Becker (1994), Goldenberg (1997) e Chizzotti (2006), o estudo de caso originou-se na pesquisa médica e na psicológica, para analisar detalhadamente um caso individual que explica a dinâmica e a patologia de determinada doença. Com esse procedimento, supõe-se que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso.

De acordo com Lüdke e André (1986), o estudo de caso qualitativo é aquele que se desenvolve numa situação natural, com uma rica descrição dos dados, e cuja realidade em que está inserido é complexa e, ao mesmo tempo, sempre contextualizada pelo pesquisador. De acordo com Ventura (2007), algumas das vantagens de se utilizar o estudo de caso são: a estimulação de novas descobertas, devido à possibilidade de flexibilizar o planejamento, a visualização da multiplicidade de dimensões de um problema e a probabilidade de analisar profundamente os processos e as relações entre eles.

Quanto à finalidade, esta pesquisa é descritivo-exploratória, porque, segundo Vergara (1990), as pesquisas descritivas são as que expõem as características de determinada população ou fenômeno, e as exploratórias investigam uma área onde há pouco conhecimento sistematizado. No caso desta pesquisa, descrevemos as características do desenvolvimento multimodal de crianças com ECNP, fizemos as correlações entre o desenvolvimento motor, a gestualidade, o olhar e a fala e discorremos sobre o impacto do contexto familiar nesse processo.

Fontana (2016) concebe que a metodologia longitudinal naturalística é a que consiste em acompanhar a criança em um contexto natural, em interação com um adulto. Porém isso deve ser feito ao longo de seu desenvolvimento, por meio de gravações sistemáticas que, geralmente, ocorrem em intervalos de uma ou duas semanas.

5.2 Amostra: critérios de elegibilidade, escolha e caracterização

De acordo com os achados da literatura especializada em ECNP, o diagnóstico dessa patologia ocorre, frequentemente, depois do primeiro ano de vida (LEITE; PRADO, 2004) e é marcado pelo quadro geral característico de comprometimento do desenvolvimento neuropsicomotor, pela persistência dos reflexos primitivos, que, em crianças típicas, desaparecem por volta dos três meses de idade, e por atrasos motores gerais.

Rebel *et al.* (2010) afirmam que o diagnóstico da ECNP é clínico, entretanto, enquanto as habilidades motoras ainda estão em desenvolvimento, como nos recém-nascidos e nos bebês de até um ano de idade, a detecção dos distúrbios motores requer mais atenção. Nessa faixa etária, observa-se, geralmente, um atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, em maior ou menor grau, associado a alguma alteração do tônus muscular e à persistência dos chamados reflexos primitivos para além da idade esperada. Nesses casos, devem-se iniciar a investigação etiológica e os atendimentos terapêuticos de estimulação essencial até que o diagnóstico possa ser definido.

Considerando todos esses aspectos relatados pela literatura e nossa própria prática clínica, nesta pesquisa, não foi possível incluir crianças com menos de 12 meses de idade. Além disso, como procedimento necessário a todas as investigações científicas, adotamos estes critérios de elegibilidade:

- Escolhemos os participantes considerando a lista de espera das crianças inscritas para serem atendidas na Clínica Escola do Departamento de Terapia Ocupacional da UFPB. A escolha para selecionar os participantes nesse local se justifica por causa do nosso vínculo profissional com o Departamento de Terapia Ocupacional da UFPB e pelo fato de o projeto ter sido aprovado em reunião do próprio departamento;
- As genitoras das crianças deveriam ter mais de 18 anos de idade e concordar em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) depois de seu devido esclarecimento;
- As crianças já deveriam ter o diagnóstico clínico e/ou terapêutico em laudos emitidos por serviços públicos ou privados, que comprovassem o diagnóstico de ECNP e, no momento inicial da coleta, ter entre 13 e 20 meses de idade comprovados por meio de documento legal.

- As famílias deveriam residir em João Pessoa ou nas cidades do entorno pois a coleta seria realizada no domicílio.

É importante explicitar que a faixa etária foi definida considerando a dificuldade de fechar o diagnóstico da ECNP em recém-nascidos, como descrevemos no início deste item. E como estamos tratando do desenvolvimento neurológico atípico e nos propondo a investigar a linguagem multimodal, quanto mais cedo iniciássemos o acompanhamento da relação diádica mãe-criança, maior seria a possibilidade de identificar o surgimento e o desenvolvimento dos aspectos multimodais.

Depois de estabelecer todos os critérios de elegibilidade, somente duas Díades se encaixaram, considerando a faixa etária que estávamos buscando e os laudos de diagnósticos terapêuticos que confirmavam a patologia.

5.3 Aspectos éticos

A preocupação com os indivíduos que são considerados academicamente participantes das pesquisas tem sido um dos focos do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que, através da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), coordena os Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs), para os quais toda pesquisa que envolva seres humanos deve ser submetida. Nesse sentido, nosso projeto de pesquisa foi encaminhado ao CEP do Centro de Ciências da Saúde da UFPB, através do parecer nº 2.619.492, e aprovado por ele.

Um dos pré-requisitos para a aprovação desse projeto foi a redação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com a Resolução nº466/2012 do CONEP/MS, que foi previamente lido e entregue a ambas as genitoras. Nesse documento, foram explicitados os objetivos da pesquisa, os riscos e os benefícios que podem ser gerados com esse tipo de investigação, além do esclarecimento acerca da possibilidade de desistir em qualquer etapa do processo. O TCLE, na íntegra, encontra-se no Anexo 1.

5.4 Procedimentos de coleta dos dados

A coleta dos dados começou em fevereiro de 2017 e foi concluída em fevereiro de 2018, ou seja, o período total foi de 12 meses, entretanto, antes de iniciar esse procedimento, em novembro de 2016, visitamos cada uma das Díades, com o objetivo de apresentar o projeto de pesquisa, a pesquisadora, o TCLE e os esclarecimentos acerca da duração da

coleta. Nesse contato inicial, também apresentamos duas estudantes do último período do Curso de Terapia Ocupacional da UFPB, que se voluntariaram para acompanhar a pesquisa.

O projeto previa, inicialmente, que a coleta fosse feita com intervalos quinzenais, e que cada filmagem durasse, aproximadamente, 15 minutos. Conforme apresentamos nos Quadros 12 e 13, nem sempre foi possível realizar a coleta quinzenalmente, devido a intercorrências como doenças das crianças, óbito de algum parente e, até mesmo, solicitação de recesso durante algum feriado, ou no período de final de ano por ambas as genitoras.

A duração das filmagens manteve a média dos 15 minutos, sendo que as exceções, com menor tempo (média de 10 minutos), ocorreram quando alguma das crianças encontrava-se sonolenta, sob o efeito de medicação e/ou se recuperando de alguma doença. Houve filmagens com maior tempo (e até duas filmagens no mesmo dia), quando foi necessário capturar a relação com outro membro da família ou outro participante do contexto. No caso da Díade A, além da genitora, há a avó materna que reside na mesma casa, portanto, participou de algumas gravações. Há, ainda uma prima, que vive em uma residência próxima da casa da Díade A e que se configura como presença constante na vida da criança, portanto, quando houve possibilidade, filmamos a interação entre elas.

No caso da Díade B, em quase todas as filmagens, esteve presente a irmã de cinco anos, que é parte do contexto/convívio da criança e que exerce muita influência em seu desenvolvimento. Em muitas cenas, conseguimos filmar a criança apenas em interação com a genitora, porém, na maioria das vezes, a própria criança solicitava a presença da irmã ou percorria a casa em busca dela. Nesses momentos, a filmagem foi da tríade genitora-criança-irmã.

Foram realizadas filmagens extras das crianças com alguma das estudantes de terapia ocupacional, conosco e eventualmente, com nossa filha. Essas filmagens tiveram o objetivo de verificar o tipo de interação estabelecida pela criança com pessoas que não compunham seu núcleo familiar e identificar seu impacto no funcionamento linguístico - produção verbal, gestual, do olhar - nas cenas de atenção conjunta.

Foi acordado que as coletas ocorreriam em ambiente naturalístico, como, por exemplo, a casa das Díades, entretanto, como mostra o Quadro 12, ocorreram filmagens em sala de espera de ambiente médico, esporadicamente no caso da Díade A. No caso da Díade B, por solicitação da genitora, aproximadamente depois da metade das filmagens (no período de setembro a dezembro de 2017), passamos a coletar os dados na sala de espera da Clínica Escola de Fisioterapia Infantil, onde a criança era atendida semanalmente no setor de fisioterapia e no setor de terapia ocupacional (Quadro 13). Quanto à Díade A, no dia

10/08/2017, a família mudou de casa e de bairro, porém, mesmo sendo um novo ambiente físico, isso não interferiu nas filmagens.

Quadro 12 - Dados da coleta sobre a data, o local, os participantes e a idade da criança da Díade A

Díade A			
Data	Local	Participantes	Idade da criança
09/02/2017	Casa	Criança e avó materna	15 meses 4 dias
23/02/2017	Casa	1ª Criança e avó materna 2ª criança e genitora	15 meses 18 dias
09/03/2017	Casa	Criança e genitora	16 meses 4 dias
23/03/2017	Casa	Criança e genitora	16 meses 18 dias
06/04/2017	Casa	Criança e genitora	17 meses 1 dia
04/05/2017	Casa	Criança e genitora	17 meses 28 dias
25/05/2017	Casa	Criança, avó materna e pai	18 meses 20 dias
14/06/2017	Casa	Criança e genitora	19 meses 9 dias
29/06/2017	Casa	Criança e genitora	19 meses 24 dias
13/07/2017	Casa	1ª Criança e genitora; 2ª Criança e pesquisadora	20 meses 8 dias
27/07/2017	Casa	1ª Criança e genitora; 2ª Criança e pesquisadora	20 meses 22 dias
10/08/2017	Casa nova*	Criança e genitora	21 meses 5 dias
24/08/2017	Casa	Criança e avó materna	21 meses 19 dias
06/09/2017	Sala de espera da Clínica Hapvida	Criança e genitora	22 meses 1 dia
20/09/2017	Casa	1ª Criança e avó materna 2ª criança e genitora	22 meses 15 dias
04/10/2017	Casa	Criança e avó materna	22 meses 30 dias
18/10/2017	Casa	Criança e avó materna	23 meses 13 dias
01/11/2017	Casa	Criança e genitora	23 meses 27 dias
08/11/2017	Casa	Criança e avó	24 meses 2 dias

		materna	
22/11/2017	Casa	Criança e avó materna	24 meses 17 dias
06/12/2017	Casa	Criança e avó materna	25 meses 1 dia
20/12/2017	Casa	Criança e genitora	25 meses 15 dias
25/01/2018	Casa	Criança, avó materna e prima	26 meses 20 dias
09/02/2018	Casa	Criança e genitora	27 meses 4 dias

Fonte: A autora (2018)

Quadro 13 - Dados da coleta sobre a data, o local, os participantes e a idade da criança da Díade A

Díade B			
Data	Local	Participantes	Idade da criança
09/02/2017	Casa	Genitora e criança	16 meses 17 dias
23/02/2017	Casa	Genitora e criança	17 meses
09/03/2017	FUNAD	Genitora e criança	17 meses 14 dias
23/03/2017	Casa	Genitora e criança	18 meses
06/04/2017	Casa	Genitora e criança	18 meses 12 dias
20/04/2017	Casa	Genitora e criança	18 meses 28 dias
18/05/2017	Casa	Genitora e criança	19 meses 25 dias
14/06/2017	Sala de Terapia Ocupacional da Clínica Escola de Fisioterapia Infantil da UFPB	Genitora e criança	20 meses 22 dias
29/06/2017	Casa	Criança e sua irmã	21 meses 6 dias
12/07/2017	Laboratório de Integração Sensorial da Clínica Escola de Terapia Ocupacional da UFPB	Criança, genitora e irmã da criança	21 meses 19 dias
27/07/2017	Casa	Criança, genitora e irmã da criança	22 meses 5 dias
10/08/2017	Casa	Genitora e criança	22 meses 18 dias

24/08/2017	Casa	Genitora e criança	23 meses 1 dia
06/09/2017	Sala de espera da clínica de fisioterapia infantil da UFPB	Genitora, criança e estudante de terapia ocupacional	23 meses 14 dias
20/09/2017	Sala de espera da Clínica de Fisioterapia Infantil da UFPB	Genitora e criança	23 meses 28 dias
04/10/2017	Sala de espera da Clínica de Fisioterapia Infantil da UFPB	Genitora e criança	24 meses 11 dias
18/10/2017	Sala de espera da Clínica de Fisioterapia Infantil da UFPB	Genitora e criança	24 meses 25 dias
01/11/2017	Sala de espera da Clínica de Fisioterapia Infantil da UFPB	Genitora e criança	25 meses 9 dias
08/11/2017	Sala de espera da Clínica de Fisioterapia Infantil da UFPB	Genitora e criança	25 meses 16 dias
29/11/2017	Sala de espera da Clínica de Fisioterapia Infantil da UFPB	Genitora, criança e estudante de terapia ocupacional	26 meses 6 dias
06/12/2017	Sala de espera da Clínica de Fisioterapia Infantil da UFPB	Genitora e criança	26 meses 13 dias
20/12/2017	Sala de espera da Clínica de Fisioterapia Infantil da UFPB	Genitora, criança e estagiária de TO	26 meses 27 dias
24/01/2018	Casa	Criança, genitora e irmã da criança	28 meses 1 dia
09/02/2018	Casa	Criança, genitora, irmã da criança e marido da genitora	28 meses 17 dias

Fonte: A autora (2019)

Os dados dos quadros 12 e 13 mostram os participantes ativos de cada cena, bem como o contexto em que ocorreram e a faixa etária em que a criança se encontrava naquele momento. Todas essas informações são utilizadas no capítulo sobre a discussão e os resultados. É necessário pontuar que, em algumas cenas, houve nossa participação e/ou de alguma das estagiárias de terapia ocupacional, e isso será aprofundado nas análises, entretanto, como não eram participantes ativas das cenas, não foram incluídas nos quadros.

5.5 Aspectos analisados e técnicas de análise

Os dados foram analisados a partir de uma abordagem qualitativa, observando-se o processo de constituição da matriz linguística multimodal de cada uma das crianças, juntamente com um ou mais elementos (fala e gesto) das genitoras nas cenas de atenção conjunta. Em algumas filmagens foi utilizada a fala e/ou os gestos de outros interactantes (estudante de terapia ocupacional, avó, irmã da criança da Díade B, prima da criança da Díade A e eventualmente da própria pesquisadora).

Os vídeos foram transferidos para o programa *Eudico Linguistic Annotator (ELAN)*, versão 5.7, uma ferramenta criada no *Max Planck Institute for Psycholinguistics*, Nijmegen – Holanda, que possibilita a transcrição e a análise dos dados, através da criação de trilhas.

A criação dessas trilhas e suas nomeações são definidas pelo próprio pesquisador a partir dos dados que ele deseja trabalhar. Essas trilhas permitem as anotações de determinado registro no tempo exato e, caso seja necessário fazer alguma alteração, isso pode ser feito sem perda de anotações anteriores ou subsequentes. Especificamente para nós, que trabalhamos com o envelope multimodal, esse é um recurso que possibilita a visualização geral do que está ocorrendo ao mesmo tempo, ou seja, é possível visualizar as produções vocais, gestuais e o direcionamento do olhar. Por meio do *Elan*, também podemos exportar arquivos no formato txt através do qual é possível fazer um recorte de todos os diálogos incluindo os elementos gestuais e/ou visuais.

Durante a análise das filmagens, foram criadas trilhas de observação para cada membro participante da filmagem de acordo com seu tipo de participação, como demonstrado no Quadro 14:

Quadro 14 - Descrição dos participantes e das trilhas criadas para cada um

Díade A		Díade B	
Participante	Trilha(s)	Participante	Trilha(s)
Criança	Gesto, olhar, produção vocal e movimentação reflexa	Criança	Gesto, olhar e produção vocal
Mãe	Gesto e fala; olhar (quando foi possível)	Mãe	Fala. Os gestos foram transcritos em algumas sessões.
Avó materna	Gesto e fala.	Irmã da criança	Fala. Os gestos foram transcritos em algumas sessões.
Estudante de terapia ocupacional	Fala; gestos, quando foi possível.	Estudante de terapia ocupacional	Fala. Gestos quando foi possível.
Pesquisadora	Fala; gestos, quando foi possível.	Fala	Fala

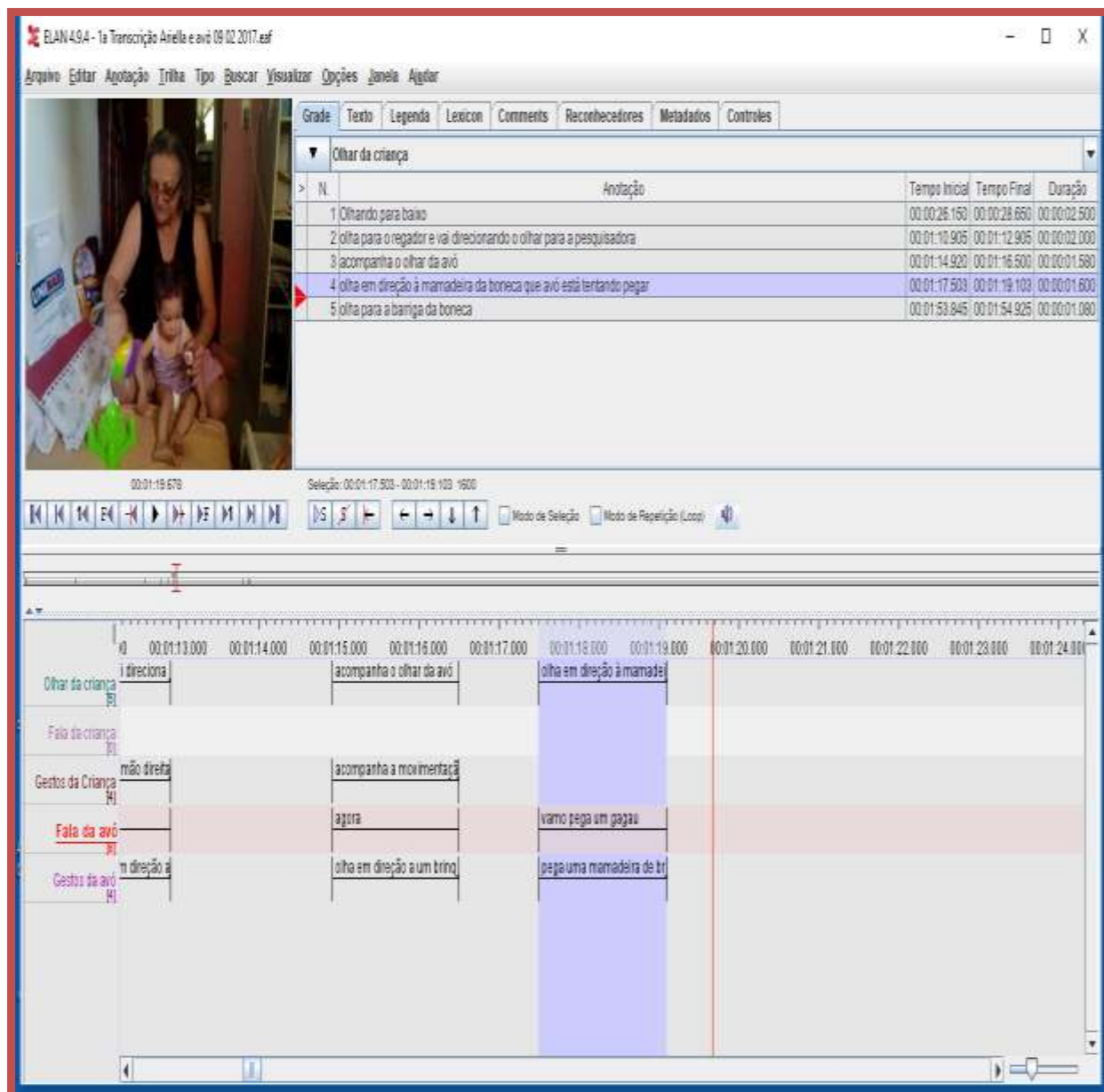
Fonte: A autora (2018)

Foram analisadas as inserções das crianças nas cenas de atenção conjunta, de acordo com a produção dos gestos do contínuo de Kendon (MCNeill;1992), especificamente com foco na gesticulação, nas pantomimas e nos emblemas.

Como se trata de crianças com ECNP, e uma delas é considerada bastante comprometida, foi possível observar também os movimentos de apontar com ambos os braços, ou seja, mesmo com o uso de movimentação reflexa, em alguns momentos, a criança consegue apontar servindo-se dele para tal finalidade.

Na Figura 21, pode-se observar um exemplo da página de trabalho do ELAN. Na imagem no lado esquerdo, identificamos as trilhas que foram construídas, neste caso específico, em uma filmagem da Díade A, em que estão presentes a criança e a avó. Na parte superior direita, ao lado da foto, estão as transcrições sobre o olhar da criança que foram selecionadas no item Grade, dentro do qual é possível selecionar qualquer uma das trilhas de anotações que foram construídas.

Figura 21 - Captura de tela do Elan com recorte de filmagem do núcleo familiar da Díade A

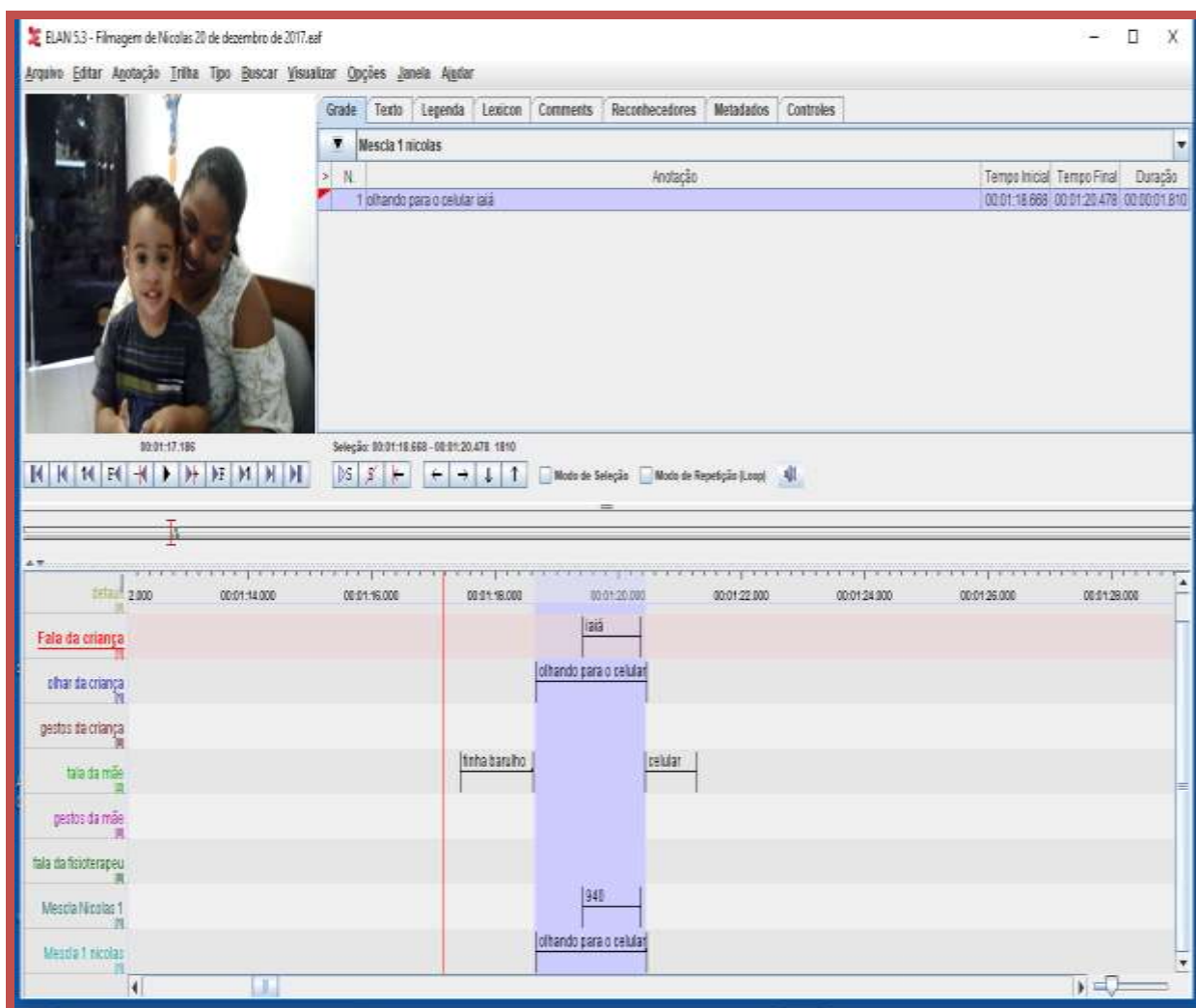


Fonte: A autora (2018)

Também é possível mesclar as trilhas, pois, “com a criação das trilhas e, posteriormente, seu cruzamento, é possível verificar a presença dos gestos e das produções vocais em momentos de interação, ressaltando o papel indissociável dos elementos multimodais no processo de aquisição da linguagem infantil” (SILVA, 2018, p. 89).

Na Figura 22, vemos a imagem de uma mescla de duas trilhas: o olhar e a produção vocal: enquanto a criança está olhando para o celular, ela também pronuncia “Iaiá”, que é a forma como se refere a esse aparelho.

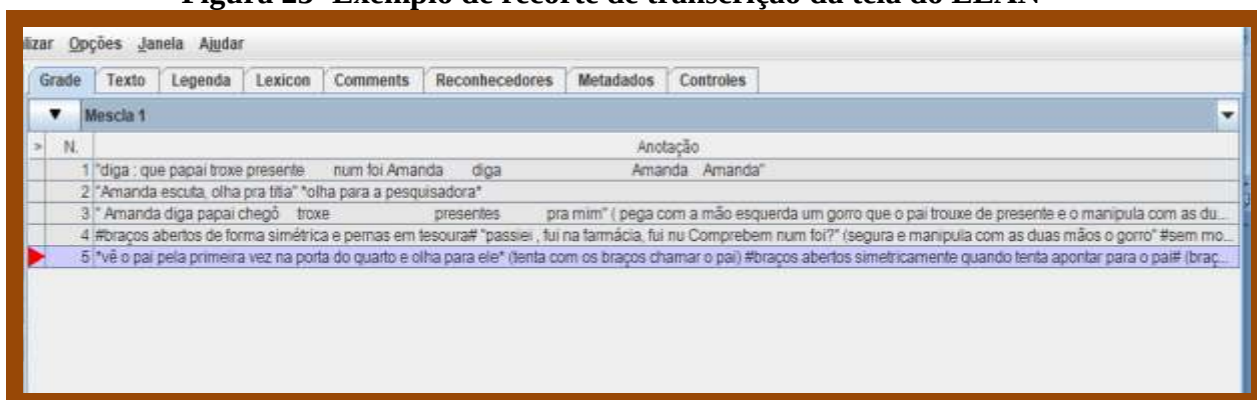
Figura 22 - Captura de tela do Elan em filmagem da Díade B



Fonte: A autora (2018)

Durante as análises das cenas selecionadas, em alguns momentos, quando havia muitas informações nas trilhas ou quando construíamos uma trilha com a mescla de vários elementos comunicativos, optamos por desmembrar a imagem da tela do Elan, para que a imagem das transcrições ficasse mais legível, como nas figuras 23 e 24, que compõem o mesmo quadro. Porém, na primeira figura, estão as transcrições das trilhas, e na segunda, a imagem principal da cena.

Figura 23- Exemplo de recorte de transcrição da tela do ELAN



Fonte: A autora (2018)

Figura 24- Recorte de imagem da tela do Elan que acompanha a transcrição



Fonte: A autora (2018)

Além das filmagens, produzimos um diário, no qual, em cada filmagem, foram descritos os seguintes itens: data, participantes da filmagem, estado geral da criança, atividades que ocorreram previamente, durante e a filmagem e depois dela, percepção acerca dos participantes e intercorrências durante a filmagem (por exemplo: a chegada de alguém na casa). Também fizemos anotações acerca da percepção das estudantes de terapia ocupacional sobre os aspectos técnicos (comportamento motor) e subjetivos (interação entre todos os participantes) do contexto. Esse diário auxiliou no momento das análises dos dados, pois forneceu subsídios para a interpretação dos comportamentos apresentados pelas Díades de forma contextualizada.

Para apreender com profundidade as cenas selecionadas, fazemos uma descrição detalhada da filmagem e apresentamos diferentes quadros visuais que compõem uma cena interativa e marcam a presença dos elementos multimodais quando se apresentam de forma concomitante (produção vocal, gesto e olhar). Também identificamos o tipo de elemento que a criança utiliza para iniciar e/ou manter a interação nas cenas de atenção conjunta.

No caso da Díade A, além das cenas em que aparecem a genitora e a criança, analisamos cenas em que a avó – que vive junto com a família - estava presente, uma cena com a presença de uma estagiária da TO, uma em que o pai aparece por alguns minutos e uma com a prima. Todas as análises foram de filmagens que aconteceram no contexto domiciliar. Na Díade B, além das cenas com a mãe, há duas sessões em que a irmã interage, e uma, em que estava presente uma das estagiárias de TO. Esta última foi gravada no Ambulatório de Fisioterapia Infantil da UFPB. Consideramos fundamental incluir cenas com esses outros interactantes, pois tanto a avó, na Díade A, quanto a irmã, na Díade B, fazem parte do cotidiano dos participantes e têm impacto igualmente importante na rotina e no funcionamento linguístico de cada criança.

As filmagens foram realizadas, na maioria das vezes, no domicílio das díades, conforme apresentado no capítulo do percurso metodológico. Como se trata de um ambiente naturalístico, houve fatores externos sobre os quais não tivemos controle, e que interferiram no contexto e na atenção das crianças. Dentre eles, podemos citar: propagandas com carro de som que percorriam a rua, pessoas da família e/ou vizinhos que entravam na casa, chamadas telefônicas para alguma das genitoras etc. Nas cenas em que esses fatores foram preponderantes para despertar e reter a atenção das crianças, nós os incluímos nas análises porque eles se configuraram como um elemento de compartilhamento da atenção na relação triádica e/ou quadrática.

Houve cenas em que precisamos descrever com mais detalhes todos os acontecimentos para apreender os momentos exatos em que os elementos multimodais se apresentaram, e outras, em que foi possível descrever o contexto de forma mais pontual. Em ambas as situações, a escolha do tipo de relato foi metodológica, de acordo com o objetivo que pretendíamos atingir na análise. Tanto as vocalizações de cada criança quanto as falas de outros participantes das cenas foram transcrições de fala, respeitando as características da modalidade oral.

Durante o processo de transcrição das filmagens, utilizamos um quadro de sinais gráficos baseado no modelo proposto por Silva (2018) em sua tese, ao qual acrescentamos um tipo de sinalização que tem o objetivo de demonstrar quando existem padrões de movimentos

que são reflexos e que surgem todas as vezes em que a criança tenta realizar uma ação motora voluntária. O uso desses sinais possibilita apresentar, dentro do quadro geral das transcrições do Elan, as trilhas dos gestos, das produções vocais e do olhar as crianças envolvidas e de algum dos outros participantes e mesclar todas as trilhas conjuntamente, incluindo os padrões reflexos e tornando compreensível para o leitor entender em que momento cada trecho com os elementos multimodais foi iniciado e finalizado. Os sinais gráficos estão detalhados no Quadro 15:

Quadro 15 - Sinais gráficos utilizados nas transcrições das cenas interativas

Sinais gráficos	Nomenclatura	Explicação
“ ”	Aspas	Foram utilizadas para marcar o início e o final da produção vocal/fala das crianças e dos adultos
()	Parênteses	Foram utilizados para marcar a produção gestual no início e no final tanto nas crianças quanto nos adultos
* *	Asteriscos	Foram utilizados para marcar o início e o final da descrição do olhar tanto das crianças quanto dos adultos
...	Reticências	Foram utilizadas para marcar o prolongamento das produções vocais tanto dos adultos quanto das crianças
# #	Cerquilhas	Foram utilizadas para marcar o início e o final de movimentação reflexa apresentada pela criança

Fonte: A autora com base em Silva (2018)

Embora ambas as mães tenham cedido o direito à imagem e ao uso dos nomes através do TCLE, depois de todos os esclarecimentos que fizemos, optamos por modificar os nomes dos participantes, a fim de lhes garantir alguma privacidade, entretanto, as imagens tiveram que ser mantidas, pois, como se trata de uma análise de componentes multimodais, precisamos, entre eles, identificar o olhar. Os nomes adotados na Díade A foram Amanda, para a criança, Mariana para a mãe, Dona Maria, para a avó, e Beatriz, para a prima. Na Díade B, Victor, para a criança, Viviane, para a irmã, e Rita, para a mãe.

No próximo capítulo, apresentamos os resultados e a discussão com base em seis cenas interativas de cada criança. Descrevemos os tipos de gesto que cada uma delas consegue produzir, em que contextos eles ocorrem e quais as formas como cada uma das crianças inicia e sustenta a atenção de seus parceiros nas filmagens. É importante esclarecer

que, no próximo capítulo, usaremos os termos filmagem, sessão e cena como sinônimos nas análises.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentamos os principais aspectos observados durante os doze meses de filmagem com cada uma das díades, com o suporte teórico, principalmente, dos trabalhos de Kendon (1982), McNeill (1985,2000), Cavalcante (1994; 1999; 2010; 2016), Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2012; 2015), Barros (2012), Melo (2015) e Silva (2018).

Do total de 24 registros com cada Díade, elegemos seis cenas interativas, que envolvem cada criança, para descrever o contexto e relatar a expressão dos elementos multimodais que foram observados nos momentos de interação, bem como tipificar os gestos de acordo com uma adaptação do continuum de Kendon (1982) feita por Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2015), em que foram ampliadas as definições de gesticulação, pantomimas e emblemas. Como nosso trabalho não enfoca as pessoas surdas, não fizemos referência à língua de sinais.

Conforme já expusemos no capítulo sobre multimodalidade e as implicações na ECNP, as crianças com essa patologia apresentam atrasos ou alterações na linguagem (LIMONGI, 1995; SANCLEMENTE, 2001; PENNINGTON; GOLDBART; MARSHALL, 2005; HIDECKER *et al.*, 2011), que podem variar bastante, a depender da área cerebral afetada e do tipo de tônus muscular. Com o objetivo de categorizar os tipos de produção vocal das crianças participantes deste trabalho, adotamos as definições de Barros (2012), que classifica as construções vocais infantis em balbucios, jargões, primeiras palavras, holófrases e blocos de enunciado.

Os balbucios são definidos como produções silábicas com formato de consoante vogal, e os jargões se caracterizam por uma sequência de sons produzidos pela criança com palavras irreconhecíveis, mas que se assemelham a uma sentença adulta. As primeiras palavras são enunciados que só contêm uma palavra, reconhecíveis e interpretáveis na língua adulta; as holófrases são enunciados de apenas uma palavra, que corresponde a uma sentença; e os blocos de enunciados são o período do processo de aquisição da linguagem em que a criança alterna a produção de holófrases com enunciados completos (BARROS, 2012).

6.1 Díade A

Para escolher as cenas interativas da Díade a serem analisadas com mais profundidade, consideramos as filmagens que envolveram, além da interação mãe-criança (3ª e 5ª), a avó materna que reside na mesma casa (1ª), uma cena em que o pai da criança aparece – ele vive

em outro Estado e estava visitando a família em um dos dias de filmagem - (7ª), uma cena em que a criança interagiu com uma estagiária de terapia ocupacional, com a avó e com a mãe (15ª), e, uma interação com a avó e a prima (23ª). O tempo total de filmagens das cenas selecionadas para análise foi de 92 minutos e 28 segundos, e todas foram realizadas na casa da Díade.

A primeira filmagem ocorreu com a presença da criança e da avó, porque a mãe não estava em casa no momento agendado, e ela mesma sugeriu e autorizou que a sessão fosse realizada com Dona Maria, devido à divisão de responsabilidades e de cuidados que existem entre elas em relação a Amanda.

Cena interativa 1

Data: 09/02/2017 (1ª filmagem)

Idade da criança: 15 meses e 4 dias

Duração: 15'19s.

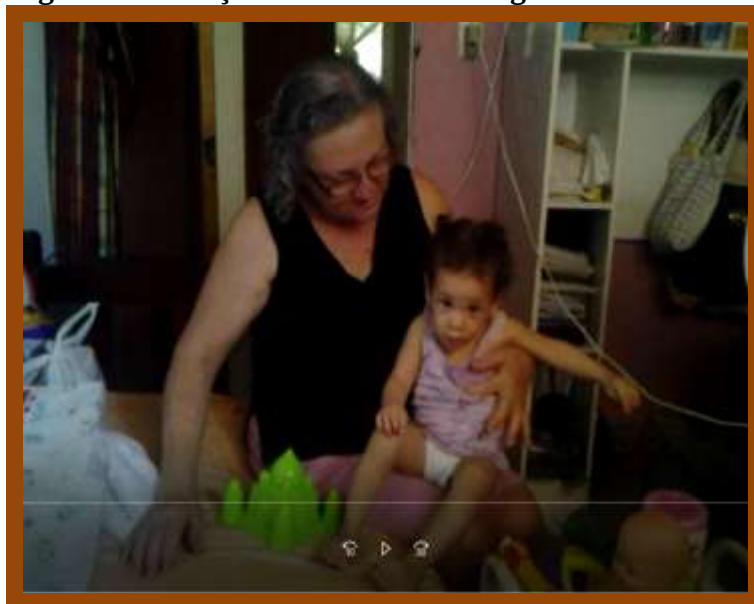
Local: casa da Díade A

Participantes ativos na cena: criança e avó

Participantes do contexto: pesquisadora e estagiárias de terapia ocupacional

Descrição e análise da cena: No quarto onde dormem a avó e a criança, com nossa presença e a de uma das estagiárias da terapia ocupacional, iniciamos a primeira filmagem. A avó senta a criança em seu colo e começa a ofertar brinquedos para interagir com ela (Figura 25).

Figura 25- Posição inicial da 1ª filmagem com Amanda



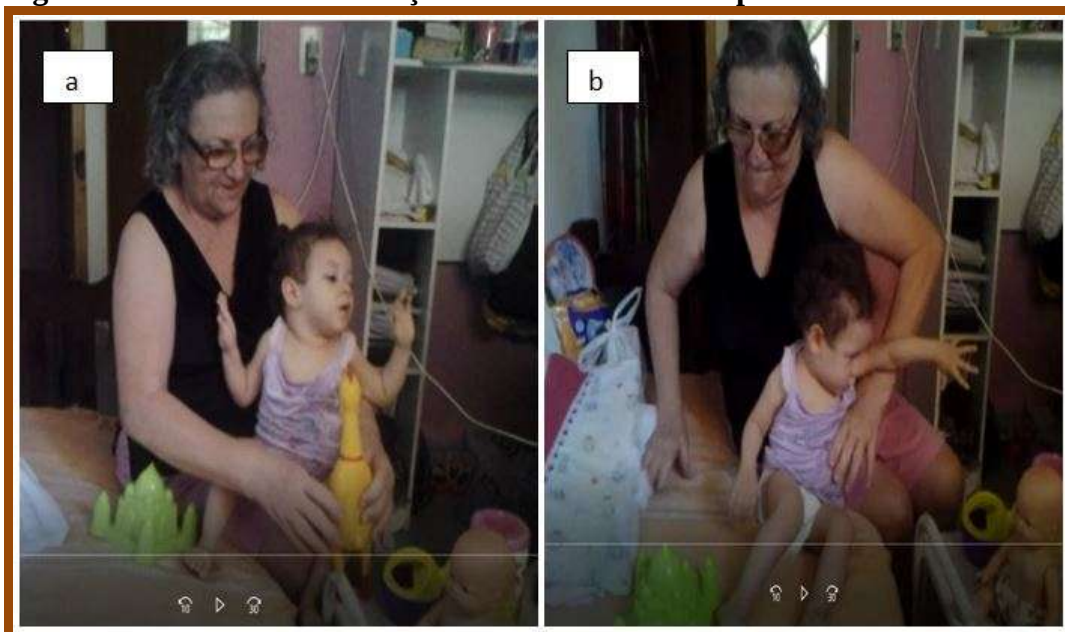
Fonte: A autora (2018)

Nessa posição inicial, a avó inicia o diálogo perguntando “Cadê o cizê?” e fica repetindo a palavra “cizê” para se referir a um brinquedo semelhante a um dinossauro. E quando ela o localiza e o entrega na mão da criança, ela não consegue segurá-lo e derruba-o no chão.

Na sequência, Dona Maria oferece uma galinha de brinquedo, que emite um som, e Amanda apresenta reativamente o reflexo tônico cervical simétrico (RTCS), conforme a figura 26a. Depois de alguns segundos, ela consegue pegar o brinquedo, porém não consegue segurá-lo, derrubando no chão, exatamente como aconteceu com o anterior. Essa dificuldade em segurar os objetos, característica das crianças com sequela de ECNP, ocorre porque o desenvolvimento das mãos evolui ao mesmo tempo que os padrões de movimentos que são a base de todas as habilidades (FINNIE, 2000) e ele se desenvolve principalmente durante a atividade do brincar, assim como a avó está estimulando Amanda.

Quando a avó tira Amanda do colo e senta-a na cama, a criança olha para as estagiárias de terapia ocupacional e aponta para elas utilizando o apontar com o braço estendido e a mão aberta (Figura 26b). Esse é um dos tipos de apontar descritos por Cavalcante (1994) que está presente também nas crianças com desenvolvimento motor típico.

Figura 26- RTCS e Coordenação óculo-manual com apontar de mão aberta

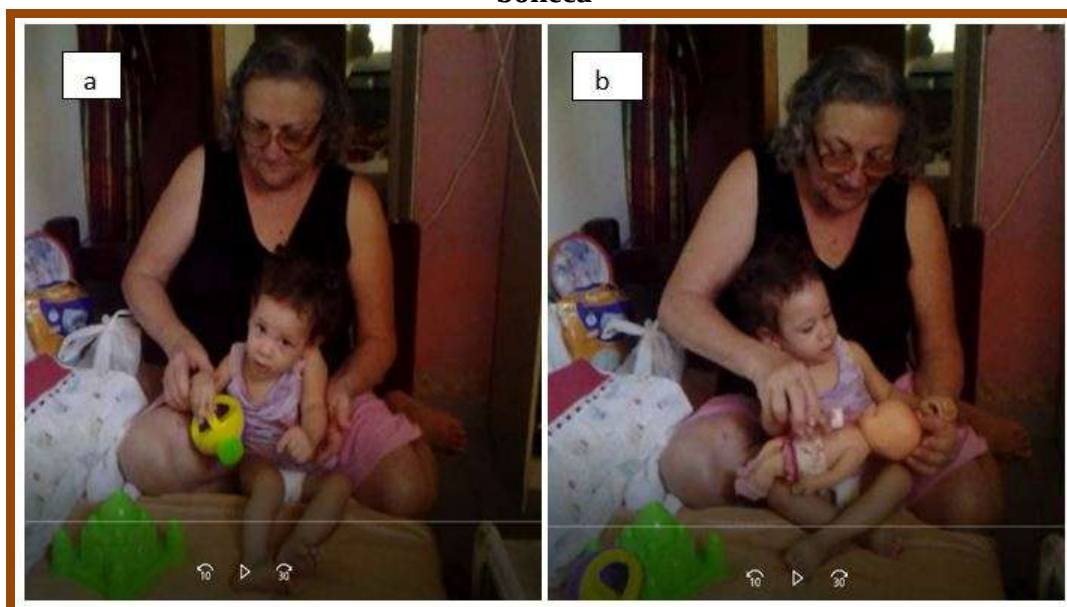


Fonte: A autora (2018)

A avó coloca um regador de brinquedo na mão da menina, começa a imitar o ato de regar as plantas, e o olhar da criança se dirige a nós (Figura 27a). O papel da avó é

fundamental no desenvolvimento de Amanda, pois a mesma inicia muitas cenas de atenção conjunta o que favorece o desempenho linguístico da menina, assim como é o papel de muitos adultos junto às crianças com desenvolvimento atípico (FONTE, 2011; LIMA, 2016; NOGUEIRA, 2017; ÁVILA-NÓBREGA, 2017). Os próximos brinquedos da cena foram uma mamadeira e uma boneca, colocadas sobre as pernas de Amanda, as quais são reposicionadas para que possa segurar os objetos (Figura 27b), enquanto a avó reproduz a narrativa de vivência da própria criança, dizendo: “Como é que a vovó faz com a Amanda quando vai dá o gagau?”, “uum que gostoso...”, “Olhe se a barriga dela tá cheia” etc.

Figura 27- Amanda segurando o regador, olhando para nós e dando mamadeira para a boneca



Fonte: A autora (2018)

Depois de retirar a mamadeira, colocamos uma escova de cabelos na mão da criança, enquanto a avó coordenou o movimento de pentear a boneca e incentivou a menina a repetir a ação sem auxílio. Nesse momento, ouve-se um barulho alto e música vinda da rua. A criança direciona o olhar para a janela e emite o primeiro som durante a filmagem - “uu” - enquanto a avó explica que se trata de um carro de propaganda. Consideramos essa produção como um jargão a partir da definição de Scarpa (2007) que o caracteriza com a presença de um contorno entoacional, assim como produzido por Amanda. Dona Maria prossegue colocando um chocalho na mão de Amanda, que o segura, porém continua alternando o olhar entre a janela (de onde vem o som), as estagiárias e nós (Figura 28).

Figura 28- O olhar de Amanda guia a atenção dos participantes na cena de atenção conjunta



Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Mescla Multimodal da criança com a fala da avó							
>	N.	Anotação					
5	5	"Amanda:olha para a janela de onde vêm o barulho do carro de som"					
6	6	"Amanda:uuuum" "Amanda:olha para as estagiárias de TO"					
7	7	"Amanda:olha para a pesquisadora"					
8	8	"Amanda:olha para a janela novamente"					
9	9	"Avó:olha a bixinha"					
10	10	"Avó: tá cum fome" "Amanda:olha para a galinha"					
11	11	"cumé que a vovó faz com ela? a vovó faz assim"					
12	12	"Avó: bota aqui no braço" "Amanda:olhando para a pesquisadora"					
13	13	"Avó:olhe" "Amanda:olha em direção a galinha e ao movimento da avó" "Avó:vá segure assim"					
14	14	"Avó:brinca assim né iii?" "Amanda:é..."					
15	15	"Amanda:o vô..."					
16	16	"Amanda:olha para as estagiárias" "Amanda: a l...aai..."					

Fonte: A autora (2019)

Esse jargão acompanhando do olhar destinado às estagiárias constrói a cena de atenção conjunta, em que a criança apresenta a primeira expressão multimodal da sessão (olhar e produção vocal), que tem como objetivo guiar a atenção dos participantes para um evento (o carro de som).

A galinha de brinquedo é reposicionada no colo e se repete a ação de oferecer a mamadeira com frases incentivadoras emitidas pela avó. Nesse momento, Amanda começa a produzir balbucios, alterna com as vocalizações de Dona Maria e estabelece um diálogo com alternância dos turnos de fala que podemos observar na própria figura 28 na sequência das linhas 10 a 15.

A figura do “cizê” é retomada, pois ele está no campo visual da criança, que é incentivada a pegá-lo, mas, na primeira tentativa, como não há dissociação entre os movimentos dos membros superiores (MMSS) e a cabeça, o objeto cai para a frente, e a criança abre os braços em direção a ele (figura 29a). Quando a menina consegue segurar o brinquedo, começa a balbuciar, a sorrir e a olhar em direção às estagiárias (figura 29b).

Figura 29- Movimentação em bloco e início de diálogo com as estagiárias



Fonte: A autora (2018)

Desse breve momento de interação com as estagiárias, são introduzidos dois novos brinquedos, um elefante e uma estrela do mar. Com o elefante, a avó percorre as pernas e os braços da criança, que, imediatamente, reage entrando em padrão reflexo de RTCS e sialorréia. Com a estrela do mar, Dona Maria segura em ambos os braços da menina e imita o som de água, contando situações em que a família vai à praia. Quando a avó solta os braços de Amanda, ela tenta agarrar outro brinquedo que está a sua frente e entra novamente em um novo padrão reflexo que é o RTCA (figura 30a) e cai para trás (figura 30b).

O controle postural é a base para qualquer tipo de atividade motora funcional e a postura ideal para a realização de determinadas atividades de vida diária está diretamente relacionada ao tipo de sequela da ECNP (SANCLEMENTE, 2001) e à disponibilidade de aquisição de treino de equipamentos de tecnologia assistiva (TA). Os movimentos reflexos são desencadeados, na maioria das vezes, pela posição do pescoço, e, no caso de Amanda, poderiam ser minimizados nessa situação, se a avó fosse orientada a estabilizá-lo.

Figura 30 - RTCA e queda para trás

Fonte: A autora (2018)

Dona Maria espalha, na frente de Amanda, vários brinquedos relacionados ao contexto praia, que estava sendo abordado no diálogo e diz: “Como é que a Amanda faz na praia? Lá nós temos a estrela, a lagosta e tá faltando mais alguma coisa? Vamu procurá, vamu?” Enquanto isso, a menina está tentando pegar outro brinquedo, e quando a avó localiza o “caranguejo” e muda a entoação (prosódia) das palavras, consegue capturar a atenção de Amanda, que passa a fixar o olhar nesse novo objeto (Figura 31).

Figura 31- Concomitância de olhar, ação e produção vocal

"Avó: a praia"

"Avó: cumê que lili faz na praia? Cumê que a Amanda faz na praia?"

(Amanda: Amanda: tenta segurar o brinquedo com a mão direita)

"Como é que a Amanda faiz na praia?"

"Avó: olha a istrela, a lagosta"

"Avó: tá faltando mais alguma coisa é o carangueijo né lili? É... *Amanda: olhando em direção ao brinquedo" (Amanda: segura o brinquedo) *Amanda: uhum" ●

"Avó: num sei cadê! Vamu procurá, vamu?"

"Avó: eita apareceu olha" *Amanda: olha em direção ao brinquedo que avó está apontando"

Amanda: começa a olhar em direção a estrela (Amanda: estica o braço em direção a estrela)

(Amanda: tenta pegar a estrela) *Amanda: olha em direção a estrela"

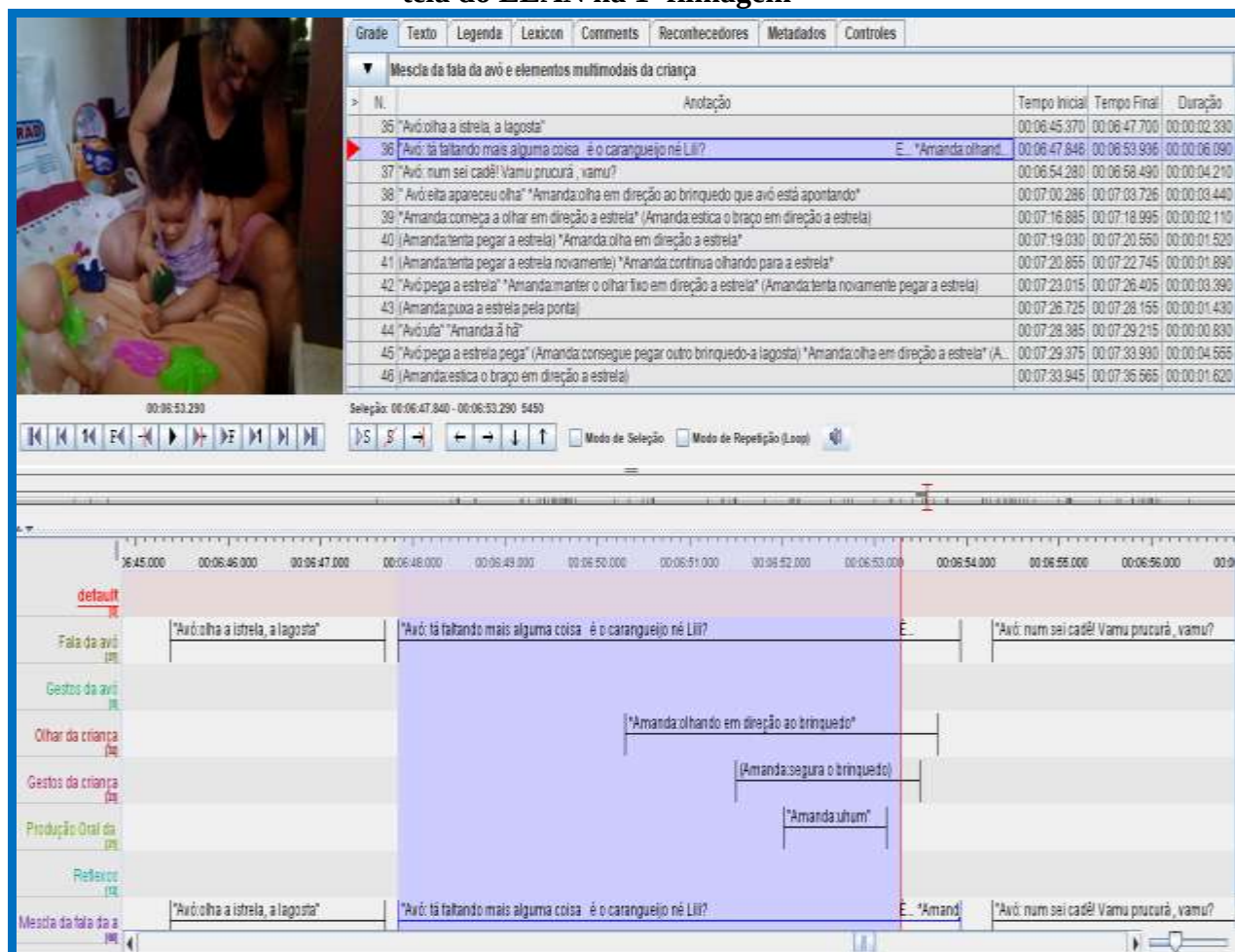
(Amanda: tenta pegar a estrela novamente) *Amanda: continua olhando para a estrela"

"Avó: pega a estrela" *Amanda: manter o olhar fixo em direção a estrela" (Amanda: tenta novamente pegar a estrela)

Fonte: A autora, com base em recorte do Elan formato .txt (2019)

Na figura 31, o trecho que marcamos com um ponto vermelho mostra a expressão multimodal no contexto: a avó chama a atenção de Amanda, que consegue segurar o brinquedo e responde a sua pergunta sobre a falta de um dos brinquedos. Mostramos a sequência na Figura 32, com uma visão geral da tela do Elan, que nos possibilita visualizar a movimentação da avó e da criança na cena, assim como o momento em que a concomitância das ações de ambas ocorrem.

Figura 32- Mescla multimodal da criança e fala da avó com visão geral do recorte da tela do ELAN na 1ª filmagem



Fonte: A autora, a partir de tela do software ELAN (2019)

Quando todos os brinquedos estavam à sua frente, Amanda conseguiu, depois de três tentativas, segurar a estrela, e quando a deixou cair no chão, direcionou o olhar para as estagiárias e, utilizando o braço estendido e a mão aberta com quatro dedos em direção ao objeto que caiu, balbuciou “umm”. Essa produção vocal, que pode ser classificada, nesse contexto, como uma holófrase, pode ter o objetivo de direcionar a atenção dos participantes da cena mostrando que o objeto caiu no chão, e é produzida juntamente com o direcionamento do olhar e o apontar com a mão aberta (Figuras 33 e 34).

Figura 33- Deixa cair o objeto e utiliza recurso multimodal para mostrar o que aconteceu



Fonte: A autora (2018)

Figura 34- Repetição da concomitância de elementos multimodais na produção de Amanda no contexto da 1ª filmagem

(Amanda:puxa a estrela pela ponta)

"Avó:ufa" "Amanda:ã hã"

"Avó:pega a estrela pega" (Amanda:consegue pegar outro brinquedo-a lagosta) *Amanda:olha em direção a estrela* (Amanda:solta a lagosta)

(Amanda:estica o braço em direção a estrela)

"Amanda:a hã ã..."

(Amanda:consegue pegar a estrela) *Amanda:segue olhando em direção a estrela* "Amanda:ã hã ã sorri" ●

(Amanda:deixa a estrela cair no chão)

Amanda:olha em direção as estagiárias

(Amanda:estica o braço em direção ao brinquedo) *Amanda:olha para o brinquedo* "Amanda:ã lá ã ã" (Amanda:aponta com o braço esticado e quatro dedos abertos)

Amanda:olha para o brinquedo ●

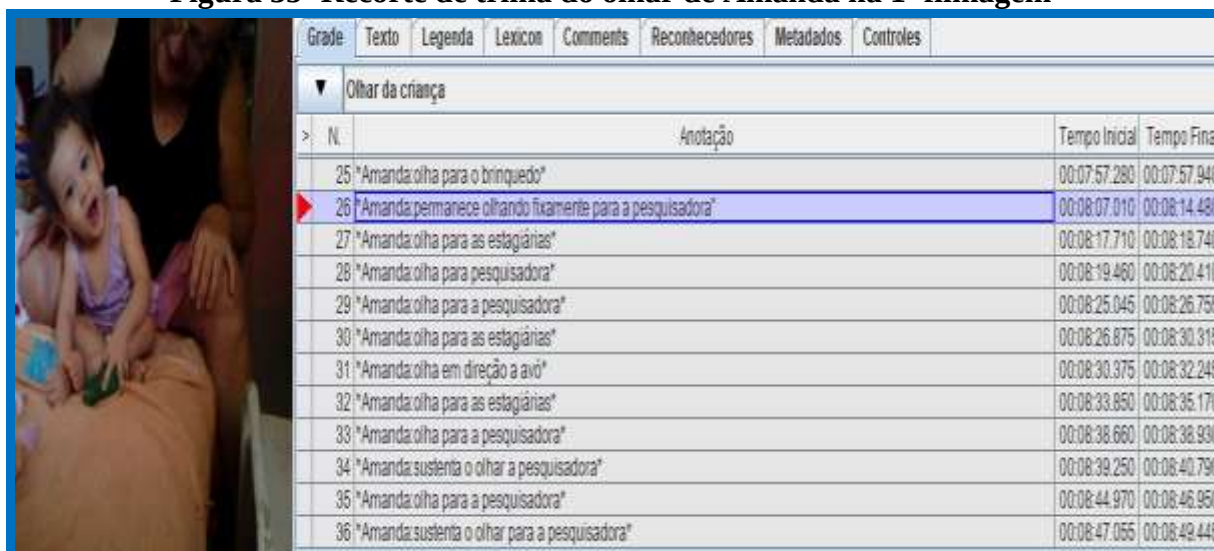
Amanda:permanece olhando fixamente para a pesquisadora "Amanda:sorri"

(Amanda:aponta para as estagiárias com o braço esticado e quatro dedos aberto) *Amanda:olha para as estagiárias* "Amanda:ã ã..."

Fonte: A autora, com base no recorte de tela do ELAN no formato .txt (2019)

Amanda “redescobre” a nossa presença e inicia uma alternância do olhar, gestos e produção vocal: olha para nós, para as estagiárias, sorri, tenta girar o pescoço em direção à avó, toca a perna da avó com a mão esquerda, sorri novamente, produz balbucios, retorna o olhar para nós e sorri mais uma vez (Figuras 35 e 36).

Figura 35- Recorte de trilha do olhar de Amanda na 1ª filmagem



Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Olhar da criança							
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final				
25	"Amanda:olha para o brinquedo"	00:07:57.280	00:07:57.940				
26	"Amanda:permanece olhando fixamente para a pesquisadora"	00:08:07.010	00:08:14.480				
27	"Amanda:olha para as estagiárias"	00:08:17.710	00:08:18.740				
28	"Amanda:olha para pesquisadora"	00:08:19.460	00:08:20.410				
29	"Amanda:olha para a pesquisadora"	00:08:25.045	00:08:26.755				
30	"Amanda:olha para as estagiárias"	00:08:26.875	00:08:30.315				
31	"Amanda:olha em direção a avó"	00:08:30.375	00:08:32.245				
32	"Amanda:olha para as estagiárias"	00:08:33.850	00:08:35.170				
33	"Amanda:olha para a pesquisadora"	00:08:38.660	00:08:38.930				
34	"Amanda:sustenta o olhar a pesquisadora"	00:08:39.250	00:08:40.790				
35	"Amanda:olha para a pesquisadora"	00:08:44.970	00:08:46.950				
36	"Amanda:sustenta o olhar para a pesquisadora"	00:08:47.055	00:08:49.445				

Fonte: A autora com base em recorte de tela do ELAN (2019)

Figura 36- Recorte de mescla multimodal de Amanda na 1ª filmagem

```
*Amanda:olha para pesquisadora* "Amanda:sorri"

(Amanda:pega um brinquedo) *Amanda:olha para a pesquisadora*

*Amanda:olha para as estagiárias* "Amanda:sorri"

(Amanda:estica o braço e o coloca sobre a perna da avó) *Amanda:olha em direção a avó* "Amanda:continua sorrindo"

"Amanda:uhumm" (Amanda:aponta com o braço esticado e os quatro dedos abertos para as estagiárias) *Amanda:olha para as estagiárias*

#RTCA#

*Amanda:olha para a pesquisadora*

*Amanda:sustenta o olhar a pesquisadora* "Amanda:sorri"

*Amanda:olha para a pesquisadora*

*Amanda:sustenta o olhar para a pesquisadora* (Amanda:balançando o chocalho com a mão direita sustenta pela avó) # reflexo mão-boca#
```

Fonte: A autora, com base em recorte de tela do ELAN no formato .txt (2019)

Dona Maria, mais uma vez, coloca o chocalho nas mãos da criança, balança-o e pede que ela mostre como “é uma menina sabida”. Assim que ela solta as mãos, Amanda transfere o brinquedo de uma mão para a outra e o deixa cair no chão. Para finalizar a cena, a criança é colocada em pé sobre a cama, e a avó diz: “Mostra pras meninas que você consegue ficar de

pé”. Nessa posição, manifesta-se a espasticidade dos MMII, que é típica de pessoas com ECNP com quadriplegia espástica (figura 37). Essa condição impede que a criança deambule e mantenha a postura ereta, além de impossibilitar a execução de qualquer outro ato motor voluntário, devido à sua instabilidade postural.

Figura 37- Perna em tesoura (padrão de espasticidade em MMII)



Fonte: A autora (2018)

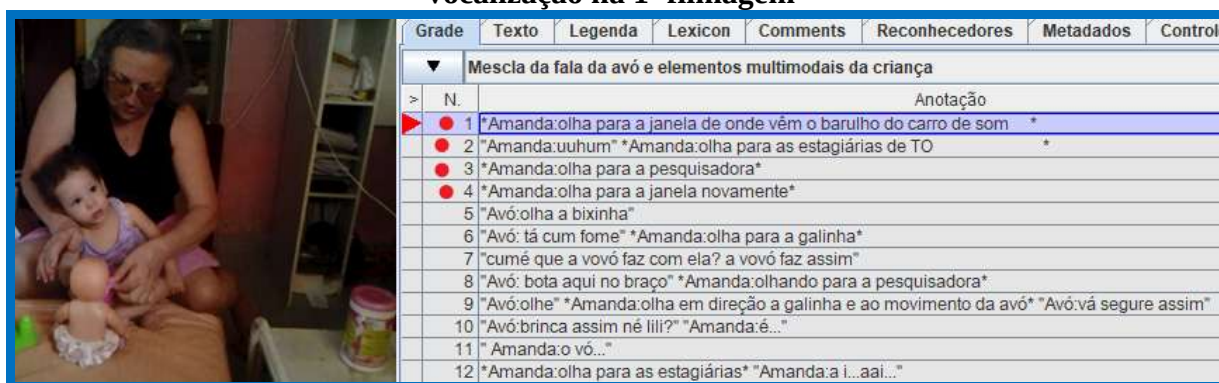
Como foi a primeira filmagem, em alguns momentos, a criança olhou em direção ao *tablet* que estávamos usando para fazer a filmagem e para as duas estagiárias da terapia ocupacional que acompanhavam a gravação. Esse olhar, em alguns momentos, pode ser identificado como um olhar de verificação, com o único objetivo de triar se as participantes continuavam na cena. Além disso, os movimentos oculares foram utilizados como dêiticos e ocuparam o lugar dos gestos, que, para ser executados, exigem uma movimentação independente e autônoma, que, nem sempre, a criança pode fazer devido à lesão neurológica.

Quanto à participação da avó, estava preocupada em ofertar brinquedos e em obter como resposta determinados tipos de comportamento motor e cognitivo da criança. Várias vezes, Dona Maria colocou objetos nas mãos da criança e fez os movimentos por ela, como, por exemplo, segurando a estrela do mar e realizando círculos ao mesmo tempo em que produzia sons semelhantes ao barulho da água.

As alterações prosódicas da avó foram o principal recurso utilizado para buscar a atenção de Amanda no compartilhamento dos elementos do contexto, que ela introduzia na cena, porque estava por trás de Amanda e não conseguia observar seus movimentos oculares sem acompanhar seus pontos de interesse, o que só pode ser feito pela pesquisadora e pelas estagiárias. O olhar de Amanda guiou as participantes da cena para os pontos de interesse dela

e foi utilizado em muitas situações com a função gestual do apontar, que já pôde ser observada na primeira vocalização da criança, que guiou a atenção dos participantes da cena para a emissão dos barulhos advindos do carro de som e foi iniciada pelo movimento e pela fixação do olhar (Figura 38). Foi marcante o fato de a produção vocal ser desencadeada por um evento externo à cena e de a criança conseguir se manifestar por meio de uma expressão multimodal (vocalização e olhar) para tomar o turno de fala para si.

Figura 38- Mescla multimodal da criança com ênfase no olhar acompanhado da vocalização na 1ª filmagem



The image shows a screenshot of the ELAN software interface. On the left, there is a video frame showing a woman sitting on the floor with a young child. The woman is looking at the child, and the child is looking towards the camera. On the right, there is a list of annotations under the heading 'Mescla da fala da avó e elementos multimodais da criança'. The list includes 12 entries, each with a time stamp, a grade, and a text description of the multimodal event.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controle
>	N.						
1	*Amanda:olha para a janela de onde vêm o barulho do carro de som *						
2	*Amanda:uuhum* *Amanda:olha para as estagiárias de TO *						
3	*Amanda:olha para a pesquisadora*						
4	*Amanda:olha para a janela novamente*						
5	*Avó:olha a bixinha*						
6	*Avó: tá cum fome* *Amanda:olha para a galinha*						
7	*cumê que a vovó faz com ela? a vovó faz assim*						
8	*Avó: bota aqui no braço* *Amanda:olhando para a pesquisadora*						
9	*Avó:olhe* *Amanda:olha em direção a galinha e ao movimento da avó* *Avó:vá segure assim*						
10	*Avó:brinca assim né lili?* *Amanda:é...*						
11	*Amanda:o vó...*						
12	*Amanda:olha para as estagiárias* *Amanda:a i...aai...*						

Fonte: A autora, com base em recorte de tela do ELAN (2019)

Durante essa primeira sessão, 19 vezes a criança apresentou alguma produção vocal e sorriu em seis momentos. Pela classificação de Barros (2012), as produções de Amanda podem ser distribuídas da seguinte forma:

Tabela 1- Tipos e quantidade de produção vocal de Amanda na 1ª filmagem

Tipo de produção vocal	Balucio	Jargão	Holófrase	Palavra	Blocos de enunciado
Quantidade produzida na 1ª sessão	09	08	01	01	-

Fonte: A autora (2019)

Do total de 19 produções vocais, dez foram acompanhadas de movimentação visual e corporal ou de produção gestual. Como podemos observar na Tabela 1, a maior das produções vocais dessa criança foram balbucios ou jargões que ocorreram, geralmente, como resposta a alguma observação da avó. Consideramos como holófrase a pronúncia do “uuhum”, que apareceu na figura 32, associado ao gesto de apontar e ao direcionamento do olhar. A única palavra dita foi vó (linha 11 da figura 38). Parece-nos que a criança está realmente se

referindo à avó, pois, quando Dona Maria usa a si própria como referência linguística, ela fala “como a vó faz?”. Isso favorece esse tipo de produção pela criança.

Os gestos foram quantificados e qualificados de acordo com a adaptação de continuum de Kendon (2000) feita por Ávila-Nóbrega e Cavalvante (2015), e com o acréscimo de uma categoria que propusemos, que é descrita como o direcionamento do olhar com função emblemática de apontar, que nomeamos de olhar dêitico. Esse olhar se caracteriza como o uso do olhar com a função emblemática de apontar, ou seja, mostrar/demonstrar algo ao parceiro interativo. Instituímos essa categoria em decorrência da quantidade de vezes em que identificamos essa produção em ambas as crianças. Esse dado está exposto na tabela 28 do item 6.3 deste capítulo.

Tabela 2- Produção gestual da criança da Díade A na 1ª filmagem, definida a partir de adaptação do continuum de Kendon

Tipo de produção gestual	Gesticulação	Emblema	Pantomima	Olhar dêitico
Quantidade produzida na 1ª sessão	03	19	02	25

Fonte: A autora (2019)

A gesticulação aconteceu quando a criança balançava um ou ambos os braços, ou levantava, uma ou ambas as mãos, sem ser com a produção de atividade reflexa. Foram consideradas como emblema as ações que envolveram a tentativa de pegar/soltar algum objeto (esticar o braço em direção a ele), o apontar convencional ou qualquer um tipo de apontar descrito por Cavalcante (2010). As pantomimas são os gestos que imitam as ações cotidianas e, nessa sessão, consideramos o regar as plantas e dar mamadeira para a boneca, como mostramos na figura 27. O olhar dêitico apareceu como a maior produção gestual, pois aconteceu todas as vezes em que a criança usou do olhar para apontar algum evento ou objeto do contexto.

Os reflexos posturais apresentados nessa filmagem foram o RTCS, o RTCA, o reflexo mão-boca e o apoio plantar, quantificados conforme a tabela abaixo:

Tabela 3- Tipo e quantificação de reflexos apresentados na criança da Díade A na 1ª filmagem

Tipo de reflexo	RTCS	RTCA	Reflexo mão-boca	Apoio plantar
Quantidade na sessão	12	04	06	01

Fonte: A autora (2019)

Tanto o RTCA quanto o RTCS foram desencadeados quando Amanda tentou se esquivar de algum estímulo, por exemplo, quando a avó estava tocando a perna dela com um dos brinquedos ou quando tentou movimentar a cabeça para acompanhar o olhar. O reflexo mão-boca, também conhecido como reflexo de Babkin, manifestou-se quando a avó segurou ou colocou algum objeto na palma da mão da criança.

O apoio plantar aconteceu no final da filmagem, quando Dona Maria segurou Amanda pelas axilas. Esse tipo de reflexo é desencadeado pelo apoio do pé em alguma superfície e desencadeia a extensão das pernas, conforme mostramos na figura 37.

Nessa filmagem, em muitos momentos, quando Amanda estava sob a instalação desses atos reflexos, ela usou, como recurso de comunicação e interação, o olhar dêitico para mostrar a nós e às estagiárias algum evento/objeto.

Em uma fase do desenvolvimento, em que as crianças com ECNP são limitadas por esses reflexos, pela dificuldade de dissociar movimentos de MMSS e MMII e pela produção vocal, o desenvolvimento desse olhar dêitico oportuniza um caminho para a expressão, proporcionando a interação com os parceiros, o que, provavelmente, não aconteceria de outra forma.

Cena interativa 2

Data: 09/03/2017 (3ª filmagem)

Idade da criança: 16 meses e 4 dias

Duração: 14'47s.

Local: casa da Díade A

Participantes ativos da cena: criança e mãe

Participantes do contexto: pesquisadora

Descrição e análise da cena: Na varanda da casa, Mariana estava sentada de frente para Amanda, que estava posicionada dentro de um bebê-conforto; ao lado esquerdo da mãe, havia uma caixa com vários brinquedos. O posicionamento da criança dentro desse tipo de suporte evitou a manifestação dos reflexos, que são desencadeados pelo movimento cervical, por isso não o incluímos em nossa análise dessa cena, porque não houve manifestação de nenhum deles.

No início da sessão, a mãe oferece um pandeiro de brinquedo para a criança: primeiro, chacoalha-o e, depois, coloca-o na mão direita de Amanda, cantarolando uma música (Um, dois, três indiozinhos) e segurando as mãos da menina, conduzindo-a no toque do pandeiro. No final da música, a criança localiza um beija-flor bebendo água em um recipiente colocado na grade do portão pela família, especificamente com este objetivo: o de atrair pássaros (Figura 39).

É necessário relatar que a genitora está posicionada de costas para essa grade, e quando o beija-flor surgiu, ela não conseguiu vê-lo nem acompanhou o olhar dêitico da criança em direção a ele, o que a fez seguir na cena sem considerar esse evento apontado por Amanda. Como Mariana estava de costas para o beija-flor e não o viu, Amanda olhou para a mãe, depois, para nós, novamente para a mãe, para o beija-flor e fixou o olhar em nós.

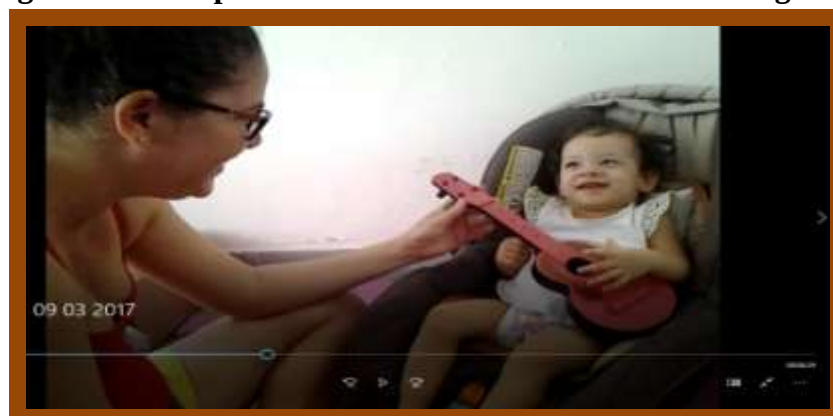
Figura 39 - Quadro visual em que a criança localiza o beija-flor na 3ª filmagem



Fonte: A autora (2018)

A genitora continua na cena, iniciando outra música (A dona aranha subiu pela parede), solta o pandeiro na mão da criança e começa a bater palmas; em seguida, volta a coordenar os movimentos de bater no pandeiro segurando as mãos de Amanda; depois, guarda o pandeiro, pega um violão de brinquedo e cantarola outra música (Sapo Cururu). A mãe toca o pandeiro, coloca-o no colo da criança e posiciona a mão direita dela para segurar o violão. Com a mão esquerda, a criança começa a dedilhar, repetindo exatamente os movimentos que a mãe havia feito anteriormente, e ambas riem (Figura 40).

Figura 40 - Compartilhando olhares e sorrisos na 3ª filmagem



Fonte: A autora (2019)

Mariana volta a tocar o violão, que está no colo de Amanda, inicia outra música (O sapo não lava o pé), e a criança volta a olhar para o beija-flor e depois para nós, alternando o olhar entre o pássaro e nós. A mãe pega novamente o pandeiro e toca, cantando a música do Alecrim dourado, depois solta o pandeiro e auxilia a criança a dedilhar o violão continuando a cantarolar a música.

A genitora inicia um pequeno diálogo com a criança, e quando a menina inicia voluntariamente o dedilhar no violão, a mãe começa a cantar “Atirei o pau no gato” e emenda com a música “Não atire o pau no gato”, tocando na perna da criança, imitando as patinhas de um gato andando e falando “miau”.

Quando começa a cantar “Fui na Espanha buscar meu chapéu”, Mariana percebe que a menina está olhando para trás dela e, nesse momento, vira o pescoço para trás e vê (pela primeira vez) o beija-flor que está lá desde o início da cena (isso ocorre por volta de sete minutos depois do início da gravação), conforme mostra a figura 41.

Figura 41 - Quadro visual em que a mãe percebe o olhar dêitico na 3ª filmagem



Fonte: A autora (2018)

O jogo dialógico que compõe a cena interativa 2 é iniciado pela mãe, que está de frente para a criança e utiliza os brinquedos musicais como mediação, durante toda a atividade interativa, juntamente com as músicas infantis, para chamar a atenção da criança e estabelecer com ela uma interação comunicativa.

Observamos, durante toda a filmagem, diferentemente do que ocorreu na cena interativa 1, que a mãe estabelece o contato face a face, seguindo, na maior parte do tempo, o olhar dêitico da criança e sendo guiada por ele. De acordo com Cavalcante (1994), a interação face a face encontra-se na base da atenção conjunta e corresponde às situações em que o

adulto e a criança se olham. Esse contato visual pode ser acompanhado de risos e expressões faciais, conforme vimos na figura 40.

Na sequência selecionamos um quadro com a mescla de todas as trilhas da Díade A, com um recorte que consideramos significativo, para ilustrar a multimodalidade e o papel do input materno nessas produções.

Figura 42 - Grade de mescla dos envelopes multimodais da Díade A na 3ª filmagem

"Mãe: cantando atirei o pau no gato to to mais o gato to não morreu ... dona Chica ... " (Amanda: sorri, abre os braços e junta as palmas das mãos como se fosse bater uma palma) *Amanda: vê novamente o beija-flor e fixa o olhar nele* *Mãe: olhando para a criança* "Amanda: ie..."

"Mãe: não devemos maltratar os animais " (Mãe: balançando a cabeça no ritmo da música que está cantando fazendo movimentos para a direita e esquerda) *Amanda: a ó... a ó..." (Amanda: abrindo e fechando os braços como se estivesse tentando bater palmas) *Amanda: olhando em direção aos olhos da mãe* *Mãe: olhando fixamente para a criança* "Mãe: jamais..."

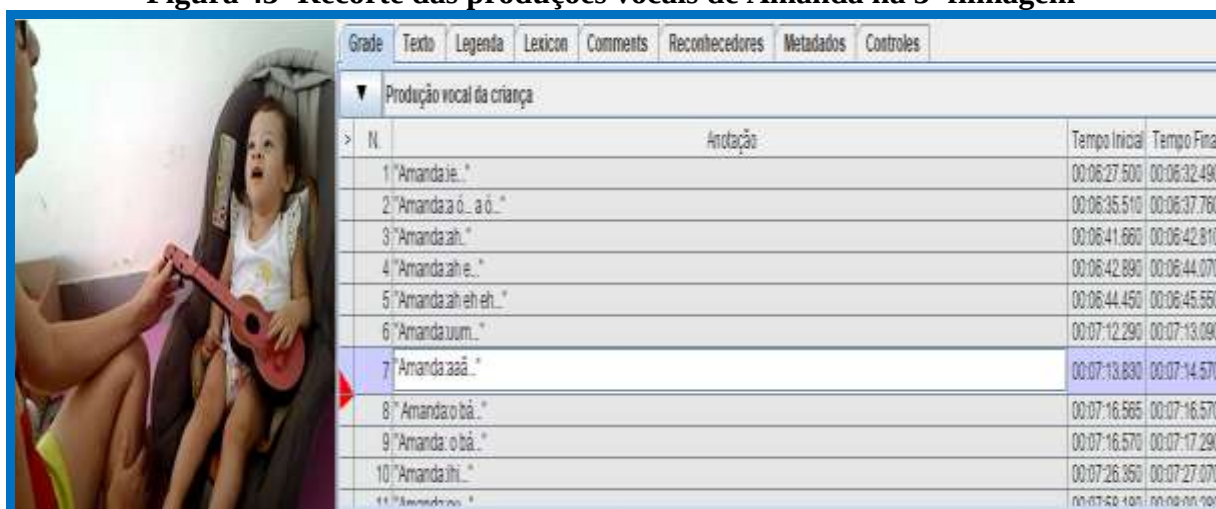
"Mãe: miau miau miau" (Mãe: fazendo movimentos repetidos de pegar na perna da criança com as pontas dos dedos da mão direita) *Amanda: olhando nos olhos da mãe* *Mãe: olhando para os olhos da criança* *Amanda: ah..." *Mãe: miau miau miau" (Mãe: fecha novamente os dedos da mão e toca três vezes na perna da criança) *Mãe: olhando para a criança* *Amanda: ah e..."

Fonte: A autora, a partir de recorte de tela do ELAN no formato .txt (2019)

Embora, durante toda a filmagem, a mãe tenha estimulado Amanda a interagir, principalmente através da música, dos instrumentos e dos gestos, seu foco, no início e no final da cena, foi o beija-flor.

Nas transcrições da figura 42, podemos observar a produção multimodal no contexto: a criança vê o beija-flor no momento inicial das filmagens (menos de 1 minuto), e quando ele reaparece na cena (quase sete minutos depois), ela inicia uma movimentação ativa que começa por um padrão de movimentação simultâneo dos braços para cima e para baixo, acompanhado de duas produções vocais: a primeira, quando vê o beija-flor ("a ó a ó"), e a segunda, tentando conduzir a mãe com o olhar dêitico e a produção "ah...".

A figura 43 mostra um recorte das produções vocais de Amanda, nessa segunda cena interativa, e classificamos a maior parte delas como jargão. Essa classificação foi feita a partir das explicações de Scarpa (2007), que define que os jargões ocorrem quando o contorno entonacional se estende a uma cadeia de sílabas ou a um longo fragmento composto de sílabas ininteligíveis.

Figura 43- Recorte das produções vocais de Amanda na 3ª filmagem


The screenshot shows the ELAN software interface. On the left, a video frame displays a young child sitting in a high chair, holding a red toy guitar. On the right, a table titled 'Produção vocal da criança' lists 10 vocalizations with their corresponding time intervals. The table has columns for 'N.', 'Anotação', 'Tempo Inicial', and 'Tempo Final'.

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final
1	"Amanda:ie..."	00:06:27.500	00:06:32.490
2	"Amanda:a ô...a ô..."	00:06:35.510	00:06:37.760
3	"Amanda:ah..."	00:06:41.660	00:06:42.810
4	"Amanda:ah.e..."	00:06:42.890	00:06:44.070
5	"Amanda:ah.eh.eh..."	00:06:44.450	00:06:45.550
6	"Amanda:uum..."	00:07:12.290	00:07:13.090
7	"Amanda:aaa..."	00:07:13.830	00:07:14.570
8	"Amanda:oiá..."	00:07:16.565	00:07:16.570
9	"Amanda:oiá..."	00:07:16.570	00:07:17.290
10	"Amanda:ih..."	00:07:26.350	00:07:27.070

Fonte: A autora, com base em recorte de tela do ELAN (2019)

Barros (2012) refere que, nos casos de jargão, a entonação é considerada mais madura do que nos balbucios tardios, e os contornos são preenchidos por sílabas tipicamente da fase do balbucio, mas são reconhecidos pelos adultos como intenção comunicativa, pois eles lhe atribuem significado de uma frase ou sentença. Com base nas 24 filmagens realizadas, a maior parte da produção vocal de Amanda pode ser denominada de balbucio ou jargão, com exceção da produção de palavras em cenas interativas peculiares. E tanto a avó quanto a mãe interpretam e dão sentido a essas vocalizações, incluindo-as no contexto dialógico e retomando-as com significado no seu turno de fala.

Especificamente nessa filmagem, as produções foram distribuídas da seguinte forma:

Tabela 4- Quantidade e tipo de produção vocal de Amanda na 3ª filmagem

Tipo de produção vocal	Balbucio	Jargão	Holófrase	Palavra	Blocos de enunciado
Quantidade produzida na 3ª sessão	09	15	-	-	-

Fonte: A autora (2019)

Como já referimos, mesmo sem a produção de palavras, o balbucio e os jargões, associados aos gestos e ao olhar dêitico, são elementos de comunicação suficientes para garantir a atenção conjunta na cena.

Na sequência, apresentamos uma captura de tela do Elan mostrando a mescla multimodal de Amanda, em que é possível verificar a presença dos gestos, das produções

vocais e do olhar nos momentos de interação, ressaltando o papel indissociável dos elementos multimodais no processo de aquisição da linguagem dela.

Figura 44 - Mescla multimodal de Amanda na 3ª filmagem

1-(Amanda:sorri, abre os braços e junta as palmas das mãos como se fosse bater uma palma) *Amanda: vê novamente o beija-flor e fixa o olhar nele* "Amanda:ie..."

2-"Amanda:a ó... a ó..." (Amanda:abrindo e fechando os braços como se estivesse tentando bater palmas) *Amanda:olhando em direção aos olhos da mãe*

3-*Amanda:olhando nos olhos da mãe* "Amanda:ah..."

4-"Amanda:ah eh eh..." (Amanda:aproxima os braços e coloca uma palma da mão sobre a outra palma) *Amanda:olha para os movimentos da mão da mãe sobre sua perna*

5-"Amanda:uum..." *Amanda:continua olhando para o beija-flor"

6-*Amanda:olha para a mãe e volta a olhar para o beija-flor* "Amanda:aã..."

7-*Amanda:segue olhando para o beija-flor* "Amanda: o bá..."

8-*Amanda:alterna o olhar entre a mãe, a pesquisadora e o beija-flor "Amanda:ihí..."

9-*Amanda:olhando para o beija-flor" "Amanda:ou..."

10-(Amanda:movimenta as duas mãos simultaneamente para cima e baixo tentando abrir e fechar os dedos) "Amanda:o bá... o bá..." *Amanda:olhando para o beija-flor*

11-(Amanda:começa a tocar o violão) *Amanda:olha para a mãe e depois para o violão* " Amanda:é... o bá...é..."

Fonte: A autora, a partir de captura de tela do software Elan (2018)

Na figura 44, apresentamos um recorte com a mescla de 11 produções de Amanda, em que houve elementos multimodais, seja de vocalização, de gestos e de uso do olhar, seja de gestos convencionais ou do olhar dêitico. Do total de 24 vocalizações, 19 foram produzidas acompanhadas de gestos e orientação ocular ou de olhar dêitico. Consideramos as produções mais significativas da cena as descritas nas linhas 10 e 11, que ocorrem no contexto dialógico em que a mãe que fica repetindo a palavra beija-flor e pede para que a criança o chame. Então, a menina pronuncia “o bá” referindo-se a ele.

Figura 45- Mescla multimodal da mãe e da criança na 3ª filmagem

esquerda) *Amanda:olha novamente o beija-flor"

"Mãe: é o beija-flor..." (Amanda:continua tocando o vilão de brinquedo com a mão esquerda) (Mãe:gira a cabeça para trás para ver para onde a criança está olhando) * Amanda:olhar fixo no beija-flor* *Mãe:segue o olhar da criança em direção ao beija-flor*

"Mãe:ele tá ouvindo você tocar"

"Amanda:uum..." *Amanda:continua olhando para o beija-flor"

"Mãe:foi..." *Amanda:olha para a mãe e volta a olhar para o beija-flor* *Mãe:olhando para criança* "Amanda:ã..."

" Mãe:tu viu o beija-flor Amanda"

" Amanda:o bá..."

Amanda:segue olhando para o beija-flor "Amanda: o bá..."

" Mãe:cadê ele?" (Mãe:gira novamente a cabeça para trás buscando ver o beija-flor) *Amanda:continua olhando para o beija-flor*

" Mãe:ah tá ali..."

*Amanda:alterna o olhar entre a mãe e o beija-flor "Mãe:vem cá beija-flor" "Amanda:ihi..."

"Mãe:vem cá!" (Mãe:gesticula com a mão fazendo um sinal de chamamento em direção ao beija-flor) *Mãe:olha para o beija-flor"

(Mãe:gesto de apontar clássico em direção ao beija-flor) "Mãe:Olha ele lá Amanda"

"Mãe:chame ele"

*Amanda:olhando para o beija-flor" "Amanda:ou..."

Fonte: A autora a partir de captura de tela do Elan (2018)

Como podemos observar, no corpo das trilhas, a pronúncia dessa nomeação do beija-flor - “o bá, o bá” - acontece simultaneamente ao momento em que a criança está com o olhar direcionado a ele e tenta seguir as orientações da mãe, que diz: “Chama ele”, enquanto produz o gesto de chamar, que Kendon (2004) denomina de gesto performativo (a mãe esticava a mão aberta e a palma virada para cima, com os dedos semiflexionados em direção à si, realizando o que seria um convite ao pássaro para se aproximar). Embora esse gesto tenha sido direcionado ao pássaro, foi executado de frente para a criança, e ela tenta repeti-lo, porém, devido as suas condições motoras características relacionadas à ECNP, utiliza os dois braços em movimentos repetitivos, alternando-os para cima e para baixo, e consegue semifletir os dedos de ambas as mãos (Figura 46).

Figura 46- Usando o olhar dêitico e os braços para chamar o beija-flor



Fonte: A autora (2019)

Em relação à produção gestual na cena interativa 2, podemos elencar as seguintes características, apresentadas na Tabela 5:

Tabela 5- Produção gestual da criança da Díade A na 3ª filmagem definida a partir de adaptação do continuum de Kendon

Tipo de produção gestual	Gesticulação	Emblema	Pantomima	Olhar dêitico
Quantidade produzida na 1ª sessão	00	09	02	27

Fonte: A autora (2019)

Como já afirmamos, nosso conceito de gesticulação não é o definido por Kendon (1982) como o que obrigatoriamente acompanha o fluxo da fala, visto que, em nosso público, devido às características patológicas, as vocalizações nem sempre ocorrerão. Sendo assim, consideramos a gesticulação como os movimentos feitos pelas crianças que não podem ser caracterizados como emblemas, pantomimas, reflexos e/ou outros movimentos corporais não intencionais.

Na cena interativa 2, não houve uso de gesticulação, porém o emblema, principalmente caracterizado nessa sessão, como o gesto de apontar com os dois braços, aconteceu em seis momentos, e o “quase bater palmas” (aproximar uma mão da outra, repetidas vezes) ocorreu em três momentos. Classificamos como pantomima a simulação do ato de tocar violão que esteve presente em dois momentos e o olhar dêitico esteve presente durante 27 vezes, concomitantemente à produção vocal em alguns momentos.

Nessa sessão, há outro aspecto fundamental a ser ressaltado sobre a análise da fala materna, que é o componente prosódico discutido em profundidade por Cavalcante (1994) e Scarpa (2005), entre outros. Scarpa (2005, p. 21) aponta que a prosódia “É a via privilegiada de engajamento da criança no diálogo e, ao mesmo tempo, é o veículo primeiro da organização das formas linguísticas, sobretudo através dos sistemas de ritmo e entonação”.

Autores como Gout e Christophe (2006), em seus estudos sobre aquisição da linguagem, apontam evidências de que as crianças utilizam algumas pistas para identificar as palavras no input linguístico, como os contornos prosódicos típicos de palavras isoladas (entonação característica que as ressalta quando inseridas em sentenças) e as fronteiras de unidades prosódicas (entonação descendente, alongamento das sílabas e pausas). Na figura 47, apresentamos um recorte da fala materna em que é possível observar os prolongamentos, que são marcados pelo uso dos três pontos, conforme apresentamos no quadro inicial deste capítulo (Quadro 15).

Figura 47- Exemplos de usos de prolongamentos na fala materna e *motherese*

Fala da mãe				
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
3	"Mãe:jamais..."	00:06:37.580	00:06:38.970	00:00:01.390
4	"Mãe:miau miau miau"	00:06:40.200	00:06:41.770	00:00:01.570
5	"Mãe:miau miau miau"	00:06:41.970	00:06:43.890	00:00:01.920
6	"Mãe:miau miau miau"	00:06:44.550	00:06:47.900	00:00:03.350
7	"Mãe:cadê...?"	00:06:50.220	00:06:51.160	00:00:00.940
8	"Mãe:eita vamo mamãe toca o violão..."	00:06:53.160	00:06:57.210	00:00:04.050
9	"Mãe:qui... violão lindo..."	00:06:57.340	00:06:58.580	00:00:01.240
10	"Mãe:fui na Espanha buscar meu chapéu"	00:07:00.245	00:07:02.635	00:00:02.390
11	"Mãe: é o beija-flor..."	00:07:05.060	00:07:08.430	00:00:03.370
12	"Mãe:ele tá ouvindo você tocar"	00:07:09.680	00:07:11.220	00:00:01.540
13	"Mãe:foi..."	00:07:13.830	00:07:14.570	00:00:00.740

Fonte: A autora, a partir de recorte de tela do ELAN (2019)

Sobre esse assunto, Snow (1971) afirma que, embora as crianças sejam capazes de segmentar o fluxo da fala no nível de palavras, baseando-se apenas nas regularidades estatísticas presentes no input linguístico, é possível que algumas características da fala dirigida à criança, como, por exemplo, a prosódia exagerada, e o fato de se referir normalmente ao aqui-e-agora (situação presente), possam facilitar esse processo. De acordo com Fernald e Mazzie (1991), essas características provavelmente facilitam a identificação, pela criança, da palavra e de seu referente. Acreditamos que, no caso de crianças com ECNP, o uso dessa prosódia exagerada bem como da repetição das palavras feitas pelo interlocutor, como é o caso da mãe de Mariana, permitem a apreensão das palavras e a tentativa de reproduzi-las, como vimos no contexto que envolveu o beija-flor.

Outras pesquisas, como as de Barnes *et al.* (1983) e Pine (1992), revelaram que as mães que adotam um estilo de fala peculiar, ao se dirigirem às crianças pequenas,

diferenciando da fala entre adultos, adaptam suas habilidades linguísticas às das crianças e favorecem sua entrada no universo linguístico.

Outra característica observada em todas as filmagens da Díade A, em que a mãe está presente, foi o *motherese* (maternalês), que se caracteriza, de acordo com Aquino e Salomão (2005), pelos traços paralinguísticos, como o uso do tom alto e entonação exagerada; traços sintáticos, como menor comprimento médio dos enunciados, de formas e modificadores verbais. Também são explicitados, através de um menor número de orações subordinadas intercaladas por enunciados, enunciados sem verbos, uso de mais palavras de conteúdo, menos palavras funcionais e traços de discurso, como mais frases interrogativas e imperativas, e o uso frequente de repetições, exatamente como constatamos no recorte apresentado na figura 47.

De acordo com Ochs e Schieffelin (1997), a simplificação na forma de falar e no conteúdo da fala no uso do *motherese* facilita a compreensão da criança, e, segundo Austin (1990), sua principal característica é a intenção comunicativa. Nelson (1973) nomeia esse comportamento da mãe de estilo de interação referencial, que é caracterizado por nomeações frequentes de objetos, além de muitas perguntas e poucos comandos diretivos. Em estudo realizado por ele, considerando medidas da fala dirigida à criança, como conteúdo, forma e *feedback*, ele concluiu que o estilo referencial se correlacionou positivamente com o tamanho do vocabulário infantil adquirido até os 24 meses.

Todo esse relato nos certifica da importância desse comportamento dialógico materno na Díade A e seu impacto no processo de aquisição da criança. Esse aspecto foi completamente diferente no comportamento materno, na Díade B, e, conseqüentemente, na produção da criança de sua criança, o que mostraremos mais adiante.

Cena interativa 3

Data: 06/04/2017 (5ª filmagem)

Idade da Criança: 17 meses e 1 dia

Duração: 16'01s

Local: Casa da Díade A

Participantes ativos na cena: criança e mãe

Participantes do contexto: a pesquisadora

Descrição e Análise da cena: A cena ocorre em um quarto onde a mãe e a criança - que havia acabado de acordar- estão sobre a cama. Tem início um jogo lúdico entre as participantes, no qual, através de várias tentativas, a genitora tenta tirar a chupeta da boca de Amanda, que continua olhando para nós durante todo o tempo do intento da mãe. Essas

interações propostas pela mãe, que é uma das principais interlocutoras da criança, se constituem como base importante para seu desenvolvimento linguístico multimodal. Sobre isso, Vygotsky (1984) relata que as interações sociais constituem a base para que as crianças aprendam a agir no mundo, mediadas por um adulto e/ou por outras crianças. Com a família e na própria família, elas adquirem a linguagem e os valores socioculturais porquanto esse é o primeiro grupo social com o qual a criança vivencia experiências de partilha e de trocas (VYGOTSKY, 1984).

Autores como Vygotsky (1984; 1987) e Bakhtin (1995; 1997) atribuem à linguagem, veiculada nas interações sociais, um papel fundamental na constituição do sujeito e, por isso, devemos investigar e compreender a maneira como ocorre o processo que se estabelece nas relações sociais. A partir do uso que cada sujeito faz da linguagem e das relações que estabelece com o meio, as funções mentais elementares, que nascem com o sujeito, transformam-se em funções mentais superiores e conferem ao indivíduo um estatuto de humano, processo esse, que ocorre de maneira peculiar, nas crianças com deficiência.

Na sequência da cena, a mãe, segurando nos braços da menina, começa a imitar um cavalo (“pocotó...”) e faz movimentos imitativos de cavalgada que provocam sorrisos nela. Quando posicionada no colo e de frente para a genitora, ela inicia um diálogo solicitando que a menina conte como foi um passeio que ambas fizeram no dia anterior e em todos os lugares por onde passaram. A mãe utiliza-se bastante nessa cena dos gestos emblemáticos (MCNEILL, 1992, 2000) o que possibilita a familiarização da criança com os mesmos e se reflete no uso bastante amplo feito por ela, ao longo do período da coleta de dados, como mostraremos mais adiante na tabela 28.

Mariana relata que o nariz da criança ficou queimado de sol, toca no nariz de Amanda, diz e repete a palavra “nariz”, pede que ela toque o nariz para mostrar onde fica. Amanda leva o braço, primeiramente, até a boca, e quando a mãe explica que não é na boca, e sim, no nariz, a menina encosta a mão nele e balbucia (Figuras 48 e 49).

Figura 48 - Mescla da fala e gestos da mãe com fala, gestos e olhar da criança na 5ª filmagem: Identificando partes do corpo

13-"Mãe:conta pa tia Andreza aonde a Amanda foi"

14-"Mãe:a gente foi passia"

15-"Mãe:passia..."

16-"Mãe:num foi Amanda?"

17-"Amanda: a ta eei taa.."

18-"Mãe: eita..."

19-"Mãe: foi passia..."

20-* Amanda:olha para o olho da mãe* " Amanda ficou cansada conta pá mamãe e pá tia Andreza"

21-*Amanda:olha pra pesquisadora*

22-*Amanda:olha para a pesquisadora , olha de volta para a mãe e novamente para a pesquisadora* "Mãe:ficou cansada , andou no sol, cunversa, conta, conta pá mamãe , conta pá titia comê que foi"

23-*Amanda:olhando para a pesquisadora* "Mãe:a Amanda ficou com o nariz vermelho" (Mãe:coloca a ponta do dedo no nariz da cça) "Mãe: Cadê o nariz de Amanda?"

24-(Amanda:eleva o braço esquerdo e coloca a mão na boca) *Amanda:olha para a mãe* "Amanda:hã" "Mãe:não, boca não! Nariz!"

25-(Mãe:aperta o nariz da cça duas vezes) "Mãe:nariz, nariz"

26-*Amanda:olha para a mãe* "Mãe: cadê o nariz?" "Amanda:ahã" (Amanda:eleva o braço esquerdo , encosta a mão no nariz e mantém a mão nele) "Mãe: é mamãe... nariz..."

Fonte: A autora, a partir de recorte de tela do Elan no formato .txt (2019)

Figura 49- Recorte da trilha de produção gestual de Amanda: mão no nariz

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Con
▼ Gestos da criança							
>	N.	Anotação					
	1	(vira o pescoço em direção a pesquisadora)					
	2	(aponta com o braço esticado e a mão aberta com quatro dedos para a pesquisadora)					
	3	(solta a chupeta da boca)					
	4	(aponta com o braço esticado e quatro dedos abertos para a pesquisadora)					
	5	(eleva o braço esquerdo e coloca a mão na boca)					
	6	(eleva o braço esquerdo , encosta a mão no nariz e mantém a mão nele)					
	7	(coloca a mão esquerda na boca)					
	8	(joga a cabeça para traz para imitar o lobinho)					
	9	(joga novamente a cabeça para trás)					
	10	(joga o pescoço para trás e o mantém nessa posição)					
	11	(ambas as mãos estão sendo presas pois a mãe está segurando nos pulsos)					

Fonte: A autora a partir de recorte de tela do Elan (2019)

Na sessão cinco, outra brincadeira que durou bastante tempo foi a de imitar o lobinho que o tio da criança ensinou. Mariana faz, e Amanda repete os movimentos de cabeça, o olhar e a produção vocal (figuras 50 e 51).

A produção gestual ficou dividida, na cena interativa 3, do seguinte modo:

Tabela 6- Produção gestual da criança da Díade A na 5ª filmagem definida a partir de adaptação do continuum de Kendon

Tipo de produção gestual	Gesticulação	Emblema	Pantomima	Olhar dêitico
Quantidade produzida na 1ª sessão	-	15	-	24

Fonte: A autora (2019)

Os emblemas apareceram nas imitações do cavalo, em que, com o auxílio da mãe, a criança esticava e dobrava as pernas como se estivesse cavalgando, nas imitações do lobo, quando projetava o pescoço e a cabeça para trás, nos usos do apontar com a mão fechada, para tocar a boca e o nariz, e nos movimentos de apontar com o braço esquerdo estendido e a mão aberta, o que foi possível, eventualmente, quando a mãe soltou seu punho. Não houve produção de gesticulação nem de pantomimas, e o olhar dêitico foi observado novamente com muita frequência, considerando que as mãos de Amanda estavam contidas na maior parte do tempo.

A maior parte das produções vocais ocorreu acompanhadas do olhar dêitico, como coocorrência do gesto que estava sendo executado (a onomatopeia do lobo), em resposta a alguma pergunta da mãe (através de balbucios, jargões ou holófrases), e por fim, com a emissão de uma palavra, como demonstrado na tabela 7.

Tabela 7- Tipos e quantidade de produção vocal de Amanda na 5ª filmagem

Tipo de produção vocal	Balbucio	Jargão	Holófrase	Palavra	Blocos de Enunciado
Quantidade produzida na 1ª sessão	12	11	05	01	-

Fonte: A autora (2019)

Aproximadamente na metade da filmagem, Amanda localizou no teto do quarto, uma lagartixa. Ela é uma criança que tem como ‘animal de estimação’ as lagartixas. Em fala da mãe, que anotamos no diário de campo, a criança, desde bebê, observa e segue com o olhar atentamente os movimentos desse tipo de réptil. Com base em nossa experiência clínica na área de terapia ocupacional, percebemos que a identificação com esse e com outros tipos de inseto, como, por exemplo, a aranha, faz parte do cotidiano de crianças que passam muito tempo deitadas, e/ou em cadeira de rodas, cuja inclinação do encosto e do apoio de cabeça

favorece o olhar para cima – frequentemente o teto. Como Amanda fica deitada durante alguns períodos do dia, durante a maior parte desse tempo, seu campo visual se limita ao teto e às paredes, o que favorece a localização desse tipo de animal. A família percebeu o interesse da menina e apelidou qualquer lagartixa de “a tixa de Amanda” e, sempre quando surge algum ser dessa espécie na presença da criança e da mãe ou da avó, são criadas cenas de atenção conjunta.

Especificamente nessa cena interativa, quando Amanda identifica esse “bicho”, tem início uma sequência de alternância do uso do olhar dêitico entre o animal que está no teto, nós e a mãe (Figura 52).

Figura 52- Recorte da trilha do olhar na 5ª filmagem de Amanda

Olhar da criança		
>	N.	Anotação
	38	*olha para o teto*
	39	*olhando para a mãe*
	40	*Olha para o teto e sustenta o olhar*
	41	*olha para a pesquisadora e na sequência para a mãe*
	42	*olha para o teto*
	43	*olha para a pesquisadora*
	44	*Olha para a mãe*
	45	*olha para a pesquisadora*
	46	*Olha para o teto*
	47	*Olha para cima e segue os movimentos da lagartixa*
	48	*olha para a pesquisadora e retorna o olhar para o teto*

Fonte: A autora, a partir de recorte de tela do ELAN (2019)

Depois que o referido bichinho de estimação surgiu, em um contexto lúdico proposto pela mãe, em que ela, repetidas vezes, perguntou: “A lagartixa é amiga de Amanda? É Amanda? A ‘tixa’ é sua amiga? Fala pra mamãe (...)”, a criança emitiu a palavra “tixa,” juntamente com o gesto de apontar com o braço estendido e a mão aberta, olhando em direção ao local onde estava o animal (Figuras 53, 54 e 55). Esses gestos, apontar e olhar dêitico, confirmaram o mesmo sentido da produção vocal com o nome do animal. Os gestos foram capazes de fornecer o contexto, tornando a expressão verbal clara, conforme observa Kendon (2000) em seu estudo acerca da matriz gesto-fala.

Figura 53- Início do diálogo sobre a lagartixa na 5ª filmagem de Amanda

41-(Amanda:ambas as mãos estão sendo presas pois a mãe está segurando nos pulsos) *Amanda:olha para o teto* "Amanda:é u bai" "Mãe:que é que você tá vendo no alto?"

42-"Amanda:u bé" *Amanda:segue olhando para o teto* "Amanda:u bé" "Amanda:É..."

43-"Mãe: tu tá chamando quem Amanda?" *Amanda:permanece com o olhar fixo no teto* "Amanda:u bé" "Mãe: quem é? quem é que você tá chamando?"

44-"Mãe: qué isso?" *Amanda: olha rapidamente para a pesquisadora*

45-*Amanda: olha para a porta e olha para mãe* "Mãe:é a lagartixa"

46-*Amanda:volta a olhar par ao teto* "Amanda:uhu"

47-*Amanda:olhando para a mãe* "Mãe: lar ga ti xa lar ga ti xa " (Mãe: solta o braço esquerdo da criança)

48-" Mãe: lar ga ti xa , lá no teto né Amanda?" (Amanda:aponta com o braço esquerdo estendido e a mão aberta para cima) *Amanda:olha para o teto* " Amanda:é..."

49-" Mãe:tu qué a lagartixa? a mamãe pega"

50-(Amanda:aponta com o braço e as mãos abertas para cima) *Amanda:olha para o teto* "Amanda:aa.iaaa.."

Fonte: A autora a partir de recorte de tela do ELAN formato .txt (2019)

Figura 54- Início do diálogo sobre a lagartixa na 5ª filmagem de Amanda

51-*Amanda:olha para a pesquisadora*

52-*Amanda:olha para o teto* (Amanda:estica o braço e a mão para o teto) "Amanda:aii...." "Amanda:é..." "Mãe:é...."

53-"Mãe: qué a gatixa?"

54-"Amanda:aaahhhaa...." (Amanda:aponta com o indicador para o teto) *Amanda:olha para o teto* "Amanda:é..iaaa.." (Amanda:aponta com a mão aberta e o braço esticado para a pesquisadora) *Amanda:olha para a pesquisadora* "Amanda:é"

55-(Amanda:mão aberta e braço fletido apontando para cima) *Amanda:olhando para o teto* "Mãe:eita...."

56-"Amanda:eeeeiitaa..." "Mãe:eiitaa...." * Amanda olhar para a pesquisadora e na sequência para a mãe*

57-"Mãe: vem cá lagartixa chama ela chama"

58-(Amanda:estende o braço para o alto e aponta com a mão aberta) *Amanda:olha para o teto* "Mãe: chama ela, vem cá vem cá vem cá"

59-" Amanda:aaããiiiiiii" *Amanda:olhando para a mãe* "Mãe:mamãe vai botá a lagartixa num copinho pá você"

60-(Amanda:faz movimentos repetitivos com braço para cima e para baixo) "Amanda:ai aii....." *Amanda:olha para o teto* *Amanda:olha para a pesquisadora* "Amanda: é"

61-"Mãe: é sua amiga a tixa?"

62-"Amanda: é um hum é"

63-(Amanda:aponta para cima com o braço estendido e a mão aberta) *Amanda:olha para cima e segue os movimentos da lagartixa" "Amanda:ará á..." "Mãe:a lagartixa é amiga de Amanda...?" (Amanda:aponta com o braço estendido e a mão aberta para o teto) *Amanda:olha para a pesquisadora e retorna o olhar para o teto* "Amanda: é tixa"

Fonte: A autora ,a partir de recorte de tela do Elan formato .txt (2019)

Figura 55 - Multimodalidade em cena interativa com produção de palavra



Fonte: A autora (2017)

Com base em todo o material coletado na pesquisa, podemos observar, na fala de Mariana, a presença dos dois tipos de fala descritos por Cavalcante (1999): a fala recortada (incorpora a fala da criança) e a fala ritmada (propõe novos contextos linguísticos e introduz ritmo gestuo-vocal), os quais estimulam o interesse de Amanda em participar do contexto dialógico e em assumir os turnos de fala.

Como já abordamos na análise da cena 2, o uso do *motherese* ou *manhês* (CAVALCANTE, 1999, 2004) e dos outros recursos prosódicos e paralinguísticos por Mariana favorece a construção das cenas de atenção conjunta e os diálogos com Amanda. Os gestos, incluindo o olhar dêitico e as produções vocais de Amanda, são construídos a partir da interação no contexto relacional com sua mãe, que os interpreta e reconhece os turnos de fala da criança. A dependência física, devido às sequelas da ECNP, poderia gerar poucas trocas dialógicas entre essas parceiras, porém, nessa Díade, o empenho materno e as possibilidades de interação criadas no contexto familiar têm repercutido favoravelmente e possibilitado, como vimos na transcrição dos diálogos (figuras 54 e 55), o desenvolvimento da matriz multimodal na criança.

Considerando todos os dados da pesquisa, a produção de palavras por Amanda, nas poucas vezes em que ocorreu, sempre estava acompanhada ou de um gesto emblemático e de movimentação ocular ou do olhar dêitico, apresentando coerência semântica e temporalidade sincrônica. Esses achados corroboram as pesquisas feitas por Butcher e Goldin-Meadow (2000), para demonstrar que, em crianças típicas, na transição do processo de aquisição de uma para duas palavras, o uso dos gestos comunicativos, associado à produção de uma palavra, assim como nos adultos, constitui uma mesma matriz de significação.

Cena interativa 4

Data: 25/05/2017 (7ª filmagem)

Idade da criança: 18 meses e 20 dias

Duração: 15'38s.

Local: casa da Díade A

Participantes ativos da cena: criança, avó materna e pai

Participantes do contexto: pesquisadora

Descrição e análise da cena: A sessão começou no quarto onde dormem a mãe e a criança, porém, no início da filmagem, a mãe não estava presente. A avó materna está sentada sobre a cama e posiciona Amanda em seu colo, sentando-a de frente para nós e fica atrás da criança, ofertando-lhe sustentação.

Dona Maria inicia um diálogo, solicitando que a menina nos “mostre” os presentes que o pai trouxe para ela. Inicia nomeando cada peça que foi trazida (chapéu, meias, macacão, calça comprida e luvas). Enquanto nomeia, a avó vai colocando sua mão sobre a parte do corpo da criança onde cada uma dessas peças é usada. Em seguida, começa a relatar os sentimentos da criança com a chegada do pai e as atividades que ambos, pai e criança, fizeram juntos - passeios, ida à praia, à farmácia e ao supermercado. Porém, quando fala desse último lugar, começa a nomear o que foi comprado para a criança (frutas, verduras, mingau, “carne para fazer a sopinha de Amanda”).

Entre os objetos que estão sobre a cama, Amanda pega o gorro que ganhou, aponta para o desenho da Minnie e balbuciar. Sua fala é interpretada pela avó. Nesse instante, o pai aparece na porta do quarto (por trás de nós), a menina o vê, aponta para ele e começa chamá-lo (figuras 56 e 57).

Figura 56 - Multimodalidade: Chamando o pai com produção vocal, gesto e olhar



Fonte: A autora (2018)

Figura 57- Contexto em que o pai surge na cena na 7ª filmagem

1-" Avó: diga que papai troxe presente" "Avó: num foi Amanda?" "Avó:diga Amanda diga pra tia Andreza Amanda"

2-" Avó: Amanda escuta, olha pra titia" *Amanda: olha para a pesquisadora*

3-"Avó: Amanda diga u papai chegô... , troxe presentes pra mim" (Amanda: pega com a mão esquerda um gorro que o pai trouxe de presente e o manipula com as duas mãos) *Amanda: olhando para o gorro* "Amanda:uhum ãã" *Amanda: olha para a pesquisadora*

4-# Amanda:RTCS# " Avó: diga eu passiei, fui na farmácia, fui nu Comprebem, num foi?" (Amanda: segura e manipula com as duas mãos o gorro) (Amanda: deixa o gorro cair) #RTCS# *Amanda: olhando para o gorro* "Amanda:é.... uumm..."

5-*Amanda:vê o pai pela primeira vez na porta do quarto e olha para ele* (Amanda:movimento os braços abertos para cima e para baixo) #Amanda: RTCS quando tenta apontar para o pai# (Amanda: braço esquerdo erguido utilizando o apontar com a mão toda) "Amanda:ai ai " "Avó: diga pra titia" *Amanda: olhando para o pai*

Fonte: A autora, a partir de recorte de tela do ELAN no formato .txt (2019)

Nesse recorte da figura 57, é necessário atentar para a presença dos reflexos primitivos que, novamente, interferem no comportamento motor voluntário de Amanda. Isso pode ser observado nos momentos 4 e 5, especificamente, quando a menina está tentando usar os braços de modo funcional - pegar o gorro no primeiro momento - e apontar para o pai, no segundo momento. O instante mais significativo, entretanto, é quando ela usa a expressão multimodal, quando o pai entra no contexto, e ela quer chamar a atenção dele (Transcrição na íntegra do trecho 5 na figura 57).

Quando o pai sai da cena, Amanda novamente se interessa pelo gorro, segura-o com as duas mãos, e a avó aproveita a ocasião para mostrar um porta-joias que, assim como o gorro,

tem a figura da Minnie. A criança brinca com o porta-joias, e quando escuta a voz da mãe (que está retornando para a casa nesse momento), começa a chamar por ela.

Dona Maria reposiciona a criança sentada com as pernas dobradas (postura de índio) e coloca em seu colo um cachorro de pelúcia, pedindo a ela que aponte, no brinquedo, algumas partes que ela está nomeando (nariz, olhos, boca) e que aponte em si mesma essas partes. Amanda começa a apontar em si mesma as partes que estão sendo nomeadas e balbucia, enquanto aponta e olha para nós (Figura 58).

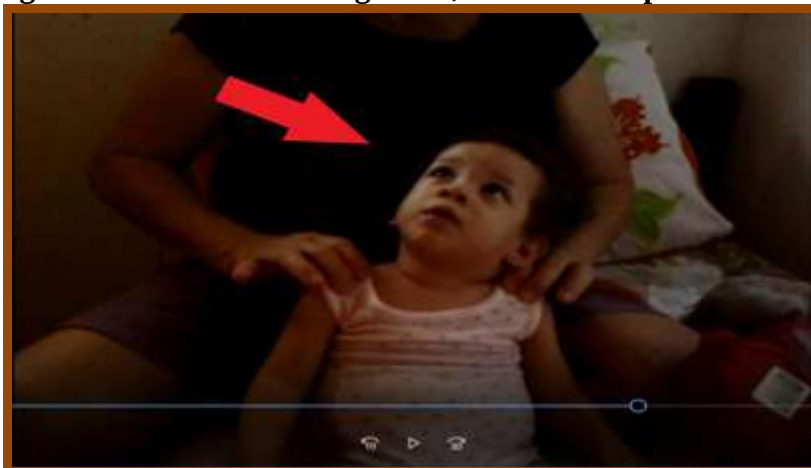
Figura 58 – Amanda reconhecendo onde está o próprio olho com o gesto de apontar na 7ª filmagem



Fonte: A autora (2017)

A criança escuta novamente a voz da mãe no cômodo ao lado e tenta chamá-la balbuciando e movimentando os braços abertos e esticados, de forma repetitiva para cima e para baixo. Na tentativa de sustentar a cabeça, em um movimento de queda para trás sobre o colo de Dona Maria, Amanda olha para cima e vê uma lagartixa no teto. A avó, que, nesse momento, consegue acompanhar seu olhar, inicia com ela um diálogo sobre o réptil, a respeito do qual já falamos na cena interativa 3 (Figura 59).

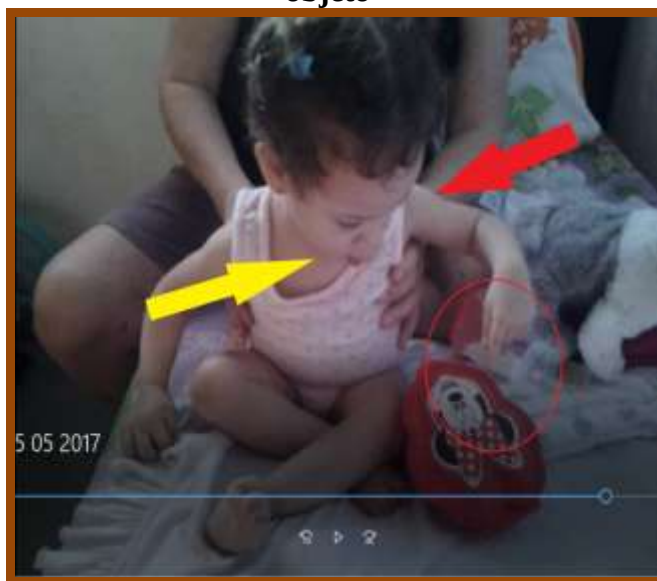
Figura 59- Amanda vê a lagartixa, e a avó acompanha o olhar



Fonte: A autora (2018)

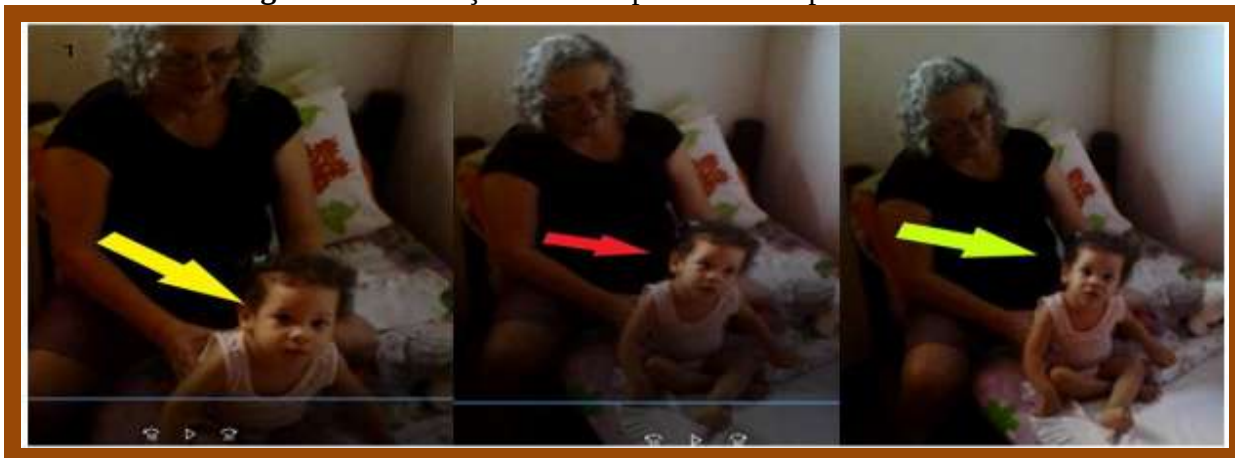
Quando o pescoço da menina se projeta para a frente, novamente ela pega o porta-joias da Minnie, a avó começa a conversar com ela sobre essa personagem e solicita que a criança aponte onde estão o laço da cabeça da personagem, os olhos, o nariz e a boca. Devagar, ela vai apontando e balbuciando (Figura 60).

Figura 60- Amanda usando o apontar convencional para indicar a característica em um objeto



Fonte: A autora (2019)

O pai entra novamente no quarto, a criança alterna o olhar entre ele e nós e o fixa nele (Figura 61). Dirigimo-nos ao pai e o convidamos para participar da interação, porém ele fez um gesto de negação com a cabeça e saiu do quarto. A cena termina com a avó abrindo o porta-joias e dizendo sobre a quantidade de laços que Amanda tem e o quanto é organizada e vaidosa. Amanda vai tirando os laços do porta-joias e balbuciando.

Figura 61 - Interação conosco por meio do apontar dêitico

Fonte: A autora (2018)

Quando comparamos as filmagens em que estão presentes a mãe (12), a avó materna e a criança (7), notamos que há um padrão repetitivo tanto do posicionamento quanto da forma de interagir, que pode ser observado na postura que cada uma assume no contexto da cena. Como vimos na Cena interativa 2, a mãe sempre fica posicionada de frente para a criança, o que possibilita que ela observe os gestos e a produção vocal, concomitantemente ao olhar da criança. Isso facilita e estimula a interação nas cenas de atenção conjunta. Especificamente, no caso de crianças com ECNP, essa postura de ‘estar de frente’ para a criança, como no caso de Amanda, contribui para que haja mais trocas entre os participantes da cena, já que a criança, devido às inúmeras dificuldades motoras e aos reflexos que foram observados em todas as cenas, guia o adulto por meio do olhar dêitico.

Outro fato importante é que, devido às dificuldades de produção vocal, próprias das crianças com sequelas dessa patologia, já citadas no capítulo 4, existem alterações do tônus muscular e da atividade postural geral que dificultam a emissão vocal - presença de padrões vocais reflexos. Porém os movimentos associados podem aparecer durante as tentativas de falar - o que, em crianças como Amanda, que é espástica, é denominado de disartria espástica (SANCLEMENTE, 2001). Nesse tipo de disartria, há uma dificuldade articulatória, que resulta em movimentos de tentativa de articular a fala, porém, sem sonorização.

Em todas as cenas interativas em que isso ocorreu, como a genitora estava de frente para a criança, ‘interpretou’ a tentativa de produção vocal como se Amanda tivesse, de fato, dito/pronunciado algo, diferentemente da avó, que, por estar sentada por trás da criança, não conseguiu ver essa(s) tentativa(s) de comunicação, tampouco ser guiada nos momentos em que a menina usou o olhar dêitico.

Ainda considerando a questão do posicionamento físico da avó no contexto, todas as vezes em que a criança buscou a interação para demonstrar algo com o olhar dêitico, ela se dirigiu a nós, como mostra a figura 61, quando o pai entrou no quarto.

Há outro aspecto relevante sobre a postura física da avó, no que se refere a nossa presença: Amanda sempre é colocada de frente para nós e solicitada a demonstrar suas capacidades cognitivas (em todas as cenas com a avó, são recorrentes suas solicitações para que a criança identifique cores, partes do próprio corpo, partes do corpo de bonecas/bichinhos de pelúcia etc.). Parece que ela deseja/necessita que reconheçamos a integridade cognitiva da criança. É imprescindível ressaltar que, em crianças com comprometimentos graves, como Amanda, as posturas físicas que elas assumem são decorrentes da forma como os adultos as manuseiam, porque elas não têm independência motora suficiente para se colocar fisicamente no mundo da forma como, talvez, desejam estar.

Em relação ao uso dos gestos, nessa cena, estão distribuídos na Tabela 8, a seguir:

Tabela 8- Produção gestual da criança da Díade A na 7ª filmagem definida a partir de adaptação do continuum de Kendon

Tipo de produção gestual	Gesticulação	Emblema	Pantomima	Olhar dêitico
Quantidade produzida na 1ª sessão	06	17	-	26

Fonte: A autora (2019)

Nessa filmagem, Amanda usou bastante o gesto do apontar convencional, porém, como esse tipo de movimentação exige uma coordenação motora de grandes e pequenos grupos musculares, em alguns momentos, antes de conseguir executá-lo, apareceram os padrões reflexos característicos, como o RTCS, e só depois que a cabeça foi centralizada na linha média foi que conseguiu produzi-lo. Amanda também se utilizou de outros tipos de apontar, como por exemplo, com a mão toda e o apontar semiestendido, ambos detalhados por Cavalcante (2010).

Ainda sobre o gesto de apontar, observamos, nas figuras 58 e 60, que a criança usa esse gesto dêitico para responder as perguntas da avó sobre a identificação de partes dos brinquedos relacionados ao esquema corporal. Cavalcante (1994) aborda o gesto de apontar como um precursor da referência linguística e afirma que esse gesto é fundamental no processo comunicativo.

Especificamente acerca da relação entre o gesto de apontar e a atenção conjunta, Costa Filho (2016), a partir dos conceitos de Brunner (1875; 1983), pontua que o surgimento da

atenção conjunta é como um processo de uma construção (com etapas que se sobrepõem ou, como os autores denominam, andaimes), que se consolida nas rotinas infantis e vai evoluindo em relação à complexidade, configurando o gesto de apontar como parte de algumas dessas etapas.

Morgenstern *et. al* (2010) referem, ainda, que o gesto de apontar é uma estratégia por meio da qual as crianças se posicionam nas cenas e nas trocas interativas, direcionando o olhar do outro para o elemento de sua própria atenção. Nas crianças com ECNP, acreditamos que essa função também é alcançada por meio do olhar dêitico, como ocorreu em outros momentos da cena, quando a criança nos mostrou que o pai estava na porta do quarto (Figura 61).

Sobre os outros componentes do continuum de Kendon (1982) mostrados na Tabela 8, consideramos que as gesticulações foram observadas quando o pai e a mãe chegaram (embora ela não tenha participado ativamente da cena) e nos momentos em que Amanda balança os braços para cima e para baixo, repetidas vezes. Já o olhar dêitico foi direcionado a nós, ao pai e à própria avó, nos momentos em que perdeu o controle cervical, e a cabeça ficou para trás, permitindo seu contato ocular com Dona Maria.

As produções vocais estão apresentadas na Tabela 9, e os reflexos, na Tabela 10.

Tabela 9 - Tipos e quantidade de produção vocal de Amanda na 7ª filmagem

Tipo de produção vocal	Balucio	Jargão	Holófrase	Palavra	Blocos de enunciado
Quantidade produzida na 1ª sessão	17	21	-	-	-

Fonte: A autora (2019)

As produções vocais, nessa cena, aconteceram sempre acompanhadas de gesticulações, de reflexos e do uso dos emblemas ou do olhar dêitico, sem se manifestar de forma isolada em nenhum momento. Os jargões foram utilizados em resposta às perguntas da avó, e os balbucios, durante algumas movimentações reflexas, acompanhando o uso dos emblemas, principalmente o apontar convencional ou as gesticulações.

Tabela 10 - Tipos e quantidade de reflexos apresentados na criança da Díade A na 7ª filmagem

Tipo de reflexo	RTCS	RTCA	Reflexo mão-boca	Apoio plantar
Quantidade na sessão	11	03	-	02

Fonte: A autora (2019)

Embora tenha diminuído em frequência, se compararmos como a primeira filmagem, a atividade reflexa ainda continua sendo importante e se manifestou nas tentativas de realizar o uso funcional dos MMSS ou na perda do controle cervical devido à falta de sustentação dessa região.

Consideramos como um dos principais eventos dessa cena interativa a percepção da avó sobre as formas de comunicação de Amanda, porque Dona Maria já identificara que a menina utilizava o olhar dêitico para guiar seus parceiros aos objetos/fatos compartilhados nas cenas de atenção conjunta. Esse fato ocorreu, numa das tentativas de controle cervical, quando Amanda perdeu o controle postural do pescoço, e a cabeça pendeu para trás. Nesse instante, quando Amanda olhou para o teto e viu a lagartixa (conforme descrevemos anteriormente), Dona Maria percebeu o olhar dêitico da menina, assim como em todos os momentos em que pôde localizar a movimentação ocular da criança. Del Ré (2014) aborda esse assunto pontuando que,

(...) em muitos casos, especialmente nas situações em que há intimidade entre os interlocutores (como ocorre nas relações entre pais e filhos), apenas um gesto ou uma palavra pode suscitar uma reação relacionada a outro evento já ocorrido, auxiliando na interpretação da intenção discursiva daquele que fala, o que é também muito importante no processo de aquisição (DEL RÉ *et. al*, 2014, p. 67).

Na cena da lagartixa, foi exatamente esse grau de intimidade entre a avó e a criança que promoveu o desenvolvimento da atenção conjunta e resgatou eventos já ocorridos, como descrevem Del Ré e cols. no trecho supracitado. Enfatizamos, entretanto, que o reconhecimento do papel do olhar dêitico como um tipo de produção gestual, para crianças com comprometimento motor grave, pode ser a única via para suscitar em seus interlocutores as pistas para a intenção discursiva, e isso pode ser um fator decisivo na relação de comunicação entre eles.

Data: 20/09/2017 (15ª filmagem)

Idade da criança: 22 meses e 15 dias

Duração: 17'05s.

Local: casa da Díade A

Participantes ativos da cena: a criança, sua avó materna, a estagiária de terapia ocupacional e a mãe

Participantes do contexto: a pesquisadora

Descrição e análise da Cena: A cena se desenvolve no quarto da mãe e da criança na casa nova (essa é a terceira filmagem nesse novo ambiente). Amanda havia acabado de acordar e estava na companhia da avó. Decidimos que uma das estagiárias que acompanhava o desenvolvimento do projeto participaria da filmagem, a fim de observarmos a interação da criança com outras pessoas que não participassem do seu convívio familiar cotidiano. Aproximadamente na metade da filmagem, a mãe chegou, e solicitamos que ela também compartilhasse a interação.

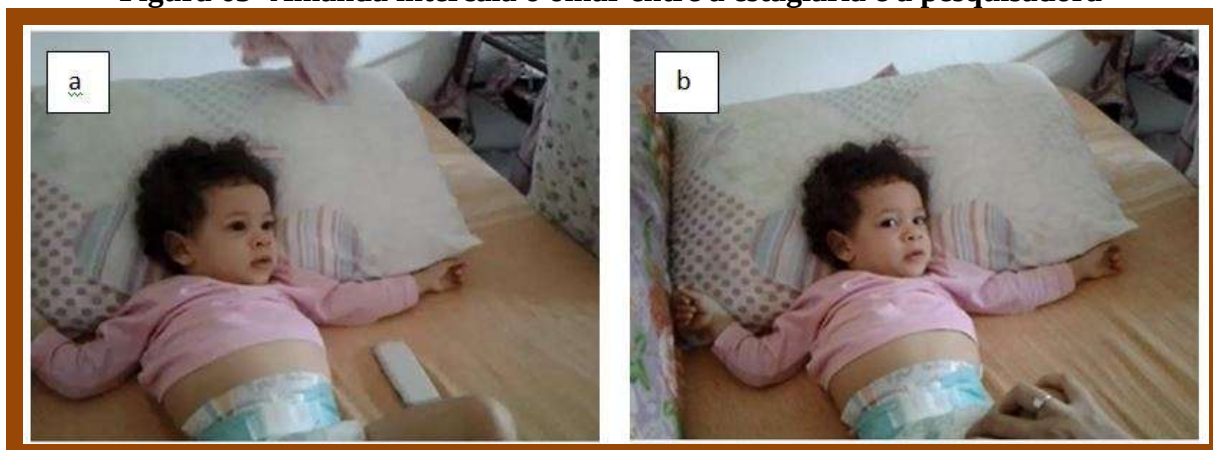
No início da filmagem, a avó pegou uma sacola de brinquedos, jogou sobre a cama alguns patinhos de borracha, e a estagiária iniciou um diálogo e uma brincadeira com Amanda, que começou a intercalar o foco do olhar entre os brinquedos, a estagiária e nós e conseguiu usar um reflexo para segurar um objeto (Figuras 62, 63a e b e foto 64).

Figura 62- Mescla multimodal da criança com fala da avó na 15ª filmagem

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Mescla multimodal da criança e fala da avó ▼							
>	NL	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	"olha para a estagiária de TO"			00:00:00.000	00:00:05.730	00:00:05.730
	2	"olhando para a pesquisadora"			00:00:05.830	00:00:09.840	00:00:04.010
	3	"tá certo, vó pega os brinquedo dela então, a bicharada dela pra conversa com ela" "olha para avó" "som"			00:00:18.565	00:00:24.665	00:00:06.100
	4	"olha para a avó"			00:00:24.705	00:00:27.175	00:00:02.470
	5	"olha para os brinquedos"			00:00:27.795	00:00:30.545	00:00:02.750
	6	"olha para os patinhos, depois para a estagiária e para a pesquisadora"			00:00:36.205	00:00:41.595	00:00:05.390
	7	Pega o patinho, segura e estende o braço em direção à estagiária "intercala o olhar entre o patinho e a estagiária"			00:00:59.735	00:01:02.245	00:00:02.510
	8	"olha para caixa de chocolates" (estica o braço e pega um chocolate)			00:01:32.720	00:01:35.500	00:00:02.780
	9	"olha para a estagiária"			00:01:35.500	00:01:36.340	00:00:00.840
	10	"olha para a pesquisadora"			00:01:36.505	00:01:38.085	00:00:01.580

Fonte: A autora a partir de recorte de Tela do Elan (2019)

Figura 63- Amanda intercala o olhar entre a estagiária e a pesquisadora



Fonte: A autora, a partir de recorte de tela do Elan (2019)

Figura 64- Usando o RTCS para segurar um brinquedo e interagir com a estagiária



Fonte: A autora (2018)

Essa foi a primeira sessão em que observamos o uso funcional de um reflexo por Amanda, e embora a movimentação tenha sido desencadeada sem o controle intencional dela, a menina conseguiu usá-la para segurar um brinquedo. Lembramos que o desenvolvimento motor da criança com ECNP geralmente segue uma sequência desorganizada e com os padrões anormais como já foi exposto no capítulo dois (FINNIE, 2000; SANCLEMENTE, 2001; ROTTA, 1983, 2002).

Dona Maria pegou uma vasilha plástica com vários chocolates, e a sequência da cena se desenvolve com ela solicitando que Amanda os dê para a estagiária e para nós, (Figuras 65 e 66), enquanto segue contando como a menina havia, nos dias anteriores, conseguido abrir algumas embalagens de chocolate de forma independente.

Figura 65- Amanda nos oferecendo doce

Fonte: A autora, a partir de recorte de tela do Elan (2019)

Figura 66- Recorte de mescla multimodal da criança com fala e gestos da estagiária na 15ª filmagem

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Mescla multimodal da criança com fala e gestos da estagiária						
>	NL	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	"olha para a estagiária de TO"			00:00:00.000	00:00:05.730	00:00:05.730
	2	"olhando para a pesquisadora"			00:00:05.830	00:00:09.840	00:00:04.010
	3	"olha para avó" "som"			00:00:20.770	00:00:22.370	00:00:01.600
	4	"olha para a avó"			00:00:24.705	00:00:27.175	00:00:02.470
	5	"olha para os brinquedos"			00:00:27.795	00:00:30.545	00:00:02.750
	6	"olha tá cheio de patinhos, de quem são esses patinhos?" "olha para os patinhos, depois para a estagiária e para a pesq..."			00:00:36.205	00:00:41.595	00:00:05.390
	7	"esse patinho faz zoadá?" Pega o patinho; segura e estende o braço em direção à estagiária (aperta o patinho e o aproxi..."			00:00:59.735	00:01:02.245	00:00:02.510
	8	"olha para caixa de chocolates" (estica o braço e pega um chocolate) "eu quero um" "olha para a estagiária"			00:01:32.720	00:01:36.340	00:00:03.620
	9	"olha para a pesquisadora"			00:01:36.505	00:01:38.085	00:00:01.580
	10	"aihh, mas eu quero um chocolate, dá pra mim Amanda?" (pega um chocolate e entrega para a estagiária) "olha para o..."			00:01:43.680	00:01:46.590	00:00:02.910
	11	"estica o braço e entrega o chocolate na mão da pesquisadora" "olha para pesquisadora" "ah ó ah"			00:01:59.370	00:02:02.590	00:00:03.220

Fonte: A autora, a partir de recorte de tela do ELAN (2019)

Quando a mãe chega em casa, a primeira pessoa envolvida na cena a perceber sua presença é Amanda, que, imediatamente, dirige o olhar em direção à porta, conduzindo as participantes do contexto a acompanharem seu movimento visual e fazendo com que todas percebam a chegada de Mariana (figuras 67 e 68), ou seja, através do uso do olhar a criança se insere na comunicação e inicia seu exercício de atenção conjunta (ÁVILA-NÓBREGA, 2010).

Figura 67- Mescla multimodal da criança e da fala da mãe na 15ª filmagem quando Amanda percebe a chegada da mãe



Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Mescla multimodal da criança e fala da mãe							
> N.	Anotação						
13	(estica o braço e entrega o chocolate na mão da pesquisadora) "olha para pesquisadora" "ah ô ah"						
14	"olha para a mãe"						
15	(estica o braço e aponta com a mão aberta) "olha para a mãe" "ahe"						
16	"dá um chocolate pra mamãe! Dá Amanda, um chocolate pra mamãe... dá..." (pega o chocolate, troca de uma mão par...						
17	(entrega o chocolate para mãe) "olha para a mão da mãe" "é"						
18	"A Mamãe come?" "olhando para a mãe" "ia."						
19	(estica o braço em direção à mãe) "é meu o chocolate ou é da tia Andreza? Você deu o chocolate pra ela?" "olha para mã...						
20	"é meu? é...vou cumê..." "olhando para a mãe"						
21	"dá pra mamãe o quaquá, dá!"						
22	(mão direita segura a vasilha e mão esquerda está com o patinho)						
23	(usa a movimentação reflexa para segurar a vasilha)						

Fonte: A autora a partir de recorte de tela do Elan (2019)

Figura 68- Mescla multimodal da criança e da fala da mãe na 15ª filmagem

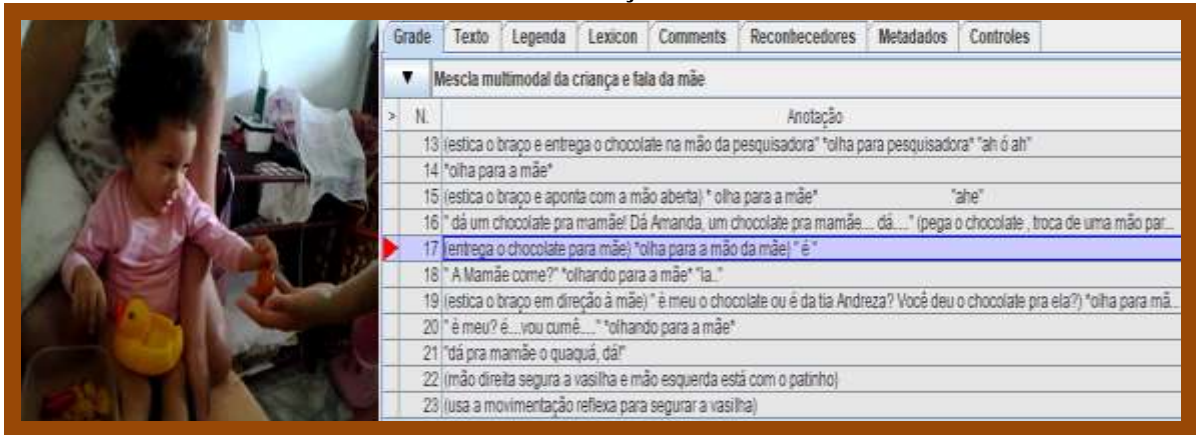


Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Mescla multimodal da criança e fala da mãe							
> N.	Anotação						
13	(estica o braço e entrega o chocolate na mão da pesquisadora) "olha para pesquisadora" "ah ô ah"						
14	"olha para a mãe"						
15	(estica o braço e aponta com a mão aberta) "olha para a mãe" "ahe"						
16	"dá um chocolate pra mamãe! Dá Amanda, um chocolate pra mamãe... dá..." (pega o chocolate, troca de uma mão par...						
17	(entrega o chocolate para mãe) "olha para a mão da mãe" "é"						
18	"A Mamãe come?" "olhando para a mãe" "ia."						
19	(estica o braço em direção à mãe) "é meu o chocolate ou é da tia Andreza? Você deu o chocolate pra ela?" "olha para mã...						
20	"é meu? é...vou cumê..." "olhando para a mãe"						
21	"dá pra mamãe o quaquá, dá!"						
22	(mão direita segura a vasilha e mão esquerda está com o patinho)						
23	(usa a movimentação reflexa para segurar a vasilha)						

Fonte: A autora, a partir de recorte de tela do Elan (2019)

A mãe entra na cena e na brincadeira do chocolate, solicita que a criança lhe dê alguns e que, novamente, ofereça à estagiária e a nós. Amanda oferece os chocolates e interage com a mãe através da produção de sons, de gesticulação e do olhar (Figura 69). Sobre isso, Melo (2015) aponta que nos contextos de interação com o outro, com o meio e com os recursos culturais disponíveis, a criança encontra as condições para desenvolver a aquisição multimodal da linguagem.

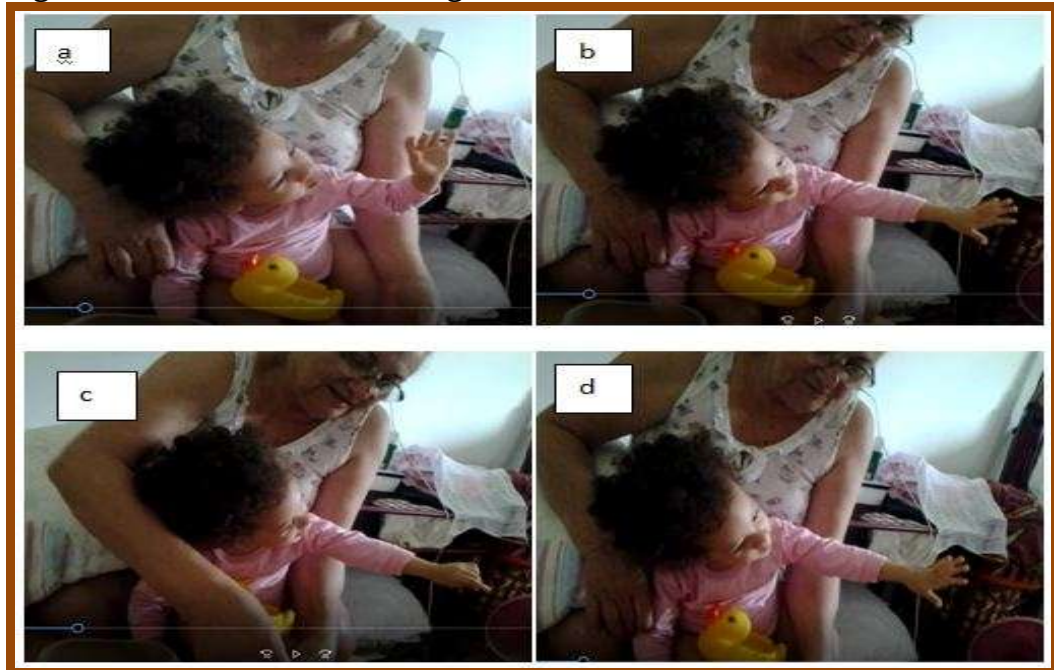
Figura 69- Recorte com mescla multimodal da criança e da fala da mãe na 15ª filmagem mostrando a interação entre as duas



Fonte: A autora a partir de recorte de tela do Elan (2019)

Na imagem (70 a, b, c e d), podemos visualizar a sequência da movimentação da mão de Amanda, abrindo e fechando os dedos, que é um gesto utilizado frequentemente pela mãe, quando solicita que a criança chame os pássaros e/ou insetos que estejam presentes no contexto, como pudemos perceber em algumas filmagens anteriores (sessões 2, 3, 4, 5, 8, 9 e 12) e em nossas anotações no diário de campo. Esse é um gesto cultural, ou seja, um emblema (KENDON, 2000). Durante as quinze filmagens realizadas até esse momento, essa foi a primeira vez em que a menina conseguiu executar esse ato motor e, na cena em que ele aconteceu, a mãe havia acabado de chegar, ou seja, há uma coerência semântica no uso dele.

Figura 70 - Desenvolvimento do gesto emblemático abrindo e fechando a mão



Fonte: A autora (2018)

Na continuação da cena, a avó recoloca na vasilha os patinhos de brinquedo e uma boneca Polly, e Amanda recomeça a brincadeira e envolve todas as participantes da cena, intercala o olhar entre elas, oferece os brinquedos e entrega-os na mão, quando é solicitada. Mariana pede que a menina nos demonstre como, no dia anterior, ela havia conseguido abrir e comer um chocolate. Nesse momento, a criança emite a palavra ‘tia’ (Figura 71).

Percebemos ao longo da pesquisa que houve a ocorrência do que Ávila-Nóbrega (2010) descreve como fluência multimodal, na qual, elementos como os gestos e a concomitância do olhar atuaram para que as interações linguísticas acontecessem, como observamos na fig. 71, o que promove a passagem da criança à ser falante de sua língua.

Figura 71- Recorte com mescla multimodal de Amanda na 15ª filmagem

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Mescla Multimodal da Criança							
> N.	Anotação						
15	(pega o chocolate ; troca de uma mão para a outra) *olha para o chocolate e depois olha para a mãe*						
16	(entrega o chocolate para mãe) *olha para a mão da mãe* "é"						
17	*olhando para a mãe* "ia..."						
18	(estica o braço em direção à mãe) *olha para mãe, para a pesquisadora e depois para a mãe novamente* (abre e fecha o...)						
19	*olhando para a mãe*						
20	*olha a vasilha*						
21	(mão direita segura a vasilha e mão esquerda está com o patinho) #RTCA# (usa a movimentação reflexa para segurar a v...)						
22	*olha para a pesquisadora* (ergue o braço direito com o chocolate) "tia"						
23	*olhando para o chão*						
24	(aponta com o braço esticado e a mão aberta em direção ao chão) *olha para a mãe e para o chão* "quê..."						
25	(gesto emblemático: segura no nariz como se estivesse tampando) *olha para a janela* "uhu..."						

Fonte: A autora (2018)

Durante toda a cena, é possível identificar a presença da movimentação reflexa, principalmente do RTCA e do RTCS, ambos desencadeados, ainda, pela precariedade do controle cervical (FINNIE, 2000; ROTTA, 1983; 2006; CAMARGOS *et al.*, 2011). Entretanto, diferentemente do que ocorreu nas filmagens anteriores, Amanda aprendeu a utilizar esses reflexos para conseguir desempenhar atos motores, como podemos ver nas figuras 72 e 73, em que ela consegue segurar um objeto.

Figura 72- Amanda usando o RTCA para segurar um objeto



Fonte: A autora (2018)

Figura 73- Amanda usando o RTCS para manusear um objeto



Fonte: A autora (2018)

No transcorrer da cena, ela repete, algumas vezes, o gesto emblemático usado com a mãe para chamar uma libélula que entrou no quarto e foi vista por ela e por Mariana. Quando a mãe recoloca todos os brinquedos e chocolates sobre a cama, Amanda joga todos os objetos no chão, e ela diz que não vai lhe dar mais nada por causa disso, como é possível ver no diálogo descrito na figura 74.

Figura 74 – Recorte com mescla multimodal da criança e da fala da mãe na qual Amanda responde diretamente a uma pergunta

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Mescla multimodal da criança e fala da mãe ▼							
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
21	"mãe fala: dá pra mamãe o quaquá, dá"	00:05:40.850	00:05:42.860	00:00:02.010			
22	(Amanda usa a mão direita segura a vasilha e mão esquerda está com o patinho)	00:05:42.890	00:05:44.720	00:00:01.830			
23	(Amanda usa a movimentação reflexa para segurar a vasilha)	00:05:44.830	00:05:47.330	00:00:02.500			
24	"mãe fala: mostra pra tia como foi que Amanda comeu o chocolate"	00:06:22.660	00:06:25.060	00:00:02.400			
25	"Amanda olha para a pesquisadora" (ergue o braço direito com o chocolate) "Amanda fala tia" "Mãe repete tia, isso, mos..."	00:06:26.055	00:06:31.878	00:00:05.823			
26	"Amanda: olhando para o chão"	00:13:47.768	00:13:50.398	00:00:02.630			
27	"Mãe fala: eu num vo da mais nada pra você porque se tá jogando tudo no chão"	00:13:50.418	00:13:52.948	00:00:02.530			
28	"Mãe fala: se quê? Que que a mamãe pega?"	00:13:53.238	00:13:55.568	00:00:02.330			
29	"Amanda aponta com o braço esticado e a mão aberta em direção ao chão" "Amanda olha para a mãe e para o chão" "A..."	00:13:55.973	00:13:59.333	00:00:03.360			
30	"Mãe fala: eu acho que eu tô ouvindo, presta atenção, é o barulho do caminhão do lixo Amanda"	00:14:13.438	00:14:17.668	00:00:04.230			
31	"Amanda produz gesto emblemático (Amanda aponta com o braço esticado e a mão aberta em direção ao chão) "Amanda olha para a mãe e para o chão" "Amanda fala: que..."						

Fonte: A autora (2018)

Quase no final da gravação, a mãe escuta um som que vinha da rua, emitido por um caminhão de lixo, e iniciou com a criança um diálogo sobre essa situação (figura 75). Nesse momento, houve outro gesto emblemático (figura 76).

Figura 75-Mescla multimodal da criança com a fala da mãe e da avó na 15ª filmagem

▼ Mescla multimodal da criança com fala da mãe e da avó ▼							
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
22	(Amanda usa a mão direita segura a vasilha e mão esquerda está com o patinho)	00:05:42.890	00:05:44.720	00:00:01.830			
23	(Amanda usa a movimentação reflexa para segurar a vasilha)	00:05:44.830	00:05:47.330	00:00:02.500			
24	"Mãe fala: mostra pra tia como foi que Amanda comeu o chocolate"	00:06:22.660	00:06:25.060	00:00:02.400			
25	"Amanda olha para a pesquisadora" (Amanda: ergue o braço direito com o chocolate) "Amanda diz: tia" "(Mãe repete: tia, L..."	00:06:26.055	00:06:31.878	00:00:05.823			
26	"(Amanda: olhando para o chão"	00:13:47.768	00:13:50.398	00:00:02.630			
27	"Mãe: eu num vo da mais nada pra você porque se tá jogando tudo no chão"	00:13:50.418	00:13:52.948	00:00:02.530			
28	"Mãe: se quê? Que que a mamãe pega?"	00:13:53.238	00:13:55.568	00:00:02.330			
29	(Amanda: aponta com o braço esticado e a mão aberta em direção ao chão) "Amanda olha para a mãe e para o chão" "A..."	00:13:55.973	00:13:59.333	00:00:03.360			
30	"Mãe: eu acho que eu tô ouvindo, presta atenção, é o barulho do caminhão do lixo Amanda"	00:14:13.438	00:14:17.668	00:00:04.230			
31	"Avó: olha acho que é mesmo o caminhão do lixo!"	00:14:17.708	00:14:20.338	00:00:02.630			
32	"Estagiária: credo, que cheiro fido uu....." (Amanda: gesto emblemático: segura no nariz como se estivesse tampando)	00:14:25.818	00:14:31.808	00:00:05.990			

Seleção: 00:14:25.734 "Estagiária: credo, que cheiro fido uu....." (Amanda: gesto emblemático: segura no nariz como se estivesse tampando) "olha para a janela" "Amanda: uhu...."

Modo de Seleção ☐ Modo de Repetição (Loop) ☐

Fonte: A autora a partir de recorte de tela do Elan (2018)

Figura 76- Gesto emblemático que acompanha o olhar e a produção vocal

Fonte: A autora (2018)

Essa cena foi excepcionalmente rica em produções gestuais e vocais da criança, além de sua interação em contexto com uma participante externa, a estagiária de terapia ocupacional. A maturação do SNC, aliada aos estímulos ambientais e terapêuticos, começou a proporcionar um ganho de autonomia no exercício da movimentação ativa de Amanda, e como mostramos, ela aprendeu a usar a atividade reflexa de forma funcional.

Mapeamos também uma produção maior de holófrases e a repetição da palavra tia, duas vezes, além da diminuição do uso dos balbucios, como podemos ver na Tabela 11.

Tabela 11- Tipos e quantidade de produção vocal de Amanda na 15ª filmagem

Tipo de produção vocal	Balbucio	Jargão	Holófrase	Palavra	Blocos de enunciados
Quantidade produzida na 1ª sessão	06	10	05	02	-

Fonte: A autora (2019)

As produções vocais dessa cena novamente acompanharam os gestos emblemáticos, a atividade reflexa funcional ou o olhar dêitico. A produção gestual contabilizada está descrita na Tabela 12.

Tabela 12- Produção gestual da criança da Díade A na 15ª filmagem definida a partir de adaptação do continuum de Kendon

Tipo de produção gestual	Gesticulação	Emblema	Pantomima	Olhar dêitico
Quantidade produzida na 1ª sessão	-	21	-	18

Fonte: A autora (2019)

Como já pontuamos, o uso dos gestos emblemáticos, inclusive os desenvolvidos a partir das atividades reflexas, como dar e pegar algo, foi predominante nas interações entre Amanda e as quatro participantes da cena (avó, mãe, estagiária e pesquisadora). O uso do gesto emblemático de chamar a mãe, sem ser produzido como imitação, mostrou a evolução da matriz gestual em Amanda e garantiu a ela a expressão do desejo que não pode ser produzido através da vocalização.

O outro gesto emblemático que a menina produziu no final da cena, que foi de tapar o nariz já prevendo a aproximação do caminhão de lixo e a provável emissão de mau cheiro, também reforça o desenvolvimento dos gestos simbólicos comunicativos e o lugar que ocupam nas interações estabelecidas por Amanda. Não observamos nessa cena nenhum tipo de gesticulação ou pantomima, porém, além dos emblemas, a criança continuou usando o olhar dêitico direcionado a todas as participantes da cena e garantiu a atenção delas. Para ilustrar, mais uma vez, o lugar do uso do que estamos chamando de olhar dêitico, relataremos um momento de tensão que ocorreu no decorrer dessa sessão.

Amanda estava sentada na cama com as pernas dobradas (postura de índio), e avó, por trás dela, porém, sem segurá-la. Em sua frente, encontrava-se a estagiária de TO. Nesse contexto, Amanda começou a cair para o lado esquerdo, porém, como não tem reação de proteção desenvolvida nem conseguiu produzir nenhum som, dirigiu o olhar dêitico em direção à estagiária, que percebeu a queda em evolução e conseguiu segurá-la, como podemos observar na figura 77. Quando a avó percebe a queda, imediatamente sustenta a criança pelas pernas.

Figura 77- Uso do olhar dêitico durante a queda na 15ª filmagem



Fonte: A autora (2019)

Essa “ameaça” de queda alertou a todas as participantes da cena para darem mais segurança física à Amanda, inclusive, para favorecer sua expressão gestual, visto que a insegurança gravitacional, recorrente em crianças com ECNP, pode afetar/diminuir sua intenção de movimentação voluntária.

Para concluir as análises da cena, apresentamos, na Tabela 13, a tipificação dos reflexos que aconteceram.

Tabela 13- Tipo e quantificação de reflexos apresentados na criança da Díade A na 15ª filmagem

Tipo de reflexo	RTCS	RTCA	Reflexo mão-boca	Apoio plantar
Quantidade na sessão	08	07	-	-

Fonte: A autora (2019)

Embora ainda haja a persistência dos reflexos, como já pontuamos, Amanda aprendeu a usá-los funcionalmente, o garantiu, em muitos momentos, a capacidade motora de segurar e/ou entregar algum objeto que estava perto dela. As ocorrências deles foram acompanhadas de produções verbais e, juntos, eles marcaram o lugar discursivo da criança na interação com as participantes da cena. Em alguns momentos da cena, o uso do reflexo em conjunto com a produção vocal garantiu o turno da fala da criança.

Cena interativa 6

Data: 25/01/2018 (23ª filmagem)

Idade da criança: 18 meses e 20 dias

Duração: 13'38s.

Local: casa da Díade A

Participantes ativos da cena: criança, avó materna e prima

Participantes do contexto: pesquisadora

Descrição e análise da cena: Esta penúltima filmagem da Díade A ocorreu na sala da casa da família, onde estão sentadas sobre um colchão a avó, Amanda e a prima. No início da filmagem, a avó informa que a criança já sabe fazer um gesto novo (Figura 78).

Figura 78- Gesto emblemático de legal na 23ª filmagem



Fonte: A autora (2019)

Podemos perceber uma evolução no desenvolvimento motor de Amanda, devido à complexidade de dissociar movimentos articulares e musculares, necessários para a produção desse gesto e, assim como nas demais produções gestuais da criança, ele vem acompanhado de vocalização e do olhar, o que caracteriza a produção multimodal já apresentada por diferentes autores no capítulo quatro (CAVALCANTE, 1994; GOLDIN-MEADOW, 2009; ÁVILA-NÓBREGA, 2010; FONTE, 2011; BARROS, 2012).

Enquanto ainda estava executando o gesto de legal, um barulho de carro, vindo da rua, mobilizou a atenção de Amanda, que girou a cabeça e direcionou o olhar para a porta da casa. Esse som começou baixo, ela foi a primeira a perceber e, quando girou a cabeça e a manteve voltada para a origem do barulho, sua avó, que sempre se mostra bastante perceptiva ao olhar dêitico, imediatamente respondeu a essa produção (Figura 79).

Figura 79 - Mescla multimodal de todos os participantes na 23ª filmagem: gesto emblemático e olhar dêitico

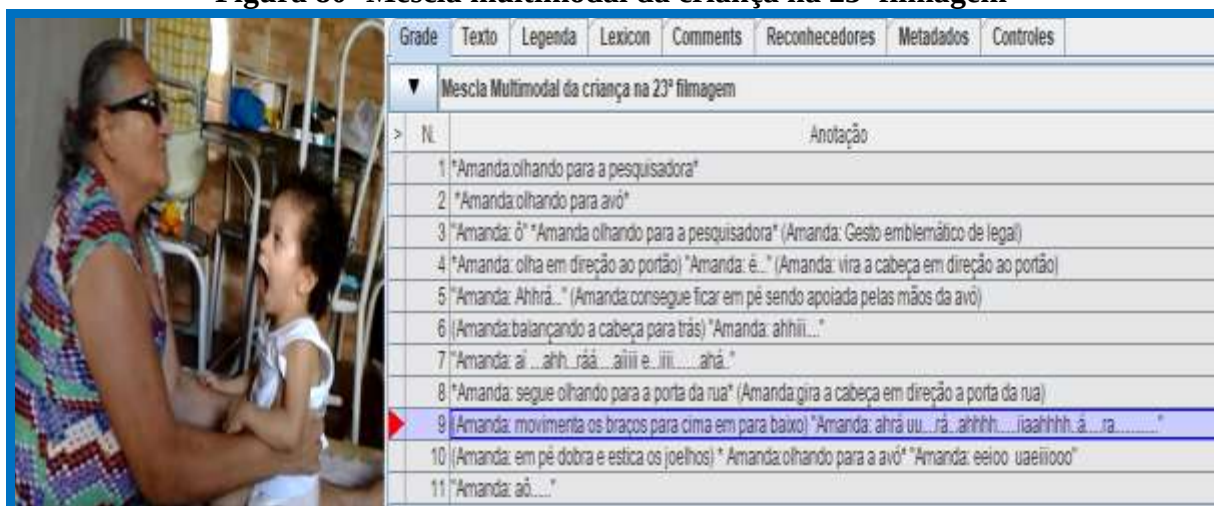
- 1-Avó: faz legal pra titia, imita a vovó!" (Avó:fazendo o gesto de legal com ambas as mãos) *Amanda:olhando para avó*
- 2-"Prima: faz... legal Amanda!" "Amanda: ô..." *Amanda olhando para a pesquisadora* (Amanda: Gesto emblemático de legal) (Amanda: gira a cabeça em direção ao porta) *Amanda:olha fixamente para o portão*
- 3-"Avó: Diga quem é qui chegou no portão?Quem é?"
- 4-*Amanda: olha em direção ao portão) "Amanda: é..." (Amanda: vira a cabeça em direção ao portão)

Fonte: A autora, a partir de recorte de tela do Elan no formato .txt (2019)

Considerando as gravações anteriores e as análises de todo o material produzido (inclusive as que não estão descritas minuciosamente nesta tese), é possível afirmar que, no caso de Amanda, assim como da criança cega acompanhada por Fonte (2011), o sentido da audição é, provavelmente, mais desenvolvido. A percepção auditiva aguçada leva-a a perceber o contexto de forma diferente dos demais participantes, e sua movimentação corporal e ocular segue essas pistas auditivas e se manifesta, na maior parte das vezes, em função delas. Provavelmente, em decorrência disso, ela percebe a presença dos pássaros e de outros ruídos/sons – que, em várias filmagens, configuram-se como o evento foco da atenção conjunta entre ela e a mãe – antes do que as outras pessoas.

Na sequência da cena, Dona Maria (a avó) pede à criança que demonstre que já consegue ficar em pé e dançar e começa a cantar uma música (“Juazeiro, Juazeiro, tu me ensinas namorar”), e Amanda, que está em pé, segurada em seus punhos pela avó, começa a se mexer, dobrando e esticando as pernas e vocalizando (emitindo gritos que acompanham a entonação da música cantada pela avó). Quando a avó a segura pelo quadril, ela usa a cabeça e os braços para acompanhar o ritmo da música e continua vocalizando (Figura 80).

Figura 80- Mescla multimodal da criança na 23ª filmagem



Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Mescla Multimodal da criança na 23ª filmagem							
> N.	Anotação						
1	*Amanda:olhando para a pesquisadora*						
2	*Amanda:olhando para avó*						
3	*Amanda: ô *Amanda olhando para a pesquisadora* (Amanda: Gestos emblemáticos de legal)						
4	*Amanda: olha em direção ao portão) *Amanda: ê... (Amanda: vira a cabeça em direção ao portão)						
5	*Amanda: Ahhrá... (Amanda:consegue ficar em pé sendo apoiada pelas mãos da avó)						
6	*Amanda:balançando a cabeça para trás) *Amanda: ahhrá...*						
7	*Amanda: ai...ahhr...rá...aiiii e...iiii...ahá...*						
8	*Amanda: segue olhando para a porta da rua* (Amanda gira a cabeça em direção a porta da rua)						
9	*Amanda: movimentar os braços para cima em para baixo) *Amanda: ahrrá uu...rá...ahhhhh...iaahhhhh...á...ra...*						
10	*Amanda: em pé dobra e estica os joelhos) *Amanda:olhando para a avó* *Amanda: eeioo uaeioooo*						
11	*Amanda: aô...*						

Fonte: A autora, a partir de recorte de tela do Elan (2019)

Nessa cena, é interessante apontar que a prosódia da criança acompanha a da avó, e nos quase cinco minutos em que essa brincadeira se estendeu, Amanda sustentou sua produção vocal e corporal no ritmo da música. Quando a brincadeira terminou, a avó posicionou a menina sentada, ofereceu-lhe uma panela cheia de laços de cabelo e solicitou que ela mostrasse à prima e a nós cada um deles. As vocalizações de Amanda aparecem nessas cenas em co-ocorrência com o ato motor da entrega desses objetos às participantes

(Figuras 81 e 82), assim como descrevem Butcher e Goldin-Meadow (2000) acerca da sincronia gesto-fala.

Figura 81- Entregando-nos o laço



Fonte: A autora (2019)

Figura 82- Recorte da trilha de produção vocal de Amanda na 23ª filmagem

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	M
Produção oral da Criança						
>	N.	Anotação				
7	"Amanda: aí...ahh...ráá...aiiii e...iiii...ahá."					
8	"Amanda: ahrá uu...rá...ahhhh...iaahhhh...á...ra..."					
9	"Amanda: uaaeeiiiioou uaaeiio"					
10	"Amanda: aô..."					
11	"Amanda: aôoo..."					
12	"Amanda: aaóó..."					
13	"Amanda: aê ai..."					
14	"Amanda: omê"					
15	"Amanda: Tem..."					
16	"Amanda: é o au, au, é u açu"					
17	"oo iii gai da"					

Fonte: A autora, a partir de recorte da tela do Elan (2019)

Nesse recorte apresentado na figura 82, as produções vocais, nas linhas 7,8 e 9, fazem parte do acompanhamento da música que a avó estava cantando, em que, várias vezes, a palavra juazeiro foi repetida. Especificamente na linha 9, consideramos a produção de Amanda como palavra.

A sequência de atividades na cena se deu com a menina mostrando e entregando os laços para a prima e para nós sobre a fala da avó: "olhi, tomi", e podemos perceber, nas linhas 10,11, 12, 13 e 14, a repetição de Amanda através do que consideramos como holófrases, com exceção da produção da linha 14 ("ôme"), que também classificamos como palavra. Na linha 15, ela responde a uma pergunta da avó, que disse: "Tem outro laço pra dá pra titia?", e Amanda respondeu: "Tem", o que consideramos também como holófrase. Na linha 16 desse

trecho, depois de várias vezes, dizermos obrigada, Amanda produz “oo...iii..gai..da”, que consideramos também como palavra.

Os dados da nossa pesquisa mostram que as produções vocais são quase sempre multimodais, quando se trata de Amanda, ou seja, elas vêm acompanhadas de gesticulação, emblemas ou do olhar dêitico. Essa foi a primeira forma de comunicação dessa criança - o movimento visual se manifesta antes da produção de outros gestos e das vocalizações. Nessa cena interativa 6, as produções vocais foram compostas de balbucios, jargões, holófrases e palavras (Tabela 14).

Tabela 14- Tipos e quantidade de produção vocal de Amanda na 23ª filmagem

Tipo de produção vocal	Balbucio	Jargão	Holófrase	Palavra	Blocos de enunciado
Quantidade produzida na 1ª sessão	03	18	12	03	-

Fonte: A autora (2019)

Durante essa filmagem, 16 vezes Amanda nos entregou um laço e à prima e vocalizou e intercalou o olhar entre as participantes e os laços.

Na continuação da cena, no meio da panela onde estavam os laços, a criança encontrou um telefone de brinquedo e o entregou à prima, que iniciou um diálogo dizendo que iria ligar para o pai da menina e tentou, na sequência, devolver-lhe o telefone para que a criança dissesse “alô”. Entretanto, como podemos observar nas figuras 83 e 84, Amanda não pegou o telefone e fez um movimento com a cabeça, virando-a para a direita e para a esquerda três vezes, indicando que não queria pegar o telefone. O gesto emblemático que representa o não traz o significado para o contexto do diálogo.

Figura 83- Mescla de todos os participantes: gesto emblemático do não

17-(Amanda: pega o telefone de brinquedo no meio dos laços)

18-"Avó: ó u telefone de você falá cum u papai"

19-"Pesq: cumé que fala com o papai?" *Amanda:olhando para a prima* (Amanda:estica o braço e entrega o telefone para a prima)

20-"Prima: vo ligá pro papai"

21-"Prima:tome fala cum u papai"

22-(Amanda:continua mexendo na caixa de laços" *Amanda:segue olhando para os laços* "Avó:diga alô" "Prima:óia, u papai tá falando" (Amanda:vira o rosto e faz o movimento negativo com a cabeça girando de um lado para o outro)

Fonte: A autora, a partir de recorte de tela do Elan no formato .txt (2019)

Figura 84- Gesto emblemático do não na 23ª filmagem



Fonte: A autora (2019)

Essa foi a primeira vez, durante os 11 meses de filmagem, em que Amanda produziu o gesto emblemático do não. Perguntamos a avó se ele estava há muito tempo no repertório linguístico da criança, porém ela informou que, há duas semanas, ela o utilizou pela primeira vez, nesse mesmo contexto, quando se negou a falar com o pai. Essa informação foi posteriormente confirmada pela mãe, que acrescentou que, nas últimas duas semanas, outras produções gestuais estavam acontecendo: o legal, o sim, produzido com o balançar da cabeça para frente e para e para trás, e o beijo, com o uso da mão sobre a boca.

A tabela 15 mostra as produções gestuais observadas nessa 6ª cena interativa.

Tabela 15- Produção gestual da criança da Díade A na 23ª filmagem definida a partir de adaptação do continuum de Kendon

Tipo de produção gestual	Gesticulação	Emblema	Pantomima	Olhar dêitico
Quantidade produzida na 1ª sessão	03	19	02	25

Fonte: A autora (2019)

Nessa cena, nem todas as produções gestuais foram acompanhadas de vocalização, e algumas, como a negação com a cabeça, preencheram o lugar semântico da oralidade. Houve um aumento do uso de emblemas, uma grande produção de gesticulação, principalmente no momento em que a criança estava dançando em pé com a avó, e uma diminuição no uso do olhar dêitico.

Mesmo sem apoio cervical e ainda com alguma instabilidade, a criança não apresentou atividade em reflexa, o que pode justificar o aumento do número de emblemas bem como a produção de novos gestos, como pontuou a mãe. Além disso, esse aumento da capacidade motora e cognitiva e da produção gestual convencional (emblemas) pode estar associado à diminuição do uso do olhar dêitico, visto que a criança descobriu motoramente que pode explorar sua comunicação com o uso desses elementos.

Observamos, também, que houve maior produção vocal, mas ainda não constatamos a elaboração dos blocos de enunciados. Em nenhuma filmagem, eles foram produzidos, mesmo assim, em todas as cenas, a criança ocupou seu lugar de fala nos contextos, com dois, três ou quatro parceiros interativos, através do uso da multimodalidade.

Apresentaremos, no próximo tópico, as seis cenas interativas da Díade B, na qual a criança apresenta menos comprometimento motor, além do domínio do controle cervical e da locomoção independente.

6.2 Díade B

Na casa da Díade B, vivem a genitora, a criança, sua irmã e o marido da genitora. Conforme nosso relato no capítulo anterior, Victor (nome fictício) apresenta um comprometimento motor leve, o que difere bastante da criança da Díade A, portanto, consegue se movimentar com alguma autonomia e manusear diversos objetos.

Quando iniciamos as filmagens em fevereiro de 2017, Victor já se locomovia de forma independente, com um movimento de se arrastar, semelhante ao engatinhar, através do qual ele se propulsionava puxando o peso do corpo pelo braço direito, arrastando as pernas e com o

braço esquerdo acompanhando o movimento. Devido a essa autonomia conquistada, decorrente do menor comprometimento motor e sem a presença dos reflexos posturais, há, nas filmagens, sequências de percursos pela casa e muita produção gestual, principalmente o uso do apontar convencional no sentido imperativo, que, de acordo com a literatura que nos embasa, é usado quando a criança espera que façam algo por ela (TOMASELLO, 2003).

As filmagens selecionadas para serem analisadas foram a 1ª, a 6ª e a 7ª, em que interagem a genitora e a criança; duas cenas, com a presença da irmã (9ª e 23ª); e uma em que está uma das estagiárias de TO (20ª). Com exceção da 20ª gravação, que ocorreu na sala de espera do ambulatório de fisioterapia, todas as filmagens selecionadas para serem analisadas ocorreram na casa da Díade. Incluímos essa análise de uma cena fora do ambiente domiciliar, porque, 10 das 24 sessões aconteceram nesse lugar.

A cena interativa 7 é referente à primeira filmagem da Díade no contexto domiciliar, em que estão presentes a genitora e a criança.

Cena interativa 7

Data: 09/02/2017 (1ª filmagem)

Idade da criança: 16 meses e 17 dias

Duração: 15'02s.

Local: casa da Díade B

Participantes ativos da cena: criança e genitora

Participantes do contexto: pesquisadora

Descrição e análise da cena: A cena acontece no quarto das crianças, onde Victor está brincando com uma geladeira de plástico da irmã, quando a mãe se agacha ao chão, atrás dele, e lhe oferece dois carrinhos. Ele pega os dois, coloca um na geladeira e intercala o olhar entre esse brinquedo e nós e colocando o outro também na geladeira, sob os protestos da mãe, que lhe pedia que brincasse com os carrinhos ao invés do brinquedo da irmã.

A mãe pede que Victor retire os carrinhos da geladeira e os coloque em um pote que ela pegou. O menino retira, um por um, todos os brinquedos e vai jogando no recipiente. Até esse momento, a filmagem estava, aproximadamente, com cinco minutos, e os contatos visuais da criança haviam sido conosco, sem nenhuma produção vocal, até o momento em que a mãe vê um cachorro de brinquedo dentro da geladeira e solicita que a criança o retire, conforme transcrito na figura 85.

Figura 85 - Mescla de trilha multimodal de Victor com a fala da mãe na 1ª filmagem

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Produção Multimodal da Criança com a Fala da Mãe							
>	NL	Anotação					
	1	"Victor: olhando para a pesquisadora"					
	2	"Mãe: Vai tirar o que daí? Fechal"					
	3	"Mãe: Fechal" "Victor: um"					
	4	"Mãe: Fecha Victor!"					
	5	"Mãe: pega o teu carro pega o carro!"					
	6	"Mãe: Pega o carro"					
	7	"Mãe: O carro"					
	8	"Mãe: pega o au au que tá aí dentro"					
	9	"Mãe: o au au" (Victor: estende o braço e pega outro brinquedo) "Victor: olhando dentro da geladeira" "Victor: é um " "Mãe: o au au?"					
	10	(Victor: pega o cachorro e estende o braço entregando-o para a mãe) "Mãe: ruhum" "Victor: olha para a pesquisadora"					
	11	"Mãe: i esse carro? Tu gosta? "Victor: continua olhando para dentro da geladeira"					
	12	"Mãe: Hein?"					
	13	"Mãe: o grande?"					
	14	(Victor: retira a forminha de gelo e joga no pote)					
	15	"Mãe: não! Guarda!"					
	16	"Mãe: Guarda as coisa!"					
	17	"Mãe: Vai guarda rapaz!"					

Fonte: A autora a partir de recorte de Tela do Elan (2019)

Em 17 momentos da filmagem, a criança só se manifestou vocalmente duas vezes, com a produção de um balbúcio: “um” (linhas 3 e 9 da figura 85), que acontece em resposta às falas diretivas da mãe. Assim como Barros (2012) podemos perceber que os balbúcios da criança, tendem a ser interpretados pela mãe, como tendo alguma função na interação dialógica. A cena prossegue, e ela insiste que a criança guarde os brinquedos pertencentes à geladeira dentro dela, enquanto o menino brinca com uma forminha de gelo e um pauzinho (Figura 86).

Figura 86- Mescla multimodal de Victor com a fala da mãe na 1ª filmagem

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Produção Multimodal da Criança com a Fala da Mãe							
>	NL	Anotação					
	18	(Victor: pega a forminha que a mãe havia guardado e um pauzinho e começa a mexer)					
	19	"Mãe: guarda as coisa"					
	20	"Mãe: vai guardar não? Hein?" (Victor: continua brincando com a forminha e o pauzinho) "Victor: segue olhando para os brinquedos que e..."					
	21	"Victor: olha para a pesquisadora"					
	22	(Victor: joga uma forminha de gelo no chão)					
	23	"Mãe: i u au au ? é aondi?"					
	24	(Victor: pega o cachorro da mão da mãe, leva até a boca e joga no chão) "Victor: olhando para a pesquisadora"					
	25	"Victor: olha para o que a mãe está fazendo com o carro"					
	26	(Victor: estica o braço, pegue o carro grande e repete o movimento que a mãe fez) "Victor: ehe" "Victor: olhando para a pesquisadora"					
	27	"Mãe: pronto!"					
	28	"Mãe: deixa fechado" "Victor: olhando para a pesquisadora"					
	29	"Mãe: guarda as pecinha! óia" (Victor: tenta abrir a porta da geladeira)					
	30	(Victor: abre e fecha a porta da geladeira) "Victor: olha e sustenta o olhar para a pesquisadora"					
	31	"Victor: olha para a pesquisadora"					
	32	(Victor: abre a porta da geladeira) "Mãe: óia, toma aqui o teu brinquedo"					
	33	(Victor: puxa inicialmente a pia de brinquedo com a mão direita e depois com as duas mãos)					
	34	(Victor: retira a barra da pia e fica brincando com ela)					

Fonte: A autora, a partir de recorte de tela do Elan (2019)

Na continuação da interação, como podemos observar na figura 86, só houve uma produção vocal da criança, que ocorreu na linha 26, quando ele está com um carrinho na mão, imitando a produção gestual anterior da mãe, que pegara um carrinho de brinquedo e simulara andar com ele. Nesse momento, ele diz: “Ehe”.

Toda a cena se desenvolveu com a mãe de costas para a criança e ocupando o lugar de fala a maior parte do tempo, através de ordens e solicitações para que Victor fizesse algo, enquanto o foco da brincadeira dele estava em guardar e retirar objetos de dentro da geladeira da irmã, trocando olhares conosco. O uso do olhar, como descrevem Tomasello e Carpenter (2007) é um importante recurso operacional presente nas interações triádicas e no acompanhamento da intencionalidade mútua.

Nessa filmagem, a primeira realizada, optamos por só ocupar o lugar de observação do processo relacional e comunicativo entre os dois participantes e escolhemos não interagir diretamente com a criança. Nossa presença é uma novidade na rotina da família e na interação entre os parceiros da cena. Percebemos que, durante toda a filmagem, depois de cada ato que Victor executava, ele direcionava para nós, com mais frequência do que ocorreu com a criança da Díade A na primeira filmagem. Isso ocorreu 11 vezes, durante os primeiros cinco minutos de filmagem, como podemos observar na transcrição da trilha do olhar (Figura 87), e 38 vezes no total da gravação.

Figura 87 - Trecho da trilha do olhar de Victor na filmagem nº1

▼ Olhar da criança			
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final
1	"Victor:olhando para a pesquisadora"	00:00:00.083	00:00:02.826
2	"Victor:olhando dentro da geladeira"	00:01:16.077	00:01:18.218
3	"Victor: olha para a pesquisadora"	00:01:20.815	00:01:24.877
4	"Victor:continua olhando para dentro da geladeira"	00:01:25.311	00:01:29.342
5	"Victor: segue olhando para os brinquedos que está manuseando"	00:02:02.053	00:02:05.818
6	"Victor:olha para a pesquisadora"	00:02:22.656	00:02:23.299
7	"Victor:olhando para a pesquisadora"	00:02:37.870	00:02:39.472
8	"Victor:olha para o que a mãe está fazendo com o carro"	00:02:39.677	00:02:41.953
9	"Victor:olhando para a pesquisadora"	00:02:45.657	00:02:46.983
10	"Victor:olhando para a pesquisadora"	00:02:50.263	00:02:51.896
11	"Victor:olha e sustenta o olhar para a pesquisadora"	00:03:00.253	00:03:04.763
12	"Victor:olha para a pesquisadora"	00:03:11.497	00:03:13.242
13	"Victor:olhando em direção a geladeira"	00:03:50.649	00:03:53.771
14	"Victor:olha para a pesquisadora"	00:04:43.866	00:04:46.070
15	"Victor:olha para a pesquisadora"	00:04:59.746	00:05:00.389
16	"Victor:segue olhando para o objeto que está segurando"	00:05:05.384	00:05:07.058
17	"Victor:olha para a pesquisadora"	00:05:36.459	00:05:37.214

Fonte: A autora a partir de recorte de Tela do Elan (2019)

Acreditamos que isso ocorreu realmente pelo fato de ser a primeira gravação e de a criança não estar ambientada com nossa presença e com a filmagem. Porém, em alguns momentos, classificamo-lo como olhar dêitico, assim como definimos anteriormente, visto

que, mesmo com toda a autonomia motora de Victor, nessa filmagem, ele não utilizou nenhum tipo de apontar com a mão e/ou o braço.

Na continuação da cena, depois da brincadeira com a geladeira, a mãe volta a apontar um dos carrinhos, porém a criança se interessa pela pia, e Rita permanece posicionada atrás de Victor, observando-o brincar em silêncio. Durante toda a filmagem, essa situação se repete em alguns momentos: a mãe, em silêncio, observava o filho brincar e intervinha para solicitar que ele colocasse os brinquedos em determinados lugares, como podemos ver na transcrição que segue de um recorte da fala materna (Figura 88).

Figura 88- Recorte da fala materna na 1ª filmagem de Victor

▼ Fala da mãe			
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final
1	"Mãe: Vai tirá o que daí? Fechal!"	00:00:28.639	00:00:32.467
2	"Mãe: Fechal!"	00:00:32.498	00:00:34.170
3	"mãe: Fecha Victor!"	00:00:35.978	00:00:38.869
4	"Mãe: pega o teu carro pega o carro!"	00:00:40.275	00:00:42.946
5	"Mãe: Pega o carro"	00:00:43.118	00:00:44.633
6	"Mãe: O carroo"	00:00:45.508	00:00:47.664
7	"Mãe: pega o au au que tá aí dentro"	00:01:10.713	00:01:14.740
8	"Mãe: o au au"	00:01:14.812	00:01:16.124
9	"mãe: o au au?"	00:01:17.062	00:01:18.202
10	"Mãe: ruhum"	00:01:19.612	00:01:20.658
11	"Mãe: i esse carro? Tu gosta?"	00:01:24.999	00:01:28.296
12	"Mãe: Hein?"	00:01:29.459	00:01:30.365
13	"Mãe: o grande?"	00:01:30.514	00:01:31.904
14	"Mãe: não! Guardai!"	00:01:45.197	00:01:46.682
15	"Mãe: Guarda as coisa!"	00:01:46.822	00:01:48.978
16	"Mãe: Vai guarda rapaz!"	00:01:51.227	00:01:54.571
17	"Mãe: guarda logu as coisa"	00:01:54.724	00:01:59.898

Fonte: A autora (2019)

Nessa cena interativa 7, a mãe se dirigiu ao menino durante 78 vezes, e na maior parte delas, usou perguntas curtas ou expressões imperativas, o que caracteriza sua fala como predominante diretiva (SALOMÃO; CONTI-RAMSDEN, 1994; BRAZ; SALOMÃO, 2002; FÔNSECA, SALOMÃO, 2005).

Toda a sequência de gravação dessa cena segue da mesma forma: a criança retira alguma parte de encaixe da pia, ou abre a porta da geladeira, e a mãe recoloca e solicita que ele guarde. A atividade observada por nós foi, na verdade, uma sequência de ações em que tanto a mãe quanto a criança faziam uma ação contrária à que outro executava. Quase no final da gravação, Rita fez um movimento, em que parecia que ela iria se levantar do chão (fica sobre os joelhos com o tronco em pé) e, nesse momento, Victor gira o corpo para trás, arrasta-se e a puxa pela blusa emitindo um som (Figuras 89 e 90). Rita o ajuda a ficar em pé e, novamente, a brincadeira de abrir e fechar a geladeira é retomada pela criança.

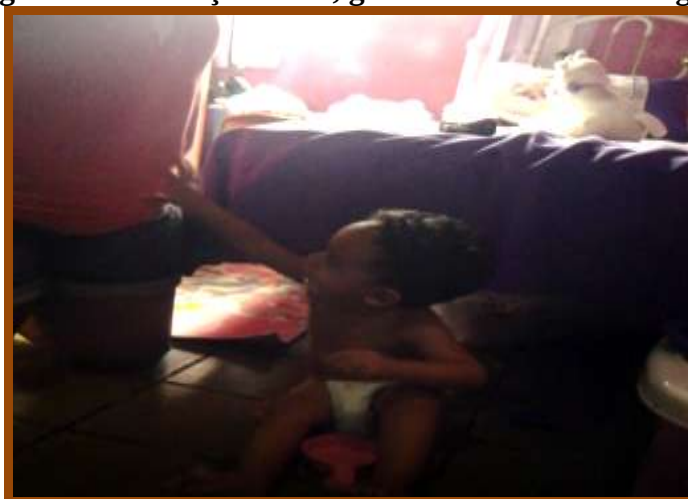
Na figura 89, apresentamos a trilha com todas as produções vocais de Victor, que, ao todo, ocorreram 13 vezes durante 15 minutos de filmagem, o que é pouco se compararmos com as produções de Amanda.

Figura 89- Trilha de produção vocal de Victor na 1ª filmagem

Produção oral da criança	
N.	Anotação
1	"Victor: um"
2	"Victor: é um "
3	"Victor: ehe"
4	"Victor: guh"
5	"Victor: éhh"
6	"Victor:uhum"
7	"Victor:é ã"
8	"Victor:a hum"
9	"Victor: a tá"
10	"Victor:uhum"
11	"Victor: um"
12	"Victor: a hum"
13	"Victor:ahahra"

Fonte: A autora a partir de recorte de tela do Elan(2019)

Figura 90- Produção vocal, gesto e olhar na 1ª filmagem



Fonte: A autora (2019)

Na linha 13 (figura 89), a produção do “ahahra” foi acompanhada do gesto de agarrar na blusa da mãe, olhando para ela. Interpretamos essa produção, assim como a mãe, como uma holófrase (BARROS, 2012; SCARPA, 2001; 2005; 2007) que parecia ter o objetivo de garantir que a mãe permanecesse na cena. Esse foi o único evento da cena em que o menino se dirigiu à mãe e interagiu diretamente com ela. O mesmo aconteceu com o uso dos recursos linguísticos multimodais. Em outro instante da cena, ele vocaliza, como forma de reagir, quando ela pega um dos carrinhos e anda com ele sobre a perna do menino, que são descrições das linhas 10 e 11 (figura 89).

De modo geral, a produção vocal da criança foi extremamente curta, conforme podemos observar na figura 89 e na Tabela 16, o que foi compensado pela movimentação

ativa e independente dela, associado ao uso de alguns gestos emblemáticos, de pantomima e do olhar dêitico, conforme podemos identificar na Tabela 17.

Tabela 16- Tipos e quantidade de produção vocal de Victor na 1ª filmagem

Tipo de produção Vocal	Balucio	Jargão	Holófrase	Palavra	Blocos de Enunciado
Quantidade produzida na 1ª sessão	08	02	03	-	-

Fonte: A autora (2019)

Tabela 17- Produção gestual da criança da Díade B na 1ª filmagem, definida a partir de adaptação do continuum de Kendon

Tipo de produção gestual	Gesticulação	Emblema	Pantomima	Olhar dêitico
Quantidade produzida na 1ª sessão	-	01	15	11

Fonte: A autora (2019)

No que diz respeito à produção gestual de Victor, nessa cena, consideramos pantomimas os gestos de guardar e retirar os brinquedos da geladeira, como gesto emblemático, “puxar a calça da mãe” para que ela não levantasse do chão, e como olhar dêitico, alguns dos seus movimentos oculares em direção a nós, depois de executar alguma atividade, como, por exemplo, guardar algum objeto na geladeira.

Em nossa avaliação dessa cena, a fala materna ocupou o papel central durante a filmagem, e a interação da criança foi feita conosco através do uso do olhar. Essa fala materna, com enunciados diretivos, apresentou características que Akhtar, Dunhan e Dunhan (1991) definem como um comando ou uma ordem que tem um componente imperativo claramente interpretável, que funciona para dirigir o comportamento ou as verbalizações da criança.

Nesse contexto, a fala diretiva ocupou os espaços de falar e proporcionou limitadas possibilidades de interação com a criança. O lugar (físico), ou seja, o fato de a mãe estar posicionada atrás do menino, possivelmente, também contribuiu para reduzir as trocas entre eles, o que acarretou em pouca produção verbal da criança e em sua busca para interagir com outro parceiro - no caso, nós.

Cena interativa 8

Data: 20/04/2017 (6ª filmagem)

Idade da criança: 18 meses e 28 dias

Duração: 14'48s.

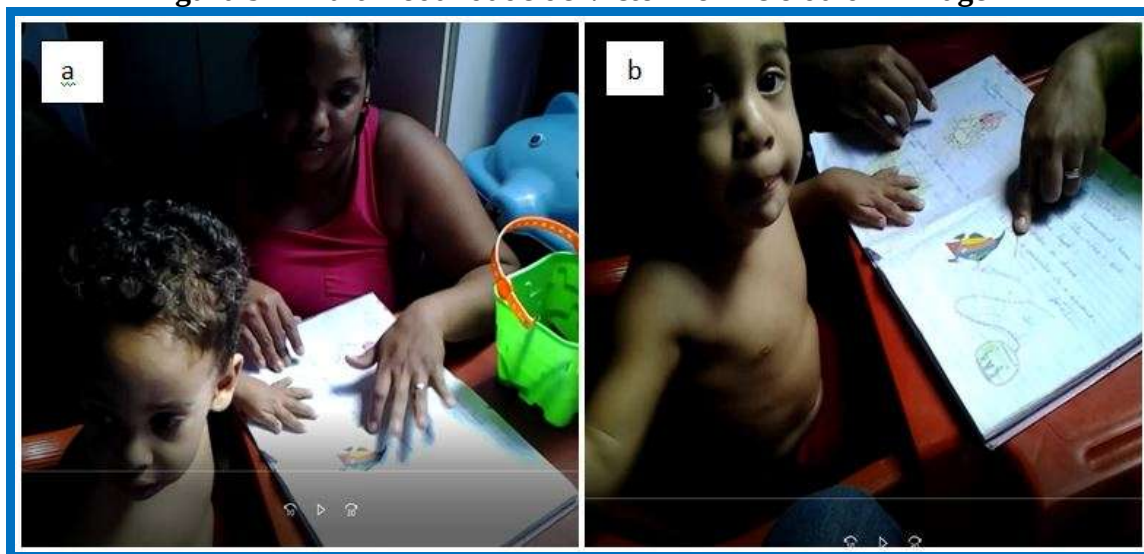
Local: casa da Díade B

Participantes ativos da cena: criança e genitora

Participantes do contexto: pesquisadora

Descrição e análise da cena: A sessão se desenvolveu no quarto das crianças, onde há uma mesa e cadeiras pequenas, ao redor da qual os participantes estavam sentados. No início, Victor está olhando para nós, aponta para a porta e diz o nome da irmã (“Bibi”), enquanto a mãe tenta chamar a atenção do menino para um desenho do caderno de Viviane, para o qual ela está apontando (figura 91 a e b).

Figura 91 -Multimodalidade de Victor no início da 6ª Filmagem



Fonte: A autora (2019)

No decorrer da cena, Rita insiste para que o menino preste atenção e pinte algum desenho, porém ele se envolve em outras atividades: segura o pote, tira da mão da mãe um lápis que ela está segurando, guarda todos os lápis e brinca conosco de “achá-la” atrás do *tablet* (Figura 92).

Figura 92- Mescla de trilha multimodal da criança e da mãe na 6ª filmagem

1-*Mãe:óia óia u pexinho!" *Victor:olhando para a pesquisadora* (Mãe: com o uso do apontar convencional com a mão esquerda mostra o desenho) (Victor: aponta para a porta segurando o lápis entre os dedos)

2-"Victor: Bibi" "Mãe:olha Victor..." "Mãe: u pecinho , pinta!" *Victor:olha para a pesquisadora* "Victor:sorri" (Victor:segura o lápis com a mão inteira e bate repetidas vezes sobre o papel) *Victor: olha e sustenta o olhar para a pesquisadora*

3-(Mãe:pega um lápis e o leva sobre o desenho) "Mãe:assim ó" "Mãe:olha!" "Mãe:Victor!" *Victor:olha para a mãe* "Mãe: ô Vitor assim ó" "Victor:sorri" *Victor:olha para o pote de lápis* (Victor:estica o MSD e segura o pote) "Mãe:pega aqui ó"

4-(Victor:novamente estica o MSD, segura o pote e o sustenta) "Mãe:óia" "Mãe:mi dá preu sigurá" *Victor olha para baixo* "Mãe:vai coloca aonde? Na cabeça?" (Victor:segura o pote de lapis na frente da testa e o mantém seguro com ambas as mãos até colocá-lo sobre a mesa e aproximar a cabeça dela)

5-"Mãe:oxente!" (Mãe tenta tirar o pote da mão da criança e guarda um lápis dentro dele) "Mãe: pega u lápis pra desenha" (Victor:com a mão esquerda segura um lápis e com a direita pega outro do pote) "Mãe:coloca pinta aqui" (Mãe:aponta para um desenho)

6-(Victor:guarda os dois lápis no pote)

7-"Mãe:pinta!"

8-(Victor: começa a folhear o caderno) "Victor:é..."

9"Victor: Bibi" (Victor:apontar convencional para a porta) *Victor:olha para a pesquisadora*

10-*Victor:olha para o tablet e para a pesquisadora que está atrás dele* "Victor:sorri para a pesquisadora" (Victor:faz movimentos com a cabeça para direita e para a esquerda tentando localizar a pesquisadora) "Mãe:peixinhu..." "Mãe:ó u palhaçu"

Fonte: A autora, a partir de recorte de tela do Elan no formato .txt (2019)

No recorte da trilha multimodal da criança e da mãe, mostrado na Figura 92, podemos observar a mãe usando novamente a fala diretiva (linhas 1, 2, 3, 4, 5 e 7), e Victor, paralelamente, interagindo conosco, principalmente usando o olhar dêitico (linhas 1,2, 9 e 10). No início da filmagem, como eles estão manuseando o caderno da irmã, cujo apelido é Bibi, ele pronuncia o nome dela e olha para nós, explicando que o material é dela. Desse modo, classificamos o uso do nome da irmã como uma holófrase nesse contexto.

Durante a primeira metade da filmagem, o telefone toca, e Victor olha para a mãe e para nós; aponta para o celular dizendo que é o “papá”, depois, alguém bate no portão e, novamente, por duas vezes, ele intercala o olhar entre a mãe, nós e a porta, e diz: “Papá” (Figura 93). De acordo com Barros (2012) e Fonte *et.al* (2014), as produções das primeiras palavras das crianças geralmente são constituídas por variações de altura que indicam diferentes intenções comunicativas, como, por exemplo, perguntar, afirmar ou pedir.

Figura 93 – Recorte da mescla multimodal de Victor na 6ª filmagem

9-*Victor:olha para o tablet e para a pesquisadora que está atrás dele* "Victor:sorri para a pesquisadora" (Victor:faz movimentos com a cabeça para direita e para a esquerda tentando localizar a pesquisadora)

10-*Victor:olha para a porta, para a mãe, para a porta novamente e para a pesquisadora* (Victor:apontar convencional em direção a porta)

11-*Victor:olha para a porta novamente para a pesquisadora e para a mãe*

12-"Victor:papá" (Victor:apontar convencional em direção ao celular) *Victor:olha para a mãe* "Victor:papá"

13-*Victor:olha para o celular, novamente para a mãe e depois para a pesquisadora*

14-*Victor:segue olhando para a pesquisadora*

Fonte: A autora a partir de recorte de tela do Elan no formato .txt (2019)

O recorte da trilha multimodal de Victor na 6ª filmagem mostra, na linha 6, a brincadeira entre a criança e nós, que envolve apenas sorrisos e gesticulação com a cabeça (figura 94). Quando o telefone toca, a primeira reação do menino é de usar o olhar dêitico, para mostrar às participantes esse evento (linhas 10 e 11 da figura 93). Porém, como não tem sucesso, usa, como segundo recurso, outro gesto - o apontar convencional (emblema) juntamente com a produção vocal da palavra “papá”, referindo-se ao marido da mãe a quem ele entende como a figura paterna (linha 12).

Figura 94- Brincando de nos procurar



Fonte: A autora (2019)

Mesmo assim, como não houve movimento nem fala da mãe ou nossa, e o celular continuou tocando, ele, novamente, usou o olhar dêitico em direção ao telefone, à mãe e a nós, insistindo com o olhar (linhas 13 e 14 da figura 93). Depois que a criança apontou para o

celular, a mãe pegou o objeto e ofereceu ao menino para brincar. Porém, o interesse dele não durou pouco e, depois de abandoná-lo, pegou uma parte de um brinquedo de encaixe, olhou em direção ao restante do objeto, apontou para ele (figura 95), e a mãe o pegou. Nos sete minutos restantes, o menino continuou brincando de colocar e retirar dois encaixes do brinquedo. Esse fato foi significativo, porque, se considerarmos as 24 sessões, essa foi uma das poucas atividades em que ele manteve a atenção por tanto tempo.

Figura 95- Uso do apontar convencional frequente na 6ª filmagem de Victor



Fonte: A autora (2019)

O uso do apontar, do tipo convencional (CAVALCANTE, 1994), aparece nessa cena 13 vezes, além de outros gestos, como o proferido com a movimentação da cabeça, que indica a negação. Os gestos de Victor vêm precedidos de orientação dada pela movimentação ocular e, quase sempre, são imperativos. Nessa cena, a produção gestual da criança está demonstrada na Tabela 18.

Tabela 18- Produção gestual da criança da Díade B na 6ª filmagem definida a partir de adaptação do continuum de Kendon

Tipo de produção gestual	Gesticulação	Emblema	Pantomima	Olhar dêitico
Quantidade produzida na 1ª sessão	02	28	-	35

Fonte: A autora (2019)

Outros emblemas (MCNEILL, 2000), como negar com a cabeça ou fazer caretas para demonstrar que não estava gostando de algo, bem como o ato de pegar ou entregar alguma coisa para a mãe ou para nós, também foram utilizados em diferentes situações da cena. Mesmo apresentando boa coordenação motora e utilizando o apontar de forma regular, tanto o

convencional, quanto o com a aberta e o braço esticado, Victor dirigiu um olhar dêitico destinado a nós e à mãe.

Como gesticulação, consideramos a brincadeira de procurar atrás do *tablet*. Para isso, usou movimentos de pescoço e cabeça, além dos sorrisos. Das 49 vezes em que a criança usou a movimentação ocular, consideramos que, em 35, ocorreu o uso do olhar dêitico. Mostramos esse olhar na figura 96 com as sinalizações em vermelho.

Figura 96- Alguns exemplos do uso do olhar dêitico na 6ª filmagem

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados
▼ Olhar da criança						
v	N.	Anotação				
●	39	*Victor:olha pra trás e depois olha pra mãe*				
	40	*Victor:olha em direção ao brinquedo para o qual está apontando*				
●	41	*Victor:manter o olhar fixo em direção ao brinquedo*				
●	42	*Victor:olha para a pesquisadora*				
●	43	*Victor:olhando para o brinquedo*				
●	44	*Victor:olhando para o brinquedo*				
●	45	*Victor:olha pra mãe*				
●	46	*Victor:olha para a mãe*				
▶	47	*Victor:olha para trás em direção a sala de onde está vindo o som da voz da irmã*				
	48	*Victor:segue olhando para o brinquedo*				
	49	*Victor:olhando para o tablet e para a pesquisadora*				

Fonte: A autora, a partir de recorte de tela do Elan (2019)

Assim como Amanda (Díade A), Victor é guiado pelos sons e, geralmente, escuta esse tipo de estímulo antes das demais pessoas, o que desperta seu comportamento ocular, como o uso do olhar dêitico, e a produção de outros gestos. Foi isso o que ocorreu nessa sessão quando o celular de Rita tocou, quando bateram no portão da casa e, no momento em que ouviu o som da voz da irmã, que havia acabado de chegar em casa.

Diferente do que ocorreu na 6ª cena interativa, nessa, a criança apresentou, muitas vezes, produção vocal, geralmente acompanhada do uso do olhar dêitico ou de outro tipo de gesto, como o gesto emblemático de negação com a cabeça. Na figura 97, mostramos um recorte da trilha de vocalizações, e na tabela 19, como elas ficaram classificadas.

Figura 97- Recorte da produção vocal de Victor na 6ª filmagem

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores
▼ Produção oral da criança					
v	N.	Anotação			
	15	"Victor:mamã papá"			
	16	"Victor:ihí..."			
	17	"Victor:i i ihí...-expressão de choro novamente"			
	18	"Victor:aham"			
	19	"Victor:papá"			
	20	"Victor:papá"			
	21	"Victor:é"			
▶	22	"Victor: Nãoum"			
	23	"Victor:ai"			
	24	"Victor:iriii -expressão de choro"			
	25	"Victor:ihil"			

Fonte: A autora, a partir de recorte de Tela do Elan (2019)

Tabela 19- Tipos e quantidade de produção vocal de Victor na 6ª filmagem

Tipo de produção vocal	Balucio	Jargão	Holófrase	Palavra	Blocos de Enunciado
Quantidade produzida na 1ª sessão	-	5	12	13	-

Fonte: A autora (2019)

O uso de palavras como “papá, mamã, Bebi, nãum” aconteceu sempre acompanhado de alguma produção gestual, o que reforça o componente multimodal descrito na literatura que embasa nosso trabalho (ÁVILA-NÓBREGA, 2010; 2017; KENDON, 1982; 2004; MCNEILL, 1985; 1992; 2002; 2006). Consideramos jargão o uso do “ihi ou irri”, acompanhado de expressões de choro, interpretados pela mãe como manifestação de alguma insatisfação, porém, de fato, Victor não chorou em nenhum momento. As holófrases apareceram como demonstrativos, com o uso do “ó”, que significa “olha aqui”, e o uso do “é”, em que a criança concordava com alguma coisa que a mãe estava afirmando. Ambos os fatos se repetiram em mais de uma situação. Também consideramos holófrases o uso do “eiii...” e do “eiaa...” que vinham depois da expressão “eita”, pronunciada pela mãe, para dizer que Victor conseguiu com sucesso encaixar as peças do brinquedo.

Nessa cena, embora a mãe ainda use bastante uma fala diretiva, há o uso de frases interrogativas que propõem uma interação, e de palavras de incentivo usadas quando Victor consegue encaixar ou desencaixar as peças do brinquedo que ele está manuseando. Selecionamos algumas falas da mãe na figura 98.

Figura 98- Recorte da trilha de fala da mãe na 6ª filmagem

Fala da mãe	
N.	Anotação
53	"Mãe:dá não?! avi maria!"
54	"Mãe: Meu Deus"
55	"Mãe: um xeru im mainha"
56	"Mãe:desenha, pinta aqui!"
57	"Mãe:desenha!"
58	"Mãe:tu quer u otro é?"
59	"Mãe:eita"
60	"Mãe:eita conseguiu de novo!"
61	"Mãe:conseguiu..."
62	"Mãe:eita força!"
63	"Mãe:eiii"

Fonte: A autora, a partir de recorte de tela do Elan (2019)

Em alguns momentos, ainda que houvesse o compartilhamento do mesmo espaço físico, cada participante estava engajado em uma atividade. Isso foi observado, por exemplo, quando a mãe estava apontando um desenho do caderno que ela queria que o menino pintasse, e ele estava interagindo com a pesquisa. Quando essa situação aconteceu, a mãe pintou o desenho, enquanto ainda matinha orientações para o menino, que permanecia em interação conosco.

A independência motora permite que a criança atue sobre o contexto, e suas produções gestuais foram acompanhadas de vocalização em 25 momentos. Observamos que a busca pela interlocução por parte de Victor aconteceu, inicialmente, com o uso do olhar dêitico, sendo ele acompanhado ou não de outras produções gestuais ou de vocalização.

Cena interativa 9

Data: 18/05/2017 (7ª filmagem)

Idade da criança: 19 meses e 25 dias

Duração: 10'03s.

Local: casa da Díade B

Participantes: criança, irmã e genitora

Participantes do contexto: pesquisadora

Descrição e análise da cena: No início da filmagem, Victor conduzia uma motoca e tentou entrar em seu quarto, onde a mãe entra e explica que esse lugar é um espaço pequeno para circular com o brinquedo. O menino fica parado na porta do quarto, e Rita orienta para que ele coloque os pés sobre os pedais para propulsionar a motoca, porém ele continua imóvel e fica olhando para nós, e a própria mãe pega os seus pés e os coloca sobre os apoios.

Os pés caem do apoio, a mãe orienta Victor novamente para que os recoloca, e a criança realiza a ação, dessa vez, orientada para que coloque força no pé, a fim de conseguir se locomover com a motoca. Victor segura um pente nas mãos, enquanto tenta conduzir a motoca, que ele impulsiona para a frente, aponta para algo, volta para a porta de ré e chama o pai. Na sequência, ele retoma a atenção em direção à mãe, aponta para algum objeto, e ela lhe entrega um Mickey de pelúcia. Ele responde com um gesto negativo de cabeça, porém tenta segurá-lo. Para conseguir executar essa ação, solta o pente no chão e segura o brinquedo com a mão esquerda, mostrando-o para a irmã, que está na sala e, imediatamente, solta-o ao seu lado.

A criança pronuncia “au au”, aponta e olha, novamente, para algum objeto que está atrás da mãe, e Rita se move para identificar onde está o foco de atenção da criança (figura 99).

Figura 99 - Cena de atenção conjunta da Díade B na 7ª filmagem



Fonte: A autora (2017)

Rita pergunta o que Victor quer, e ele responde novamente: “O au au”. Para confirmar, usando juntamente a fala e o apontar convencional, ela pergunta se é para o brinquedo da irmã que ele está apontando. Victor gestualmente responde com uma afirmação da cabeça, e Rita solicita que ele mesmo pegue o objeto. Nesse momento, o menino volta a interagir, com jargões, com a irmã que está na sala contígua, enquanto a mãe reposiciona-lhe os pés nos apoios da motoca, reiterando verbalmente que ele deve manter os pés no apoio.

A genitora convida o filho, verbal (“vem cá”) e gestualmente, para pegar o brinquedo, e ele, outra vez, olha para a sala onde está a irmã, aponta para ela e a chama (Figura 100).

Figura 100- Recorte da trilha de produção vocal de Victor na 7ª filmagem

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores
▼ Produção vocal da criança					
v	N.	Anotação			
	10	"Victor:í..."			
	11	"Victor:óó"			
	12	"Victor:au au"			
	13	"Victor:é lá ó"			
	14	"Victor: é á"			
	15	"Victor:u au au"			
	16	"Victor:éé"			
	17	"Victor:ahã"			
	18	"Victor:a ha hah ah ihiiii"			
	19	"Victor:iii"			
	20	"Victor:Bebi"			

Fonte: A autora (2019)

O menino, ainda sentado na motoca, com o braço direito, abre um cesto de roupas que está ao seu lado, enquanto a mãe insiste que ele coloque os pés no pedal. Ela inicia um diálogo com a criança, perguntando-lhe onde está a irmã, e ele aponta para a sala. Ela pergunta onde está a avó, e ele repete o gesto de apontar em direção a outro cômodo da casa. Rita tenta continuar o diálogo, solicitando que Victor nos conte que tipo de produtos a avó vende, porém não obtém nenhuma reação como resposta.

A mãe volta a chamar a atenção do infante acerca do posicionamento dos pés no pedal da motoca, e ele aponta, outra vez, para o brinquedo que está atrás dela e repete: “Au au”. Rita não atende à solicitação e, nesse momento, pega um banquinho de plástico e convoca a criança para que desça da motoca e se sente nela.

Victor se desloca para dentro do quarto com o auxílio da mãe, que o puxa pela frente da motoca, olha para a sala, aponta para um brinquedo da irmã e diz o nome dela (“Bibi”); em seguida, pega um bichinho de pelúcia que está sobre a cama, acaricia-o, abraça e diz repetidas vezes: “é u au au”, recolocando o brinquedo onde estava (figura 101). Rita observa a cena e diz que aquele era um brinquedo de Viviane.

Figura 101- Pantomima na 7ª filmagem de Victor



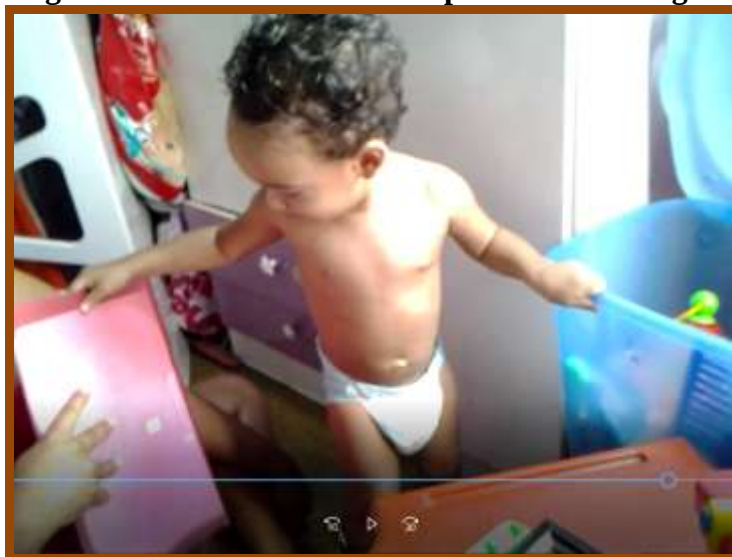
Fonte: A autora (2019)

O menino aponta em direção a outro objeto, fala “pepe”, e a mãe diz que ele não pode brincar com esse item, pois se trata de um creme. Victor, como resposta à negativa materna, repete várias vezes, em tom de choro, “mamã”.

Com o auxílio de Rita, o menino levanta da motoca e caminha se apoiando em uma mesa em direção a um cesto de brinquedos. Abre-o e retira alguns objetos: porta-retratos, pasta de plástico com alguns papéis (a mãe fala: “as provas de Bibi”), e ambos ficam manipulando essa pasta (a mãe abre, e Victor fecha repetidas vezes), como mostramos na

figura 102. Depois de alguns minutos nessa atividade com a pasta, ela a guarda no cesto e recomeça a tirar outros brinquedos, entregando-os para a mãe.

Figura 102- Brincadeira com a pasta na 7ª filmagem



Fonte: A autora (2019)

Por fim, ele retira do cesto um computador de brinquedo, usa o apontar convencional em direção ao objeto e vocaliza (“iiii”). Rita coloca o computador sobre a mesa, posiciona o banquinho ao lado e auxilia a criança a sentar. A cena termina com Victor brincando de abrir e fechar o computador de brinquedo.

Assim como nas cenas interativas 7 e 8, em grande parte do tempo, não há um objeto ou algum evento nas cenas entre a mãe e a criança da Díade de B, que promovam cenas de atenção conjunta. Observamos que os interesses da criança demonstrados através do uso do olhar dêitico em direção à mãe ou a nós bem como o uso de gestos emblemáticos, como o apontar convencional, acompanhado ou não de alguma produção vocal, não trazem a genitora para uma relação dialógica.

Pelo recorte da trilha de fala materna (figura 103), observamos novamente o uso da fala diretiva, porém, diferentemente do ocorreu na cena interativa 8, houve pouca convocação para o diálogo com Victor.

Figura 103- Recorte de trilha da fala da mãe na 7ª filmagem

Fala da mãe	
N.	Anotação
23	"Mãe: e vovó?"
24	"Mãe: vovó tá ondi?"
25	"Mãe: esse é o teu é?"
26	"Vein, trai pra cá"
27	"Traiz pra cá!"
28	"Mãe: veim!"
29	"Mãe: ajeita aqui ó! u pé!"
30	"Mãe: vem!"
31	"Mãe: coloca u pé! u pé aqui ó!"
32	"Mãe: coloca u pé aqui ó"
33	"Mãe: vai!"

Fonte: A autora, a partir de recorte de tela do Elan (2019)

Farrar (1990) destaca que, no desenvolvimento da linguagem infantil, a mãe, geralmente, é considerada como um tipo de input ou um elemento favorecedor do processo de aquisição. Ervin Tripp e Gordon (1994) e Barret (1989) identificaram que os estilos diretivos maternos surgem desde as primeiras interações verbais e carregam consigo uma intenção mais explícita nos diálogos.

Ao analisar todas as filmagens da Díade B, observamos que a genitora não se utiliza do manhês (*motherese*) ao interagir com a criança, e suas proposições de diálogo transcorrem de forma a privilegiar o estilo diretivo de comunicação. Podemos observar isso no recorte da sequência de frases pronunciadas por ela na figura 103 nas linhas de 26 a 33.

Tomasello e Todd (1983) verificaram uma relação negativa entre as formas de diretividade materna e algumas medidas no avanço linguístico infantil, o que já havia sido relatado por Nelson (1973) em um estudo de conteúdo, forma e *feedback* na fala dirigida à criança, em que ele correlacionou negativamente o uso do estilo diretivo às medidas de vocabulário das crianças durante o segundo ano de vida.

Braz e Salomão (2002), em pesquisa produzida acerca da fala dirigida a meninas e meninos, observaram que, geralmente, os contextos específicos em que os estilos diretivos mais ocorrem são:

- a) aqueles em que as mães davam instrução para que a criança realizasse algo;
- b) aqueles em que a mãe chamava a atenção da criança quando essa não estava atenta a ela;
- c) quando as mães impediam fisicamente um comportamento da criança;
- e d) quando a mãe pedia que a criança repetisse algo, sendo os dois primeiros contextos os mais frequentemente utilizados pelas mães durante as interações (BRAZ; SALOMÃO, 2002, p. 338).

Na Díade B, nessa cena interativa, os resultados corroboram o que está na literatura, visto que a mãe utiliza a fala diretiva para solicitar que a criança se aproxime dela conduzindo a motoca, coloque os pés sobre os pedais ou, ainda, que pegue algo. Outro dado relatado por Ely e Gleason (1997) e Braz e Salomão (2002) revelou variações nos comportamentos

comunicativos maternos em função do gênero da criança, ou seja, os enunciados diretivos maternos são mais dirigidos aos meninos do que às meninas, portanto, os resultados das nossas duas díades estão em consonância com a literatura.

Borges e Salomão (2003) também atestam que o estilo de input diretivo materno pode interferir negativamente no desenvolvimento da linguagem, pois está associado a uma aquisição mais lenta de nomes e palavras por parte das crianças que o recebem. Outro aspecto relevante apontado por essas autoras é de que esse estilo de input diretivo é característico das mães de crianças com desenvolvimento atípico de linguagem.

Borges e Salomão (2003) acrescentam, ainda, que as crianças com desenvolvimento atípico seriam menos ativas e menos comunicadoras do que as neurotípicas, o que levaria a acreditar que os enunciados diretivos dos pais poderiam ser uma compensação pela falta de respostas ou baixa compreensão dos seus filhos. Entretanto, embora nosso trabalho seja um estudo de caso, ou seja, contenha dados que não podem ser generalizados, aponta em direção contrária.

Nossa criança da Díade A é bastante comprometida, como já dissemos, tanto no que se refere aos aspectos motores quanto aos linguísticos. Entretanto a mãe da Díade A interage de maneira bastante dialógica, ainda que as respostas de Amanda ocorram de forma mais lenta do que em crianças típicas. Além disso, tanto a mãe quanto a avó já perceberam que a criança guia a cena interativa com o olhar dêitico.

Por outro lado, a criança da Díade B, que é menos comprometida em relação ao desenvolvimento motor e bastante ativa, devido às suas poucas limitações motoras, teoricamente deveria apresentar um desenvolvimento linguístico mais próximo do desenvolvido por crianças neurotípicas.

Nessa cena interativa, observamos o uso de poucas palavras, se compararmos com a cena anterior, e de balbucios, jargões e holófrases, mais uma vez, sem a presença de blocos de enunciado (Tabela 20). As produções vocais da criança se assemelham às maternas, ou seja, contêm apenas o uso de uma palavra ou expressão nos diálogos, como apresentamos na figura 100.

Tabela 20- Tipos e quantidade de produção vocal de Victor na 7ª filmagem

Tipo de produção vocal	Balbucio	Jargão	Holófrase	Palavra	Blocos de Enunciado
Quantidade produzida na 1ª sessão	09	08	01	01	-

Fonte: A autora (2019)

De acordo com Sanclemente (2001), no período entre 18 e 30 meses (em que se encontra a criança da Díade B), as crianças são capazes de pedir coisas utilizando palavras e gestos, conseguem reproduzir duas palavras ou números, acionando a memória recente imediatamente, assim que alguém lhes tenha dito algo; compreende e produz muitas palavras novas (principalmente nomes, verbos e adjetivos); é capaz de produzir enunciados de duas e três palavras; usa, aproximadamente, 50 palavras e utiliza verbos nas frases curtas que produz.

Conforme observamos na figura 100, que é um trecho das produções vocais da criança, ela emprega a onomatopeia para nomear o cachorro de pelúcia e usa palavras como papá e mamã, referenciando, respectivamente, no contexto, o pai e mãe. Para se referir à irmã ou chamá-la, ele usa um apelido - “Bebi” ou “Bibi” (linhas 20 da figura 100) - que não faz referência ao nome original da irmã (que não será citado aqui por motivo já explicado). Não houve produções de frases nem utilização de verbos. Nesse caso, acreditamos que as sequelas da patologia podem ser consideradas como tendo um papel menos importante do que o contexto comunicativo em que a criança está inserida para justificar esse desenvolvimento linguístico aquém do esperado.

Esse tipo de fala materna adotado por Rita, entre outros aspectos, pode afetar o desenvolvimento da criança em médio e em longo prazos, pois, de acordo com Berk (2001) e Bee (2003), as crianças menos expostas à linguagem ou expostas a uma linguagem menos variada em seus primeiros anos de vida não parecem alcançar as outras no que diz respeito ao vocabulário. Acerca da produção gestual, nessa cena, predominou o gesto do apontar convencional (emblema) sobre os demais tipos (figura 104). A tabela 21 mostra a distribuição gestual.

Tabela 21 - Produção gestual da criança da Díade B na 7ª filmagem definida a partir de adaptação do continuum de Kendon

Tipo de produção gestual	Gesticulação	Emblema	Pantomima	Olhar dêitico
Quantidade produzida na 1ª sessão	03	45	01	12

Fonte: A autora (2019)

Figura 104 - Prevalência do apontar convencional de Victor na 7ª filmagem

Gestos da criança				
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
29	(apontando com a mão aberta)	00:05:14.140	00:05:14.840	00:00:00.700
30	(bate três vezes com a mão aberta sobre o carrinho e termina o movimento com o gesto de apontar convencional em direçã...	00:05:18.130	00:05:19.470	00:00:01.340
31	(apontar convencional)	00:05:58.015	00:05:59.235	00:00:01.220
32	(apontar convencional)	00:06:00.030	00:06:00.570	00:00:00.540
33	(mantendo o apontar convencional em direção a um brinquedo)	00:06:00.615	00:06:02.055	00:00:01.440
34	(continua sustentando o apontar para cima em direção a um brinquedo)	00:06:02.115	00:06:04.575	00:00:02.460
35	(volta a apontar e sustenta esse apontar para o brinquedo)	00:06:05.620	00:06:07.360	00:00:01.740
36	(inicia e sustenta o gesto de apontar convencional)	00:06:15.890	00:06:17.960	00:00:02.070
37	(apontando para a tela do computador de brinquedo)	00:09:08.920	00:09:09.520	00:00:00.600
38	(apontando para uma das teclas do computador de brinquedo)	00:09:14.470	00:09:15.540	00:00:01.070
39	(apontando para a tela do computador de brinquedo)	00:09:57.070	00:09:58.120	00:00:01.050

Fonte: A autora, a partir do recorte de tela do Elan (2018)

Durante dez minutos de filmagem, Victor utilizou o gesto de apontar 39 vezes de maneira convencional e somente uma vez realizado com o formato da mão aberta, porém, com a sobressalência do indicador, conforme mencionado por Cavalcante (2010). Dessas 39 vezes, na maioria das vezes, o uso teve um significado imperativo de demonstrar o que a criança queria, seguido pela função de direcionar (indicar onde estava uma pessoa ou um lugar).

A criança também utilizou o gesto de apontar convencional para iniciar seu turno de fala e para sustentar seu discurso, como podemos ver na figura 105, em que fizemos uma mescla entre a fala da mãe e os gestos da criança. Na linha 8, a criança inicia um diálogo usando o gesto do apontar, e a mãe continua o turno perguntando: “O que que é isso?” Victor respondeu com o gesto de apontar, que se sustenta nas linhas 10,11 e 12. Nesse contexto, a criança estava apontando para um objeto que era um bichinho de pelúcia da irmã (um cachorro), e a mãe entrega a ele outro brinquedo, que é o Mickey.

Enquanto a mãe tenta entregar, ele sinaliza negativamente com a cabeça e continua apontando para o objeto que deseja (linha 13 e figura 105). Mesmo assim, aceita segurar o brinquedo e leva até a sala para mostrar à irmã (continua sustentando o brinquedo durante alguns segundos, como observamos nas linhas 14 e 15, sem nenhuma produção vocal).

Como a irmã não demonstra interesse pelo brinquedo, o menino coloca-o no chão, ao seu lado, enquanto a mãe aponta para o assento da motoca e solicita que Victor coloque o Mickey junto com ele ali (linha 16). Como resposta, ele nega novamente com a cabeça e começa outro turno de fala apontando para o armário onde está o brinquedo que ele quer. Esse diálogo continua desse modo até quase o final dessa cena, quando a mãe lhe dá o brinquedo.

Essa descrição corrobora os achados de Faria (2018), como mostramos no capítulo 4:

Em suma, a gestualidade e praxia, atuariam mutuamente com os processos linguísticos na construção do sentido, na manutenção do tópico discursivo, na tomada de turno, na emergência de processos mentais, e tais aspectos, assinalariam a importância dos elementos não verbais para as interações e para a compreensão da significação nos diversos contextos interativos significativos (FARIA, 2018, p. 66).

Figura 105- Mescla da fala da mãe e dos gestos da criança na 7ª filmagem

Mescla da fala da mãe e gestos da criança				
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
8	(aponta para a mãe)	00:01:27.020	00:01:29.200	00:00:02.180
9	"o quê?"	00:01:29.255	00:01:30.005	00:00:00.750
10	"quê isso?" (apontar convencional)	00:01:30.960	00:01:32.180	00:00:01.220
11	(apontar convencional em direção a algum objeto)	00:01:32.825	00:01:33.685	00:00:00.860
12	(apontando para um objeto)	00:01:35.345	00:01:36.285	00:00:00.940
13	(continua apontando e faz movimento de negação com a cabeça)	00:01:36.360	00:01:38.330	00:00:01.970
14	(levando o Mickey com a mão direita e mostrando-o para a irmã)	00:01:50.645	00:01:51.215	00:00:00.570
15	(permanece com o Mickey levantado mostrando para a irmã)	00:01:51.675	00:01:53.455	00:00:01.780
16	(empurrando o Mickey para fora da motoca) "coloca aqui ó"	00:02:01.740	00:02:02.790	00:00:01.050
17	(fazendo negativa com a cabeça)	00:02:03.150	00:02:03.800	00:00:00.650
18	(apontando para um armário)	00:02:04.340	00:02:05.040	00:00:00.700

Fonte: A autora, a partir de recorte de tela do Elan (2018)

Nessa filmagem, o olhar dêitico continuou acontecendo, mas com menos frequência do que o gesto de apontar, e foi utilizado predominantemente para nós, principalmente quando Victor solicitava algo à mãe, e ela não se manifestava verbalmente.

Em muitos diálogos, os gestos ocuparam o lugar da vocalização de Victor, fizeram parte das interações comunicativas, e foram interpretados pela genitora. Apesar de a maior parte da literatura descrever como negativo o uso da fala diretiva, precisamos relatar que, depois de repetidas análises dos vídeos e das anotações do diário de campo, consideramos que a postura da mãe na Díade B parece ter o objetivo de que a criança supere suas dificuldades motoras.

Nessa cena, por exemplo, o foco da atenção conjunta foi, principalmente, o brinquedo que Victor desejava, e que Rita, só lhe entregou no final da filmagem. Em suas falas, podemos observar que ela incentiva o menino a sair da motoca, levantar e caminhar para pegar o brinquedo. Pelas observações dos 12 meses de acompanhamento, a fala diretiva se configura como uma característica do tipo de produção dela (Rita), em todas as situações que acompanhamos, e é direcionada a qualquer interlocutor, por isso seria pouco provável que, com a criança, ela desenvolvesse outro tipo de produção vocal.

Cena interativa 10

Data: 29/06/2017 (9ª filmagem)

Idade da criança: 21 meses e seis dias

Duração: 11'02 s

Local: casa da Díade B

Participantes: criança, irmã da criança, estudante de terapia ocupacional e pesquisadora

Participantes do contexto: genitora

Descrição e análise da cena: A criança e a irmã iniciam uma brincadeira em que a irmã pedala a motoca, e Victor a “empurra” pela parte de trás do brinquedo. Para isso, utiliza os dois braços e se arrasta com os joelhos no chão (Figura 106). Essa brincadeira se inicia na sala da casa, e eles vão em direção ao quintal por nossa sugestão, porque a sala é um ambiente com pouca iluminação, o que dificulta a filmagem.

Figura 106 - Primeira imagem da 10ª cena interativa



Fonte: A autora (2017)

No quintal, eles ficam rodando em círculos nessa brincadeira e olhando para nós, que dissemos que ela iria “ficar tonta com tanta volta”, e os três começam a rir. Victor interrompe a brincadeira, chama a irmã (“Bibi”) e aponta para a parte de dentro da casa. Viviane olha para ele, aponta na mesma direção e pergunta se ele quer entrar na casa (figura 107).

Figura 107 - Ambos utilizam o gesto de apontar na 9ª filmagem



Fonte: A autora (2017)

Victor responde sim (gestualmente com a cabeça e falando “si”), porém explicamos que, como estava faltando energia dentro da casa, o ambiente ficaria escuro, e isso tornaria inviável a filmagem. Iniciamos uma brincadeira fingindo que estávamos sendo perseguidas pelos dois, e eles continuam – ela na motoca, e ele empurrando-a - a andar em círculos, como se estivessem correndo atrás dela.

Alguns minutos depois, o menino para de empurrar a irmã, entra engatinhando na sala, apoia-se em um móvel onde está a TV, fica em pé e aponta para ela, enquanto olha e produz alguns sons para a estudante de terapia ocupacional que está sentada no sofá à frente (Figura 108). Ele anda se apoiando no móvel e estende a mão direita em direção ao controle de volume do aparelho de som girando-o (enquanto isso, a irmã permanece no quintal convidando-o para brincar). Perguntamos: “Cê tá mexendo no som? Você consegue ligar esse som?”, e a criança fala “egue”.

Figura 108 - Victor interagindo com a estagiária e conosco



Fonte: A autora (2017)

A irmã entra com a motoca na sala, e Victor se apoia novamente no brinquedo, só que, agora, na parte do guidão (pela frente) e começa a empurrar a irmã. Viviane diz que está com medo de cair e chama Rita, que aparece na porta e pergunta a Victor se ele quer andar na motoca. O menino sinaliza afirmativamente com a cabeça, e a mãe o auxilia a sentar no brinquedo. A irmã troca com ele de função e começa a empurrá-lo pela parte de trás. Durante toda a brincadeira, a irmã, e a estudante e nós interagimos com Victor orientando-o sobre como manobrar e conduzir a motoca.

Na continuação da brincadeira, Viviane para de empurrar e diz que é necessário abastecer o carro. Fazemos a sonoplastia de como seria o som desse abastecimento. Victor propulsiona, sozinho, a motoca, e a irmã diz que ele precisa pegar a chave do carro,

realizando um gesto como se estivesse entregando para ele a chave (Figura 109). Perguntamos se ele já pegou a chave, e ele responde com movimento afirmativo de cabeça.

Figura 109- Entrega da chave: gestos e olhar



Fonte: A autora (2017)

A brincadeira continuou por mais alguns minutos. Victor encostou a motoca perto da parede e a usou como sustentação para conseguir descer do brinquedo. Enquanto fica em pé, a irmã retoma a motoca para ela e começa a andar. O menino gesticula e produz sons, a mãe (que está dentro da casa) diz que ele quer continuar a brincar e solicita que Viviane lhe devolva o brinquedo.

A criança se apoia na parede e desce para o chão. Apoia-se na parte da frente da motoca, empurra a irmã para trás e, depois, posiciona-se na parte de trás e a empurra da mesma forma como no início da brincadeira. Por fim, eles voltam a brincar de abastecer e, dessa vez, é Victor quem imita o processo de abastecimento, como se estivesse destampando o tanque de combustível e tampando novamente. A cena termina com os irmãos novamente se empurrando alternadamente na motoca.

Nessa cena interativa, há alguns elementos novos, em relação às da Díade B, descritas até esse momento. Durante a brincadeira, a criança conta com mais de um parceiro interativo e é convocada, em algumas situações, de forma quase concomitante pela irmã, por nós e pela estudante de terapia ocupacional.

Como podemos observar na figura 110, ele consegue responder com uma interação e sustenta o olhar, principalmente, para a estudante e para nós, o que não significa afirmar que ele não interagiu nessa modalidade com a irmã. Acreditamos que houve menos interação com o uso do olhar para ela porque, na maior parte da cena, eles estavam de costas um para o outro.

Figura 110- Recorte da trilha do olhar de Victor na cena interativa 10



Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Control
▼	Olhar da criança						
>	N.	Anotação					
	6	*Victor:olhando para a mãe"					
	7	*Victor:continua olhando para a mãe*					
	8	*Victor:olhando para a pesquisadora*					
	9	*Victor:olhando para a mãe"					
	10	*Victor:olha para a estudante*					
	11	*Victor:olhando para a pesquisadora*					
▶	12	*Victor:olhando para a pesquisadora*					
	13	*Victor:olhando para a estudante e depois para a pesquisadora*					
	14	*Victor:olhando para a estudante"					
	15	*Victor:olha para a estagiária depois para pesquisadora e volta a olhar a estagiária*					
	16	*Victor:olha para trás em direção a irmã*					

Fonte: A autora (2018)

Bruner (1983) coloca que essa sustentação entre o olhar da criança e o do adulto provoca o surgimento das vocalizações por parte de ambos e marca a inicialização dos contextos comunicativos. De acordo com Carpenter (2009), essas trocas comunicativas se caracterizam como importantes comportamentos sociocognitivos de uma ação conjunta, visto que, nessa troca de olhares, pode haver intencionalidades compartilhadas.

Ocorreram duas cenas muito significativas durante a filmagem, quando a irmã da criança criou um faz de conta do posto de gasolina. Na primeira vez, como é Victor quem está ‘conduzindo o carro’, ela assume o papel de abastecer e, nesse contexto, depois que abastece, ela diz que ele “esqueceu” de pegar a chave para ligar o carro. Viviane se aproxima estendendo a mão, como se segurasse a chave num gesto pragmático performativo (KENDON, 2004), e a criança se inclina para pegar do chão a “chave” (figura 111), respondendo também com um gesto de abrir e fechar a mão como se tivesse segurando a chave (pantomima). Todo o diálogo se mantém exercendo os gestos na mediação da interação.

Figura 111 – Mescla de todas as trilhas: contexto multimodal do faz de conta

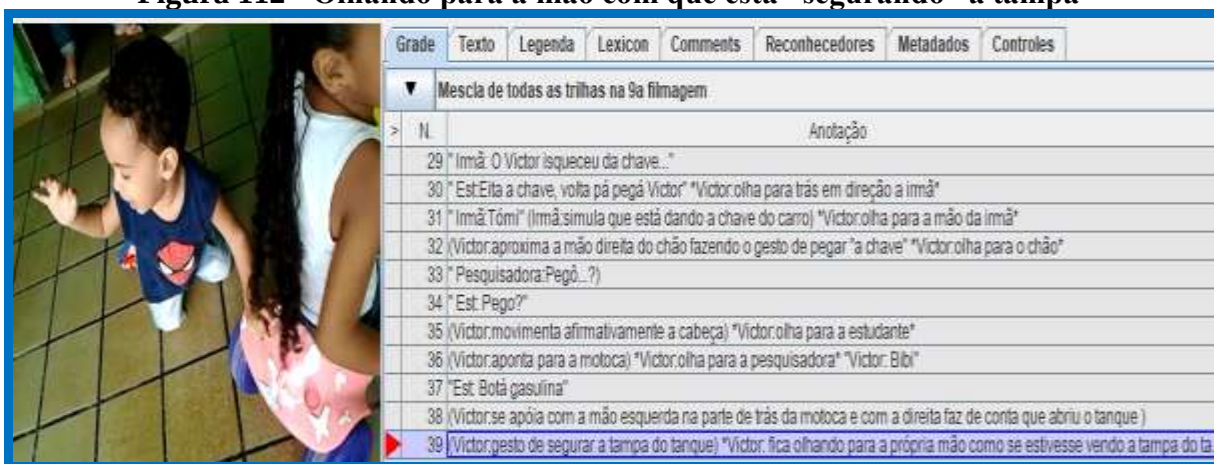
Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles						
▼	Mescla de todas as trilhas na 9a filmagem												
>	N.	Anotação											
22	"Irmã: Postu de gasolina"												
23	"Irmã:Postu di gasolina..."												
24	"Pesquisadora: Vai abastecer?"												
25	"Pesquisadora: Como é que faz o barulhu da bomba?"												
26	"Pesquisadora:Xiii..." (Victor:apontando para a irmã) "Victor:olhando para a estudante e depois para a pesquisadora" "Vict...												
27	(Victor:apontando novamente para a irmã) "Victor:olhando para a estudante" "Victor:Bibi"												
28	"Irmã:Ataha - rindo" (Victor:apontando para a irmã- apontar com a mão aberta) "Victor:olha para a estagiária depois para pe...												
29	"Irmã: O Victor esqueceu da chave..."												
30	"Est Eita a chave, volta pá pegá Victor" "Victor:olha para trás em direção a irmã"												
31	"Irmã:Tómi" (Irmã:simula que está dando a chave do carro) "Victor:olha para a mão da irmã"												
32	"Victor:aproxima a mão direita do chão fazendo o gesto de pegar "a chave" "Victor:olha para o chão"												

Fonte: A autora (2017)

Em outro momento da filmagem, quase no final, Viviane retomou o faz de conta do posto de gasolina, porém, como era ela quem estava conduzindo, Victor foi convocado a “abastecer”. Tanto a irmã quanto a estudante de terapia ocupacional convidaram o menino para que ele botasse gasolina. Inicialmente, ele estava sentado a alguma distância da irmã e só acompanhava sua movimentação com o olhar, observando, principalmente, a movimentação gestual dela, o que aponta para uma atenção de acompanhamento, de acordo com a classificação de Tomasello (2003) e Costa Filho (2016).

Depois de alguns segundos, nessa posição de observador, ele foi chamado para interagir e, imediatamente, engatinhou e se posicionou atrás da motoca. Nesse momento, Victor iniciou uma sequência de gestos que compreendem o apoio com a mão esquerda na traseira da motoca, e a mão direita para fazer o movimento como se estivesse girando a tampa do tanque de gasolina. Na sequência, ele continuou com a mão em posição circular e fixou o olhar nela, como se, de fato, estivesse segurando uma tampa, e terminou a cena “recolocando” a tampa e girando-a novamente (Figura 112).

Figura 112 - Olhando para a mão com que está “segurando” a tampa



Fonte: A autora (2017)

A produção gestual, na cena interativa 10, foi bastante peculiar, se considerarmos as produções das filmagens anteriores dessa Díade. O faz de conta proporcionou o uso de pantomimas pela irmã e por Victor. A tabela 22 detalha a distribuição da produção gestual.

Tabela 22- Produção gestual da criança da Díade B na 9ª filmagem definida a partir de adaptação do continuum de Kendon

Tipo de produção gestual	Gesticulação	Emblema	Pantomima	Olhar dêitico
Quantidade produzida na 1ª sessão	-	22	08	15

Fonte: A autora (2019)

A cena se desenvolve a partir das pantomimas que, de acordo McNeill (1992), são gestos ou sequências de gestos que narram uma história, simulam uma ação e são produzidos sem fala. Goldin-Meadow (2009) observa que, durante um período do desenvolvimento, em que as crianças são limitadas ao que conseguem dizer, os gestos dão um caminho adicional de expressão que potencializa a gama de ideias que elas são capazes de expressar. No caso de Victor, percebemos que, nessa cena interativa, ele se valeu dos recursos expressivos gestuais para participar do faz de conta criado pela irmã.

Outro aspecto peculiar dessa cena foi a manifestação de um gesto emblemático em um contexto em que a criança estava conduzindo a motoca e, num movimento de ‘dar a ré’, bateu com o brinquedo na irmã. Viviane, dirigindo-se a nós, reclamou: “Ele bateu im mim agora”. A reação de Victor, por meio de um gesto emblemático (rir colocando a mão na frente da boca), manifestou-se num envelope multimodal, pois, concomitantemente ao gesto, olhou para nós (figura 113).

Figura 213- Gesto emblemático na 9ª filmagem



Fonte: A autora (2017)

Acreditamos que a multiplicidade de estímulos convocatórios que a criança recebeu na cena 10 possibilitou que exercitasse novos modos de se comunicar gestualmente em detrimento somente do uso do apontar, como ocorreu na cena interativa 9.

Em suas produções vocais, Victor continua usando poucas palavras e, como mostra a figura 114, a mais usada, nessa cena, foi “Bibi”, forma como ele nomeia a irmã. Consideramos como palavra a resposta dele a uma pergunta nossa no início da cena, conforme podemos ver na linha 3 (figura 114), em que ele diz que “consegue” ligar o som. As produções vocais estão distribuídas na Tabela 23.

Figura 114 - Trecho da produção vocal de Victor na 9ª filmagem

de	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
produção vocal da criança							
N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	
1	"Victor:bi bi bii..."				00:01:03.565	00:01:04.895	
2	"Victor:a ã o"				00:01:17.080	00:01:17.980	
3	"Victor:egue"				00:01:25.775	00:01:26.395	
4	"Victor:i ã..."				00:02:18.753	00:02:19.643	
5	"Victor:be Bibi"				00:03:19.783	00:03:21.203	
6	"Victor:u uhm"				00:03:21.908	00:03:22.678	
7	"Victor:rã"(rindo)				00:04:15.393	00:04:16.603	
8	"Victor:Bibi Bibi"				00:04:40.743	00:04:41.713	
9	"Victor:Bibi"				00:04:43.313	00:04:44.133	
10	"Victor: Bibi Bibi"				00:04:44.563	00:04:46.673	
11	"Victor: Bibi"				00:06:34.253	00:06:35.113	

Fonte: A autora, a partir de recorte de tela do Elan (2017)

Tabela 23 - Tipos e quantidade de produção vocal de Victor na 9ª filmagem

Tipo de Produção vocal	Balucio	Jargão	Holófrase	Palavra	Blocos de Enunciado
Quantidade produzida na 1ª sessão	5	06	02	10	-

Fonte: A autora (2019)

Comparando as cenas 9 e 10, constatamos que a parceira interativa e comunicacional da criança e que ocupa um lugar central em seu processo de aquisição é a irmã. Como já referimos no Capítulo 4, de acordo com Powell e Ogle (1992, p. 39), “os irmãos são agentes de socialização e fornecem à criança o primeiro e provavelmente o mais intenso relacionamento entre iguais” além de, como nesse caso, criarem contextos interativos lúdicos que estimulam o desenvolvimento linguístico gestual da criança com deficiência. Sem negar ou minimizar o papel da mãe no processo de aquisição, acreditamos que as trocas dialógicas com a irmã têm sido o input central no desenvolvimento linguístico multimodal da criança da Díade B.

Ressaltamos que o uso de diferentes elementos multimodais (como fala, movimentação corporal, gestos, expressões faciais e troca de nossos olhares, da irmã, da estudante de terapia ocupacional e da própria criança) proporcionou uma cena interativa rica e que contribuiu para o processo de aquisição e de desenvolvimento da linguagem da criança.

Cena interativa 11

Data: 29/11/2017 (20ª filmagem)

Idade da criança: 26 meses e seis dias

Duração: 13'03s.

Local: sala de espera da Clínica Escola de Fisioterapia da UFPB

Participantes: criança, genitora e estagiária de terapia ocupacional

Participantes do contexto: pesquisadora, recepcionista e transeuntes

Descrição e análise da cena: Mãe e filho estão aguardando o atendimento de fisioterapia e de terapia ocupacional juntamente com a estagiária de TO, na sala da recepção da clínica. Victor está usando órteses nos MMII, que são os dispositivos auxiliares de locomoção, que possibilitam que ele se equilibre na postura em pé e consiga deambular com pouca ou sem nenhuma ajuda das pessoas.

Dentre todas as filmagens que foram feitas nessa clínica – 10, no total - escolhemos esta para aprofundar a discussão, porque foi uma das cenas mais ricas em interação que pudemos presenciar. Um fator marcante, em relação aos demais dias, nesse contexto, deve-se à ausência do celular, porque, nas outras cenas, o objeto da atenção compartilhada foi o telefone e, na maior parte do tempo, a criança ficava manuseando o objeto, sem que houvesse muita troca dialógica entre ela e a mãe. Geralmente, nas cenas em que usa o celular, o menino permanece quase o tempo todo sentado no colo na genitora mexendo no aparelho. Excepcionalmente nessa sessão, ele explorou o espaço da sala de espera mantendo uma comunicação com a mãe, com a estagiária de TO e com a recepcionista da clínica.

Victor explorou o uso funcional e lúdico de uma cadeira de balanço infantil, que compõe o espaço da sala de espera (figura 115) e observou as gravuras das paredes e a árvore de Natal, que, de acordo com a recepcionista da clínica, havia sido montada naquela semana.

Figura 115- Explorando a cadeira de balanço na 20ª filmagem



Fonte: A autora (2018)

Figura 116- Recorte da mescla multimodal da criança com a fala da mãe na 20ª filmagem

1-(Victor: apontar convencional em direção a terapeuta que passou pelo corredor) *Victor:olhando em direção a terapeuta * "Victor:tia"
 2-"Victor: a lá " (Victor: novamente o gesto de apontar em direção a terapeuta) *Victor:olhando para a terapeuta* "Mãe: ela chegou, foi?"
 3-"Mãe: óia, num vai sentá lá não?" (Victor:gira a cabeça e o corpo em direção à cadeira infantil) *Victor:olha para a cadeira que a mãe apontou*
 4-"Mãe: Senta lá, sental"
 5-(Victor:anda em direção a cadeira e se apoia em um dos braços dela) "Victor: a dada " *Victor:olhando em direção a cadeira*
 6-"Victor: ai" *Victor:olhando para a mãe* (Victor:segurando com as duas mãos no braço da cadeira) "Mãe: caísse? foi?"
 7-*Victor:olha para a pesquisadora*
 8-(Victor: tenta sentar na cadeira se arrastando para trás, consegue sentar na cadeira e se mantém sentado balançando as pernas) "Mãe: senta" "Mãe: tu conseguiu?"
 9-*Victor:olha e sustenta o olhar para a estagiária de T0* "Mãe: diga oi Renata!" "Mãe: Tudo bom?" "Mãe: manda um beijo pra ela"
 10-*Victor:olha para a mãe* "Victor: ão" (Victor: movimenta a cabeça de forma negativa)| "Mãe: não?"
 11-(Victor:muda de posição na cadeira, sai do apoio esquerdo para o direito) *Victor:olha para a pesquisadora* "Victor: porque dia"

Fonte: A autora (2018)

Nesse recorte da mescla multimodal da criança com a fala, que mostramos na figura 116, já é possível observar um comportamento mais dialógico e interativo entre os parceiros, bem como o uso mais frequente da vocalização por parte de Victor para se comunicar.

No momento 1 da transcrição, ele observa sua terapeuta caminhando pelo corredor da clínica, usa o apontar convencional para se dirigir a ela e a chama pronunciando “tia”. Rita dá continuidade à conversa (linha 2), confirmando que a profissional havia chegado.

A mãe mostra para o menino uma cadeira de balanço infantil e solicita que ele se sente nela. Victor caminha de forma independente até a cadeira, e quando está se aproximando, quase cai. Nesse momento, ele novamente vocaliza “ai” (linha 6), e a mãe continua o diálogo dizendo “caísse, foi?” (figura 117). Percebemos durante todo o decorrer dessa cena, uma maior produção vocal de Victor e acreditamos que isso ocorreu em decorrência do papel ativo da mãe nesse contexto, pois assim como afirma Vygotsky (1987;1988;1991;1995), o desenvolvimento da linguagem depende dos meios socialmente estruturados e das interações neles estabelecidas.

Figura 117- Victor quase caindo da cadeira

Fonte: A autora (2017)

A cena continua com a mãe incentivando a interação do menino com a estagiária de terapia ocupacional, que está sentada em uma cadeira da recepção observando o contexto. Rita pede que Victor mande um beijo e cumprimente a moça (linha 9), mas ele se recusa negando verbalmente e com um gesto da cabeça (linha 10 da figura 116). Em uma sequência posterior, depois de explorar a cadeira de balanço e observar as pessoas que caminham pela clínica, incentivado por Rita, Victor começa uma brincadeira de caminhar até nós, depois, até estagiária, e volta para a mãe, repetindo muitas vezes essa ação (figura 118).

Figura 118- Mescla multimodal de Victor com a fala da mãe na 20ª filmagem: primeira produção de bloco de enunciados

34-"Mãe:tu tá olhando o que hein?" "Victor: aha" *Victor:olha pra mãe*

35-"Mãe: mi diz"

36-"Mãe: mi diz hein"

37-"Victor:olhando para a mãe" (Victor:levanta da cadeira e anda em direção a mãe) "Victor: dando gargalhadas" "Mãe: mi diz o qui é que tu tá olhando?"

38-"Victor:olha para a estagiária e sustenta o olhar" (Victor:anda novamente em direção a estagiária e se joga nos braços dela) (Victor: chega na estagiária , gira o corpo e volta a andar em direção a mãe) "Victor:mãe mãe mãe!"

39-(Victor: chega no colo da mãe e se joga) "Victor:mãe é a mamãe aqui"

40-(Victor:senta na cadeira de balanço e permanece nela sem realizar nenhum movimento) *Victor:olha fixo em direção a porta*

"Mãe:olha pra porta?" "Mãe: u qui foi?" "Mãe:u qui foi hein?" "Mãe:acorda!"

41-"Victor:olha para a mãe" "Victor:fica sorrindo para a mãe" "Mãe:durmisso foi? de olho aberto?" "Victor: ami..."

42-"Mãe: acorda!"

43-"Victor: é a cã"

44-"Victor:sorrindo" *Victor:fecha os olhos como se estivesse dormindo*

45-"Victor:abre os olhos" "Victor:abi!" "Mãe: e tu durmisso de novo, foi?"

46-(Victor:sentado na cadeira de balanço infantil fica esticando e dobrando as pernas simultaneamente) "Mãe: oxe, i o qui é isso? é algum exercício, é?"

Fonte: A autora (2018)

Nessa mescla da figura 118, conseguimos capturar, pela primeira vez, a produção de um bloco de enunciado de Victor, que transcorreu no momento da brincadeira em que caminhava dos braços da estagiária em direção à mãe (linha 39). Posteriormente, perguntamos à genitora se ela havia observado alguma diferença nas produções vocais de Victor, e ela relatou que, há, aproximadamente, duas semanas, ele iniciara a produção de frases. De acordo com Barros (2012) a produção de frases, se mistura com o uso de outras produções vocais, tais como os jargões e holófrases, e se configuram uma das últimas etapas desse tipo de produção.

Podemos observar também, na figura 118, uma brincadeira em que o menino se envolve a partir da fala da mãe. Ele estava com o olhar fixo em direção à porta, porém sem se mexer e sem pronunciar nada. Victor permaneceu alguns segundos nessa posição, entretanto não havia nenhuma movimentação na porta nem no restante da sala.

Rita, ao perceber “a ausência” do menino, perguntou-lhe o que houve e disse: “acorda” (linha 40), e o menino entrou na brincadeira, fechou os olhos para “fingir que estava dormindo”, abriu-os e pronunciou “abi” (linha 45 da figura 118), como vemos na imagem da figura 119.

Figura 119- Victor fingindo dormir na 20ª filmagem



Fonte: A autora (2018)

Foi a primeira vez em que o menino produziu uma pantomima (fingir que estava dormindo) em um contexto interativo em que estivesse se relacionando diretamente com a mãe. Podemos perceber a evolução cognitiva das produções gestuais ao longo do percurso e a relevância do tipo de relação que se estabelece no contexto para que esse tipo de gesto seja produzido.

Depois de outros eventos na cena, outro momento significativo foi quando Victor conseguiu mostrar à mãe que a fralda havia vazado (figura 120).

Figura 120- Recorte de mescla multimodal da criança e fala da mãe com produção de emblemas na 20ª filmagem

```

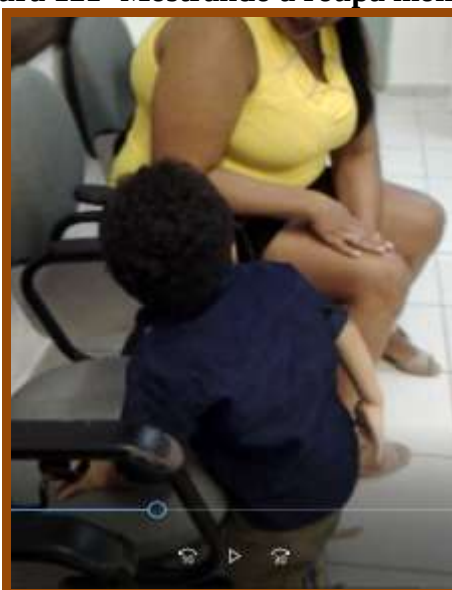
58-"Victor: a bu bun"
59-"Mãe: hum?"
60-"Victor:bumbum"
61-"Mãe:bumbum?"
62-(Victor:sinaliza sim com a cabeça) "Mãe:qui qui tem o bumbum?"
63-"Victor:ê...)" (Victor:coloca a mão direita sobre o bumbum e segura) "Mãe:tá molhado é?" "Victor:ê..." "Mãe:eu to vendo que tá molhado mesmo"
64-(Victor:tenta subir em um cadeira da clínica e não consegue) "Mãe:cuidado ce vai cai daí!" "Victor:ai ai, abi...abi..."
65-"Mãe:é subil! Subil!"
66-"Mãe: e é pra que?Pra mexe aqui num pode não"
67-"Victor:olhando para um desenho que está pregado na parede" "Victor: ai !" "Mãe: a Josi briga si mexe ali, é dela" (Victor:vira a cabeça em direção a recepcionista) "Victor:olha para a recepcionista" "Victor:ihiri"
68-"Victor:a ão ia não" "Mãe: é sim !" (Victor:faz o gesto do não convencional com o dedo indicador) "Mãe:briga sim é sim" "Mãe:é dela"
69-"Mãe:ela briga se fo mexel"

```

Fonte: A autora a partir de recorte de tela do Elan no formato .txt (2018)

No recorte da figura 120, Victor verbaliza e aponta a parte do corpo que está molhada, e a mãe consegue entender (linhas 58 a 63) e figura 121.

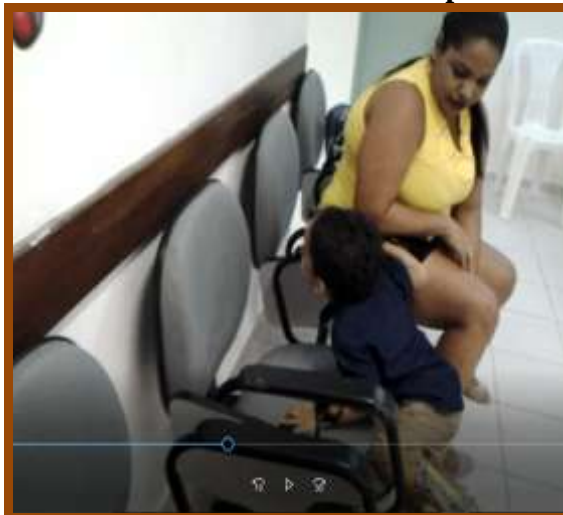
Figura 121- Mostrando a roupa molhada



Fonte: A autora (2018)

Em seguida, ele tenta subir em uma cadeira e pede ajuda à mãe, verbalizando “abi, abi” (linha 64 da figura 120), como podemos visualizar na figura 122.

Figura 122- Tentando subir no banco e pedindo ajuda



Fonte: A autora (2018)

Rita não permite que Victor suba no banco e explica que a recepcionista não autoriza (linhas 66 e 67). O menino continua o diálogo produzindo outro bloco de enunciando e gesticulando de forma negativa (com o dedo), conforme descrito na linha 68 e na figura 123.

Figura 123- Negando a fala da mãe



Fonte: A autora (2018)

Em outro trecho selecionado, é possível continuar observando a interação dialógica, com as verbalizações da mãe e da criança, o uso de outros emblemas e a construção temática foco da atenção conjunta, que variou entre a árvore de Natal e as pessoas que transitavam pela clínica (figura 124). Os gestos emblemáticos, de acordo com MCNEILL (2000), podem ser

realizados com ou sem a presença de fala, porém, no caso de Victor, a maior parte deles, é produzida junto a algum tipo de vocalização.

Figura 124- Recorte de mescla multimodal mostrando diferentes focos da atenção conjunta

75-"Mãe:vai pra onde?" *Victor:olhando para a árvore de Natal que está montada quase a sua frente* (Victor: dobra os joelhos como se estivesse caindo) "Mãe:tu vai olha a árvore?" "Victor:caii....."

76-"Victor: a não!" "Mãe:num vai não?"

77-"Mãe: a árvore tá bunita?" "Victor:ma mãe!" (Victor:gesto de apontar com a mão aberta) *Victor:olhando para a mãe* "Mãe:tá bunita a árvore?" "Victor: a não!" (Victor:gesticulando não com a cabeça)

78-"Mãe:num tá não?" (Victor:sinaliza que não com a cabeça novamente) "Victor:ão!" "Mãe:vixe!"

79-(Victor:gira o corpo em direção a estagiária) *Victor:olha para a estagiária* "Mãe:tu acho fea foi?" "Victor:a foi"

80-"Mãe: a Josi vai fica triste viu quando ela iscuta que a árvore dela tá fea"

81-"Mãe:foi ela qui monto"

82-"Victor: onto?" (Victor:gira o corpo se apoiando na cadeira) *Victor:olha para a mãe* "Mãe:foi ela qui monto"

83-(Victor: permanece sentado na cadeira movimentando apenas a cabeça de um lado para o outro) *Victor:segue os movimentos das terapeutas que estão circulando pelo corredor da clínica* "Mãe:tu tá curiando a vida du zotru é?" *Victor:olha para a mãe* (Victor:gesticula afirmativamente com a cabeça) "Victor:é...."

84-*Victor:olha para a mãe*

85-(Victor:usa o apontar convencional em direção a terapeuta que está passando) *Victor:acompanha com o olhar a terapeuta andando* "Victor: é ela"

86-"Mãe:só observano tudo , né?" (Victor:levanta e caminha até a mãe)

87-"Victor: vamul!" (Victor:puxa com as duas mãos os dois braços da mãe) "Mãe: oi, pra onde?" *Victor:olha para o corredor* (Victor:aponta com o indicador para a sala da terapeuta) "Mãe:depois a gente vai tem que espera chama"

Fonte: A autora, a partir de recorte de tela do Elan no formato .txt (2018)

Como é possível observar nessa mescla da figura 124, Victor produz mais palavras na sequência das linhas 75 a 79, 82, 85 e 87, assim como holófrase (linha 83).

Na Tabela 24, estão distribuídas as 68 produções vocais de Victor que, nessa filmagem, não apresentou nenhum balbucio e usou pouco o jargão. É importante ressaltar que, caso a criança utilize a mesma palavra mais de uma vez, contabilizaremos todos os usos.

Tabela 24- Tipos e quantidade de produção vocal de Victor na 20ª filmagem

Tipo de Produção Vocal	Balbucio	Jargão	Holófrase	Palavra	Blocos de Enunciado
Quantidade produzida na 1ª sessão	-	2	12	40	6

Fonte: A autora (2019)

Houve produção de palavras, como, por exemplo, mamãe, caí, tia, sim e bumbum, além do uso de jargões como resposta para algumas perguntas feitas pela mãe e blocos de enunciados. Também visualizamos o aumento da produção gestual, com diminuição do uso do olhar dêitico, porém ele ainda foi usado, principalmente conosco, com a estagiária de TO e, em alguns momentos, com a mãe (Tabela 25).

Tabela 25- Produção gestual da criança da Díade B na 20ª filmagem definida a partir de adaptação do continuum de Kendon

Tipo de produção gestual	Gesticulação	Emblema	Pantomima	Olhar dêitico
Quantidade produzida na 1ª sessão	-	59	1	17

Fonte: A autora (2019)

Não houve gesticulação, e os emblemas predominaram no uso do apontar convencional e de outros tipos de apontar (como o utilizado com a mão aberta mostrando que a roupa estava molhada), na negação com cabeça e/ou com o dedo, na afirmação com a cabeça, no abraçar e mandar beijo. De acordo com Cavalcante (2012) o apontar é um dos gestos emblemáticos principais no processo de aquisição da linguagem e, suas configurações vão se modificando ao longo do tempo, devido as alterações do próprio desenvolvimento sensorio-motor. No caso de Victor, mesmo com a sequela da ECNP, o apontar convencional é igual ao de uma criança com o desenvolvimento motor típico. Consideramos como pantomima o fechar os olhos para fingir que estava dormindo. O olhar dêitico foi visto nos momentos em que Victor não utilizou nenhum outro gesto nem mesmo de vocalizações, porém, apontou para a cadeira, para a árvore e para um transeunte e voltou o olhar para o interlocutor.

De um modo geral, o uso dos gestos emblemáticos que ocorreu 59 vezes, em alguns momentos, ocupou o lugar da vocalização, mas em 45 momentos acompanhou a fala, reforçando o significado do que está sendo dito pela criança.

Cena interativa 12

Data: 24/01/2018 (23ª filmagem)

Idade da criança: 28 meses e um dia

Duração: 14'58 s.

Local: Casa da Díade B

Participantes: criança, a irmã e a genitora

Participantes do contexto: pesquisadora e estagiária de terapia ocupacional

Descrição e análise da cena: Na última filmagem selecionada, escolhemos novamente uma cena em que a irmã está presente, considerando que ela sempre é convocada por Victor para participar das brincadeiras e devido à influência que exerce no processo de aquisição do irmão. A cena acontece na garagem da casa, onde a mãe se encontra em uma cadeira de balanço, e as crianças brincam ao redor dela com um burrinho de borracha, uma motoca e dois lençóis.

Inicialmente, Victor quer se cobrir e cobrir a irmã e o burrinho com um lençol, porém Viviane se recusa (123). A mãe explica que a menina não quer e inicia um diálogo com ele acerca do Homem Aranha, que é um personagem significativo para ele (Figura 126).

Figura 125- Tentando cobrir a irmã, e ela se recusando



Fonte: A autora (2018)

Figura 126- Primeiro recorte da mescla multimodal de todos os participantes da 23ª filmagem

- 15-"Mãe:a festa do homi aranha é tão fea!" *Victor:olha para mãe, para a estagiária e para a pesquisadora*
- 16-*Victor:olhando para a pesquisadora* (Victor:negação com a cabeça) "Victor:é naum.."
- 17-"Mãe: eu acho!"
- 18-*Victor:olha para a mãe* (Victor:nega com a cabeça) "Victor:é i naum..." "Mãe:eu acho feio" *Victor:segue olhando para a mãe* (Victor:nega novamente com a cabeça) "Victor:fei não" "Mãe:ele é muito feio olha ele aí na tua camisa"
- 19-*Victor: para a camisa* (Victor:aponta com os 5 dedos para o homem aranha da sua camiseta) "Victor:ei não..."
- 20-"Mãe: é hórrivel..."

Fonte: A autora (2018)

Nesse diálogo, aparece o gesto emblemático de negação com a cabeça, acompanhado da fala e do direcionamento do olhar. Podemos afirmar que, depois de 11 meses de acompanhamento, esse tipo de expressão multimodal de negação já está consolidado na forma de se comunicar de Victor. O gesto de negar com a cabeça ou de negar com o dedo se manifestou 21 vezes nas 24 filmagens, em algumas vezes, acompanhado da produção vocal do “não”, outras, ocupando o lugar da fala, porém dando significado ao contexto.

Na sequência da cena, Viviane começa a pedalar a motoca, e Victor, na tentativa de interromper essa ação, gesticula com ambos os braços, movimentando-os para cima e para baixo. Ele olha para a irmã e diz que a motoca “é a mia” (Figuras 127 e 128).

Figura 127 – Gesticulação própria para chamar a atenção da irmã na 23ª filmagem



Fonte: A autora (2019)

Figura 128- Recorte de mescla de multimodal de todos os participantes: produção de frase

21-*Victor:olha para a irmã* (Victor:levanta e abaixa o braço direito esticado) "Victor:abi não!"

22-(Irmã:andando na motoca de Victor) "Irmã:risos" *Victor:acompanhando com o olhar a movimentação da irmã na motoca* "Victor: a ...mia.... a ..mi..aa..." (Victor:novamente levanta e abaixa o braço direito rapidamente) "Mãe: é dele!"

23-"Victor: é miaa..mia...." *Victor:olhando para a irmã* (Victor:levanta os dois braços gesticulando para cima e para baixo)

24-*Victor:continua olhando para a irmã* (Victor:por duas vezes estica e recolhe o braço com a mão D semifletida) "Victor: é a minha..."

25-*Victor:segue olhando para a movimentação da irmã na motoca* (Victor:mexe o braço direito esticado com a mão aberta para cima e para baixo e depois o estica para a frente) "Victor:é mãe a minha"

26-"Mãe:diga é meu!" *Victor:segue acompanhando a movimentação da irmã na motoca* "Irmã:risos" (Victor: abre e estica o braço direito com o 3, 4 e 5º dedos fletidos e o 1 e 2º semifletidos e dobra o braço esquerdo) "Mãe: dê a ele!" "Victor: é a mi...nha..." "Irmã:é naum..."

Fonte: A autora (2018)

Nesse recorte da figura 128, quando quer chamar a atenção da irmã para não usar seu brinquedo, Victor usa uma gesticulação própria, descrita na linha 22, e como não conseguiu o que queria, gesticulou com os dois braços, conforme relatamos na linha 23, e voltou a gesticular somente com o MSD, que é o menos comprometido, na sequência mostrada na linha 25, porém com uma configuração própria da mão. Entendemos que as limitações de destreza motora causadas pela sequela da ECNP alteram a produção gestual do menino, mas não comprometem seu propósito de comunicar seus objetivos.

Na transcrição das falas de Victor na figura 128, observamos a construção das falas nas linhas 24 e 25, que consideramos como construção de frases, em que ele pronuncia, de forma afirmativa, que o brinquedo pertence a ele, sem misturar holófrase e enunciados, o que caracterizaria um bloco de enunciados.

Na continuação da cena, depois de alguns minutos observando a irmã na motoca e insistindo que era dele, a mãe sugere que o menino brinque com o burrinho, e ele aceita. Quando vai se sentar no brinquedo, observa e fixa o olhar em nós, que estávamos filmando, e fala conosco (linha 30), conforme vemos na figura 129.

Figura 129- “Não me olhe”

27-"Mãe:pega u burro pra brincá"

28-"Mãe: ei pega o burro"

29-*Victor:olhando para a mãe* (Victor:pega o lençol com as duas mãos, o levanta e entrega para a mãe) "Victor:a minha"

30-*Victor:olhando para a pesquisadora* (Victor:sentando no burrinho com ajuda da mãe) "Victor:ôia eu naum..."

Fonte: A autora (2018)

Em todas as filmagens, Victor nota nossa presença e, desde o início do projeto, usa, inclusive, o olhar dêitico para mostrar algum evento, como por exemplo, a chegada de uma pessoa, o celular tocando, a irmã brincando etc. Nas filmagens 20, 21 e 22, através do olhar, ele nos convocou para participar das brincadeiras e interagir com ele.

Nessa cena interativa, que compõe a penúltima sessão da pesquisa realizada com essa Díade, foi a primeira vez que Victor se incomodou com nossa presença e verbalizou isso para nós. No aspecto comunicativo e de relação interpessoal, esse ato se configura como um marco, visto que o menino consegue se posicionar e descrever como se sente.

Na continuação da cena, Rita propõe que ele brinque com o velocípede. Ele aceita gesticulando com a cabeça e recusa verbalmente, mas pega o brinquedo e entrega para a mãe (Figura129).

Figura 130- Recorte de mescla de todas as trilhas na 23ª filmagem da Díade B

```

31-"Mãe:pula no burro, monta no burro"

32-(Victor:impulsiona o corpo para frente e para trás segurando com ambas as mãos nas orelhas do burro) *Victor:olha para a mãe*
"Victor:num dá naum..." "Mãe:pula!"

33-(Victor:segura em ambas as orelhas do burro e impulsiona o corpo para trás, movendo o brinquedo para trás) *Victor:olha para a mãe*
*Victor:olha para a pesquisadora* *Victor:olha para a estagiária* "Victor: i i ihí" "Irmã:tá andano di trás Victor, óia" *Victor:olha
para a irmã* *Victor:olha para trás*

34-"Mãe:é melhor no velocípede"

35-(Victor:sinaliza afirmativamente com a cabeça) *Victor:olhando para a mãe* "Victor:é naum!"

36-"Mãe: é , eu achu!" *Victor:olha para a mãe* "Victor:ôim" (Victor:estende os braços para a frente e abre as mãos) "Victor: nu vici
naum" (Victor: sai do burrinho com a ajuda da mãe segurando suas mãos) "Mãe:é nu velocípede sim"

37-"Mãe: pa tu num cai" "Victor: é naum"

38-"Victor: é naum"

39-"Mãe:pega ele"

40-*Victor:olha para o brinquedo* (Victor:estende o braço direito e pega o velocípede)

41-"Victor:aqui" (Victor:entrega o brinquedo para a mãe)

42-(Victor:apontar convencional para dentro da casa) "Victor:ali!" *Victor:olhando para dentro da casa*

43-"Mãe:ali na sala não, aqui..."

44-"Victor:aqui naum" "Mãe: vem prá Viviane sinão ele qué i praí!"

```

Fonte: A autora a partir de recorte de tela do Elan formato .txt (2018)

No recorte da figura 130, mostramos a continuidade do diálogo entre Victor e a mãe, e Victor produz novamente uma frase (linha 36) e usa o apontar convencional juntamente com o advérbio de lugar “ali” (linha 42), para mostrar a sala onde a irmã estava.

Nessa filmagem, assim como na cena interativa 11, observamos o aumento do uso das palavras, das holófrases, dos blocos de enunciados e incluímos a produção de frases na Tabela 26.

Tabela 26 - Tipos e quantidade de produção vocal de Victor na 23ª filmagem

Tipo de produção Vocal	Balucio	Jargão	Holófrase	Palavra	Blocos de Enunciado	Frase
Quantidade produzida na 1ª sessão	-	-	08	25	06	11

Fonte: A autora (2019)

Para contabilizar as palavras, utilizamos as que não fizeram parte dos blocos de enunciado nem das frases, mas que foram utilizadas separadamente. Como frases, consideramos aquelas em que havia mais três ou mais elementos combinados, como, por exemplo, da linha 32, na figura 130, em que a mãe pede para que Victor pule no burro, e ele responde “num dá naum”. Incluímos também, como palavras, as que tinham esse propósito, mesmo que não pronunciadas da forma correta, como podemos observar nas transcrições da figura 131.

Figura 131 – Recorte da mescla de todas as trilhas que mostra a produção de algumas palavras na 23ª filmagem da Díade B.

56-*Victor:olhando para a estagiária*

57-*Victor:olha para trás, para a frente e depois para a mãe* "Victor:au" "Mãe: u quê?"

58-*Victor:segue olhando para a mãe* "Mãe: u teu u quê?" "Victor:auol!" "Mãe: u teu lençol?" "Mãe: lençooll"

59-"Victor:aoul"

60-"Irmã:sumiu"

61-"Mãe: sol? Cumé qui eu vô sabe u qui é isso?"

62-"Mãe:len çol"

63-"Irmã: foi lá pu céu u lençol" (Irmã: ergue os braços para cima) *Victor:acompanha com o olhar os gestos da irmã*

64-"Irmã:disapareceu"

65-"Victor:aoul" *Victor:olhando para a mãe*

66-*Victor:olhando para a irmã enquanto ela fala* "Irmã:depois a gente pode brincar de cabana?" *Victor:olha para a mãe* "Victor:abaína?"

67-*Victor:olhando para a mãe* (Victor:segurando o guidão da motoca parado) "Victor:abaína?"

Fonte: A autora (2018)

Consideramos como palavra as produções de Victor, nesse trecho, descritas nas linhas 59, 65, 66 e 67, que foram, respectivamente, “aoul”, referindo-se ao lençol, e “abaína”, para falar sobre a cabana.

No final da filmagem, a mãe retomou a conversa sobre o Homem-Aranha, dizendo novamente que ele é feio. Essa fala é corroborada pela irmã, e a criança se posiciona negando (figura 132).

Figura 132- Produção vocal e gestual acerca do Homem-Aranha na 23ª filmagem

78-"Mãe:eu acho feio o homi aranha visse"

79-"Irmã:mais u zóio ó é de mosca" *Victor:olhando para a irmã*

80-(Victor:leva as mãos aos olhos e os tampa) "Victor: é feo naumm"

90-"Mãe:cumé qui o homiaranha faz qui ele joga a teia tsiiii" (Mãe:abre a mão imitando o gesto do homem aranha) *Victor:olhando para a mãe* (Victor:com a mão direita tenta imitar o gesto da mãe que é do homem aranha e a mão esquerda entra em padrão flexor) "Victor:tii"

Fonte: A autora (2018)

Victor tenta imitar (gesto emblemático) a teia que o homem aranha faz e repete o gesto que a mãe estava fazendo, juntamente com a produção vocal (linha 90 da figura 132). Percebemos, novamente, nessa cena, a pequena interferência da ECNP, pois, assim que o menino tentou produzir o gesto da teia, a mão esquerda do membro afetado entrou no padrão do flexor (figura 133 a, b e c).

Figura 133- Evolução da produção gestual do Homem-Aranha soltando a teia: dificuldade de dissociar os movimentos e presença de padrão reflexo



Fonte: A autora (2018)

A produção gestual dessa cena foi contabilizada de acordo com os dados apresentados na Tabela 27.

Tabela 27- Produção gestual da criança da Díade B na 23ª filmagem definida a partir de adaptação do continuum de Kendon

Tipo de produção gestual	Gesticulação	Emblema	Pantomima	Olhar dêitico
Quantidade produzida na 1ª sessão	03	45	03	17

Fonte: A autora (2019)

Consideramos como gesticulação os movimentos apresentados na figura 127 para tentar fazer a irmã parar de mexer no brinquedo dele, e como pantomima, os gestos usados para se cobrir, cobrir o burrinho e tentar cobrir a irmã. Quanto aos demais gestos, analisamos como emblemas (apontar, balançar a cabeça afirmando ou negando etc.). Houve diminuição do uso do olhar dêitico, o que parece ocorrer quando há um aumento considerável do uso de emblemas, e ele foi usado na cena em direção a todas as participantes.

Nessa filmagem, achamos importante reforçar a importância do papel da irmã de Victor nesse contexto e, em seu desenvolvimento sensório-motor, cognitivo e social. As funções humanas se desenvolvem por meio da vida social, da linguagem, em sua dimensão histórico-cultural, e a criança vai se desenvolvendo nas relações com as pessoas do seu grupo social. Assim, há sempre um caráter de evolução e involução no desenvolvimento, cuja transformação envolve o novo a partir do anteriormente constituído. As funções mentais superiores vão sendo construídas ao mesmo tempo em que vão constituindo o sujeito na relação sócio-histórica em que está imerso (VYGOTSKY, 1984; 1989).

Vygotsky (1989) trabalha com o pressuposto de que o processo de desenvolvimento é decorrente do aprendizado, de que esses dois processos se desenvolvem numa relação de interdependência, ao longo do crescimento da criança, e ambos estão diretamente relacionados aos pares de seu convívio social. No caso das pessoas com deficiência, os fatores biológicos passam a não ser determinantes, e a mediação pelo signo (linguagem) passa a ser fundamental no processo de desenvolvimento, sobrepondo-se às condições biológicas do sujeito, que podem se transformar no acesso aos bens culturais a que cada um se encontra exposto.

Considerando que o primeiro contexto social e cultural da criança é a família, a maior parte dos estudos acerca do desenvolvimento da linguagem da criança foca sua atenção no papel materno e na interação mãe-criança (CACILHAS, 1993; GIL; ALMEIDA, 2000; LYRA, 2000; RIBAS; SEIDL; MOURA, 2004; AMATO, 2006) e desconsidera, na maior parte das vezes, o papel dos irmãos e de outros participantes do núcleo familiar.

A investigação dos irmãos é necessária porque eles fazem parte do primeiro grupo social em que ocorrerá o desenvolvimento da criança. De acordo com Monteiro e Bagarollo (2004, p. 254), “a convivência com irmãos permite um relacionamento contínuo, longitudinal, que exerce influência significativa no desenvolvimento de cada um. Os irmãos fornecem oportunidades para que experiências sejam compartilhadas e para que ocorra desenvolvimento e aprendizagem”. Powell e Ongie (1992, p. 39) asseveram que “os irmãos são agentes de socialização e fornecem à criança o primeiro e provavelmente o mais intenso relacionamento entre iguais”.

6.3 Onde os caminhos das díades se aproximam e onde se distanciam

A partir da avaliação de todo o material produzido durante um ano de vivência domiciliar com as díades, podemos afirmar que há duas diferenças significativas entre elas, que têm relação direta com o processo de aquisição da linguagem: a gravidade da sequela motora e o comportamento linguístico materno.

A diferença no comprometimento motor entre as crianças impacta diretamente no desenvolvimento linguístico e na exploração das possibilidades do contexto por cada uma delas, o que pode ser detectado, por exemplo, nos planos de filmagem: Amanda não se locomove sozinha, portanto, para que ela estabeleça qualquer tipo de interação com outras pessoas, é necessário que seja carregada e posicionada adequadamente. Essa limitação motora, provavelmente, é o fator propulsor para que a audição se estabeleça como o sentido mais acentuado, o que a conduz a perceber uma variedade de sons (passarinhos, barulhos automotivos, carros de propagandas etc.) que passam a guiar seu comportamento ocular, que é a base primeira de sua interação com os participantes de seu contexto.

Ao longo do percurso, percebemos a independência de mobilidade adquirida por Victor, que, do seu jeito, inicialmente, já conseguia explorar diferentes ambientes da própria casa e dos outros espaços que serviram de pano de fundo para as filmagens.

Há, também, uma diferença comportamental entre as crianças que pode ser percebida nos diversos espaços frequentados por elas e na relação entre elas e nós. Amanda, em

nenhuma filmagem, em nenhum contexto e com diferentes interlocutores, apresentou episódio de choro como reação a qualquer uma dessas variáveis. Victor, entretanto, não consegue ficar longe da mãe, em nenhum contexto, inclusive nas sessões terapêuticas em que é assistido semanalmente, e a presença materna é obrigatória nos atendimentos de fisioterapia e de terapia ocupacional.

Na 10ª filmagem, propusemos o uso do Laboratório de Integração Sensorial da Clínica de Terapia Ocupacional da UFPB, visto que é um espaço que apresenta recursos sensoriais diferenciados e que poderiam servir para estimular o desenvolvimento sensório-motor de Victor. Nessa sessão, estavam presentes Rita (a mãe), a irmã, a criança e nós. Por alguns minutos, Rita precisou sair da sala, e quando o menino percebeu sua ausência, mesmo com a irmã na sala, começou a chorar e não cessou até que ela voltasse. Perguntamos a ela qual a frequência desse comportamento, e ela informou que a criança não fica longe dela em nenhuma circunstância. Então, apesar de ter mais independência motora do que Amanda, Victor é dependente da mãe afetivamente, e isso, provavelmente, limita, nesse momento, suas possibilidades de interagir socialmente e de experimentar diferentes contextos.

Outra diferença observada nas díades foi o comportamento materno que, conforme observamos, pode ser caracterizado como dialógico, no caso da mãe de Amanda, e diretivo, no da mãe de Victor. Embora já tenhamos discutido sobre esse tema nas análises, vamos retomar alguns teóricos que falam sobre esse assunto, com o intuito de ampliar bem mais a discussão.

Embora não seja recente, a pesquisa de Nelson (1973) continua sendo uma referência importante na literatura acerca dos estilos de fala materna. A autora analisou a linguagem de 18 mães dirigidas a seus filhos, quando eles estavam na faixa etária de 13 a 14 meses de idade, e identificou dois estilos de comunicação, que ela chamou de diretivo e referencial (de que estamos tratando em nosso trabalho, como dialógico).

No estilo diretivo, as mães faziam referência frequentemente ao comportamento da criança, dirigindo sua atenção e comportamentos, e faziam poucas perguntas. No estilo referencial, as falas caracterizavam-se por nomeações frequentes de objetos, com muitas perguntas e poucos comandos. Algumas medidas da fala dirigida à criança (por exemplo, conteúdo, forma e *feedback*) foram correlacionadas com as variações na aquisição de vocabulário pelas crianças ao longo do segundo e do terceiro anos de vida. De acordo com Nelson (1973), o estilo diretivo e as referências ao comportamento da criança aos 13 meses se correlacionaram negativamente com as medidas de vocabulário das crianças durante o

segundo ano de vida. Inversamente, o estilo referencial se correlacionou positivamente com o tamanho do vocabulário infantil aos 24 meses.

Para Salomão e Conti-Ramsdem (1994), a diretividade representa um estilo de fala materna que reflete em uma relação negativa com o desenvolvimento da linguagem infantil, porque esse tipo de estilo de comunicação, geralmente, é caracterizado por uma fala imperativa, cuja finalidade é de atrair a atenção e regular ou direcionar determinados comportamentos da criança. Fonsêca e Salomão (2005) consideram que essa relação negativa pode ser explicada pelo fato de o comportamento diretivo de solicitação de atenção ser utilizado para conduzir a atenção da criança para uma nova situação, o que pode interromper a situação inicial em que ela desenvolvia interesse e atenção e, conseqüentemente, interferir no fluxo da fala infantil que acompanhava o desenvolvimento na atividade anterior.

De modo geral, Salomão e Conti-Ramsdem (1994), Braz e Salomão (2002) Fonsêca e Salomão (2005) asseveram que as formas de diretividade presentes na fala materna dirigida à criança podem influenciar, de forma positiva ou negativa, o desenvolvimento da interação nas cenas de atenção conjunta e, por consequência, o processo de aquisição da linguagem.

Como observamos no decorrer deste capítulo, acreditamos que, no caso de Mariana (mãe de Amanda), o estilo dialógico tem favorecido as interações com a criança e estimulado o uso de suas respostas, principalmente com o uso de gestos. O fato de ela estar atenta ao olhar dêitico, que parece demonstrar a intencionalidade de Amanda, facilita a interação e a construção das cenas de atenção conjunta.

No caso de Rita, concluímos que o estilo diretivo é usado com todos os interlocutores e não, somente com a criança, e acreditamos que o uso desse tipo de comunicação, especificamente em relação à criança, tem o objetivo de estimulá-la a uma produção vocal maior e de movimentação, a fim de que consiga vencer os obstáculos cotidianos.

Considerando a convivência de doze meses com as mães, ainda que esporadicamente (quinzenalmente), podemos tecer algumas observações baseadas em nossas percepções anotadas no diário de campo. No ambiente familiar da Díade A, há uma rotina interativa de brincadeiras no cotidiano da criança que envolve tanto a avó quanto a mãe. Ambas ofertam diferentes possibilidades de brinquedo e fazem brincadeiras que estimulam sensorialmente as respostas da criança. As alterações de prosódia e o manêis são comportamentos linguísticos observados também na produção vocal de ambas e há uma interpretação de toda a verbalização da criança, sejam balbucios ou jargões.

O posicionamento físico nas filmagens, em que Amanda está sentada com as pernas cruzadas na frente e de costas para o adulto com quem estava interagindo, favoreceu a

interação conosco, através do olhar, com as estagiárias ou qualquer outra pessoa que ocasionalmente estivesse no ambiente. Mesmo com toda a dificuldade motora da criança e a instabilidade para sustentar o pescoço ou, até mesmo, a presença dos reflexos, foi possível perceber que a criança gira a cabeça para trás (para a direita ou a esquerda) em busca do olhar do interlocutor que se encontra ofertando suporte para ela.

Nas filmagens em que a Amanda estava posicionada em um bebê conforto, houve mais interação com o olhar direcionado à mãe e a nós, e os movimentos oculares se configuraram como pistas gestuais ou como olhares dêiticos, a fim de que a criança guiasse o olhar e a atenção dos adultos para o evento/objeto escolhido por ela.

Na Díade B, percebemos que as propostas de brincadeira partiam da criança, que sempre solicitava a presença da irmã, que, em alguns momentos, compartilhava esses momentos e, em outros, permanecia em outros ambientes da casa, interagindo com as estagiárias da terapia ocupacional. Pelo comportamento materno de direcionar ou apenas observar a criança, podemos supor que havia poucos momentos de interação compartilhada em brincadeiras entre mãe e filho, quando não estávamos na casa realizando as filmagens.

Assim como a mãe, o comportamento da criança é diretivo, e ele se manifesta com o uso do gesto dêitico de apontar e olhar para o objeto/evento que deseja, ainda que não haja nenhuma verbalização, porém, na maior parte das filmagens, o uso desse dêitico aparece acompanhado de algum balbúcio, jargão ou palavra com sentido imperativo.

Conseguimos alcançar, a partir dessa análise do comportamento materno das díades, um dos nossos objetivos – o de identificar o tipo de fala utilizada pelas mães usadas para direcionar ou manter a atenção da criança no contexto das cenas interativas. Nesse sentido, verificamos que não há uma uniformidade de comportamento, pois prevalece, em um, o estilo comunicativo dialógico e, em outra, o diretivo.

Também consideramos necessário pontuar que os locais onde as filmagens aconteceram interferiram, sobremaneira, no comportamento de ambas as díades. Na Díade A, houve apenas uma filmagem que ocorreu na sala de espera de uma clínica, e devido ao barulho excessivo do ambiente de sala de espera e pelo fato de a criança estar doente, houve poucas interações entre a mãe e a criança.

Na Díade B, quase a metade das filmagens foi realizada na sala de espera da Clínica Escola de Fisioterapia. Nesses momentos, a mãe utilizou o celular para garantir a atenção da criança, enquanto ambos aguardavam o atendimento. Quando Victor usava o telefone, não havia uma interação entre ele e a mãe, tampouco, o desenvolvimento de alguma atividade específica com o telefone, visto que ele gasta a maior parte do tempo tocando na tela em

qualquer ícone, repetidas vezes, só observando se acontece alguma mudança na tela. Eventualmente, a mãe coloca alguma música infantil, mas, se ele consegue retirar o aparelho da mão dela, imediatamente, começa a mexer em outros ícones e termina por interromper a música.

Quando as filmagens da Díade B aconteceram no ambiente domiciliar, algumas vezes, a genitora tentou usar o aparelho celular como recurso para adquirir a atenção da criança, mas ele optou por usar outros brinquedos ou objetos, destinando pouquíssimo tempo ao uso desse aparelho e, sempre, solicitando a presença da irmã, o que corrobora nossa hipótese de que o papel da irmã é muito importante em seu desenvolvimento motor e linguístico.

Especificamente em relação à produção vocal, as crianças com sequelas de ECNP, provavelmente, sempre manifestarão algum tipo de comprometimento, devido aos diversos fatores já apresentados nesta pesquisa, listados na literatura científica (LIMONGI, 1995; SANCLEMENTE, 2001; LAMÔNICA, 2008; 2015). Nos participantes desta pesquisa, podemos dizer que a linguagem expressiva se manifestou, primeiramente, através do uso do olhar dêitico, como forma de direcionar a atenção dos integrantes do contexto, não somente da figura materna. Podemos pontuar, ainda, que o desenvolvimento da gesticulação e do uso dos gestos emblemáticos ocupou, muitas vezes, o lugar da fala, e talvez, na criança mais comprometida, o envelope multimodal se caracterize, ao longo da vida, pelo uso dos componentes olhar e gestos.

Nossa definição de gesticulação, de pantomimas e de emblemas seguiu a definição de Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2015), como havíamos mencionado no capítulo 4, mas estamos resgatando para embasar a tabela de produção gestual que apresentaremos na sequência:

(...) a gesticulação é definida pelo uso de gestos idiossincráticos, levantar das sobrancelhas em sinal de alerta, movimentos específicos da boca em sinal de alerta, abertura ou diminuição dos olhos em sinal de reprovação, movimentos de cabeça etc.; as pantomimas são vistas como representações de ações do cotidiano como dar comida, dar banho, atender ao telefone (...), os emblemas, gestos convencionados por uma cultura, na relação mãe-bebê são os gestos de dar e pegar, tocar, dar tchau, bater palmas, apontar, dar beijos, mostrar algo etc. (ÁVILA-NÓBREGA; CAVALCANTE, 2015, p.40).

Na tabela 28, podemos visualizar a variação, ao longo das 24 sessões, das produções de cada criança e a soma de cada tipo para cada uma delas. Dessa maneira, alcançamos outro objetivo desta pesquisa – o de identificar e categorizar a produção gestual das crianças com base no *continuum* de Kendon adaptado por Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2015) e que

também foi adaptado por nós, devido à identificação do que denominamos de olhar dêitico como produção gestual.

Tabela 28- Comparação entre as produções gestuais das crianças das Díades A e B

Tipos de produções gestuais	Amanda				Victor			
	Gest.	Emblema	Pantomima	Olhar Dêitico	Gest.	Emblema	Pantomima	Olhar Dêitico
Quantidade por sessão								
1ª sessão	03	19	02	25	-	01	15	11
2ª sessão	-	05	08	18	04	45	05	32
3ª sessão	-	09	02	27	-	03	-	38
4ª sessão	-	27	-	50	-	30	02	21
5ª sessão	-	15	-	24	-	41	-	17
6ª sessão	02	21	-	22	02	28	-	35
7ª sessão	06	17	-	26	03	45	01	12
8ª sessão	-	15	-	36	-	24	-	12
9ª sessão	-	41	04	44	-	22	08	15
10ª sessão	-	60	-	71	02	24	-	10
11ª sessão	-	41	-	65	-	32	04	20
12ª sessão	-	37	-	69	-	36	-	12
13ª sessão	-	25	-	40	-	27	-	17
14ª sessão	-	26	-	65	-	32	-	15
15ª sessão	-	21	-	18	-	15	-	05
16ª sessão	-	15	03	35	-	20	-	07
17ª sessão	-	51	-	76	-	06	-	03
18ª sessão	-	60	03	61	-	18	-	04
19ª sessão	-	36	04	70	-	27	-	09
20ª sessão	-	24	04	26	-	59	01	17
21ª sessão	-	54	01	46	-	11	01	06
22ª sessão	-	15	00	38	-	22	-	09
23ª sessão	03	19	02	25	03	45	03	17
24ª sessão	04	34	02	30	-	21	-	12
Total	18	687	31	1007	14	634	40	356

Fonte: A autora (2019)

Ressaltamos que, quando foi usada outra parte do corpo, como a perna ou a cabeça, para apontar, consideramos que esse foi um gesto emblemático. No caso da criança da Díade A, quando a movimentação reflexa foi usada para pegar ou entregar algum objeto, também categorizamos como produção de emblema.

Quanto à produção vocal das crianças, apresentamos a quantidade e o tipo de produção de acordo com a classificação de Barros (2012), detalhadas na tabela 29. Assim, atingimos um dos nossos objetivos, o de mapear essas produções vocais.

Tabela 29- Comparação entre as produções vocais de cada criança em todas as sessões

Tipos de produção vocal	Amanda					Victor				
	Balb.	Jargão	Holófrase	Palavra	Bloco de Enu.	Balb.	Jargão	Holófrase	Palavra	Bloco de Enu.
Quantidade por sessão										
1ª sessão	09	08	01	01	-	08	02	03	-	-
2ª sessão	09	01	-	-	-	19	07	02	01	-
3ª sessão	09	15	-	-	-	08	-	-	-	-
4ª sessão	15	06	-	-	-	15	14	04	03	-
5ª sessão	12	11	05	01	-	15	55	-	01	-
6ª sessão	07	-	02	-	-	-	05	12	13	-
7ª sessão	17	21	-	-	-	09	08	01	01	-
8ª sessão	08	06	02	01	-	04	10	07	08	-
9ª sessão	10	01	01	01	-	05	06	02	10	-
10ª sessão	08	04	02	-	-	07	21	01	05	-
11ª sessão	05	03	01	03	01	09	10	03	09	-
12ª sessão	17	01	03	03	-	11	05	05	18	-
13ª sessão	03	-	01	-	-	09	22	04	47	-
14ª sessão	23	-	-	02	-	04	02	05	15	-
15ª sessão	06	10	05	02	-	02	-	08	18	-
16ª sessão	07	-	03	-	-	-	-	-	27	-
17ª sessão	33	-	08	07	-	-	04	03	32	01
18ª sessão	24	04	09	-	-	-	-	01	28	-
19ª sessão	11	02	04	05	-	-	-	01	41	05
20ª sessão	04	02	-	01	-	-	02	12	40	06
21ª sessão	09	05	09	01	-	-	-	02	15	Frases
22ª sessão	08	06	01	-	-	-	-	04	20	Frases
23ª sessão	03	18	12	03	-	-	-	08	25	06
24ª sessão	12	14	06	02	-	-	-	-	-	Frases
Total	269	138	75	33	01	116	173	87	377	18

Fonte: A autora (2019)

Não incluímos, nessa tabela 29, as frases, pois somente a criança da Díade B conseguiu produzi-las, portanto não seria possível fazer a comparação entre elas. Victor começou a produzir frases a partir da 21ª sessão. Apontamos na tabela para registrar a ocorrência delas, que serão descritas de forma mais detalhada nas cenas em que ocorreram. Em relação ao total de produções vocais de ambas as díades, podemos observar as semelhanças e diferenças no quadro 16.

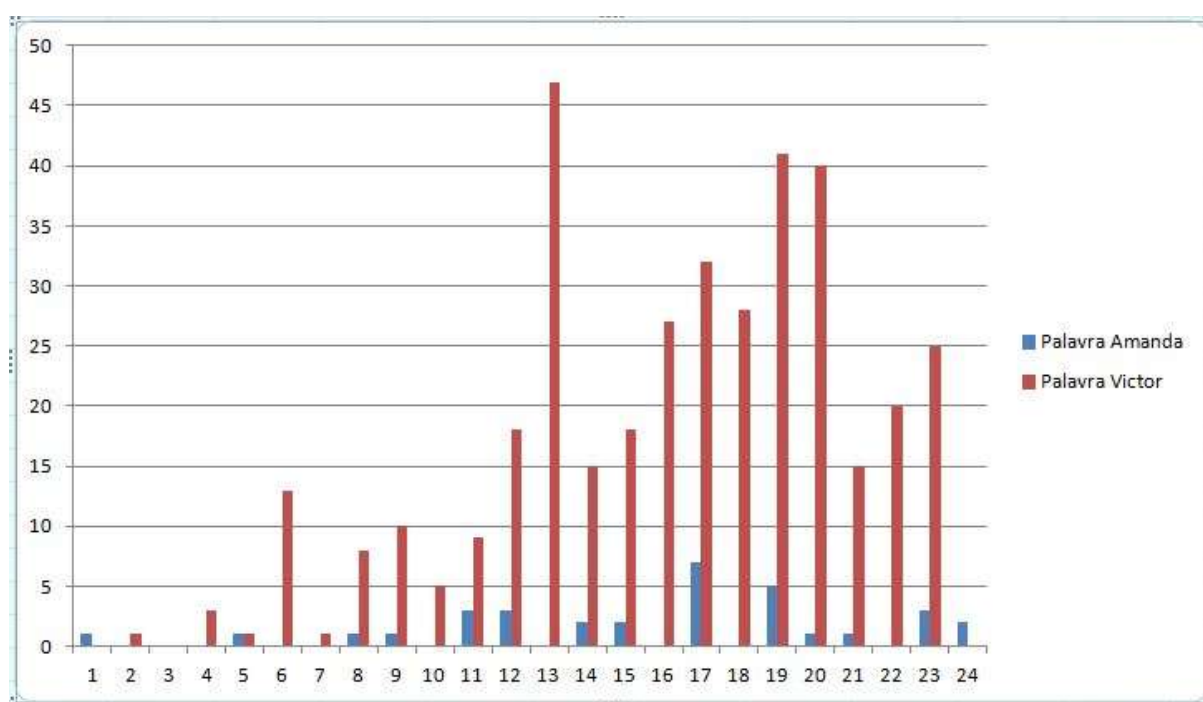
Quadro 16- Comparação das produções vocais das crianças

Tipo de produção vocal	Amanda	Victor
Balbucios	269	116
Jargão	138	173
Holófrase	75	87
Palavra	33	377
Bloco de Enunciado	01	18

Fonte: A autora (2019)

O menor comprometimento de Victor, associado a sua possibilidade de explorar bem mais os ambientes e de recursos de tecnologia, como é o celular, acreditamos que sejam os fatores preponderantes para produzir palavras quase 10 vezes mais frequentes do que Amanda, entretanto, lembramos que esse dado não significa um aumento expressivo na aquisição de vocabulário, porque, em muitas sessões, a mesma palavra foi repetida com frequência. A comparação da produção de palavras pelas duas crianças pode ser observada no Gráfico 1.

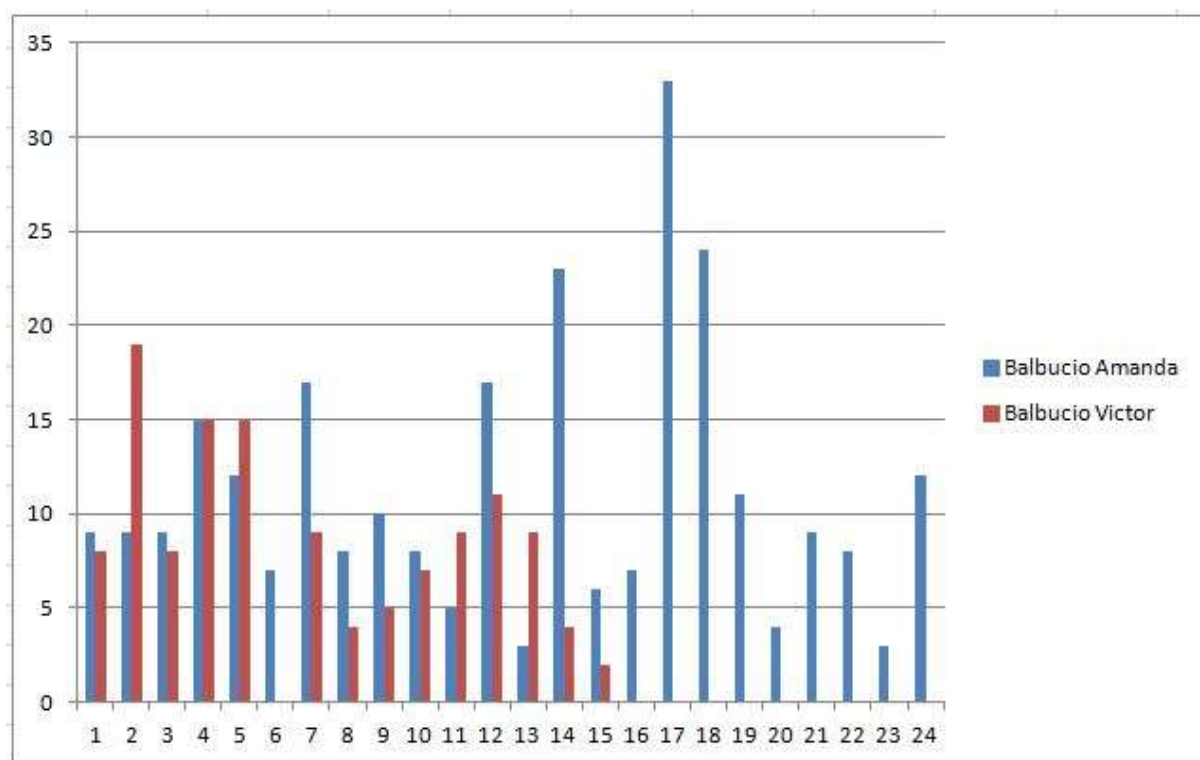
Gráfico 1- Comparativo da produção de palavras entre Amanda e Victor



Fonte: A autora(2019)

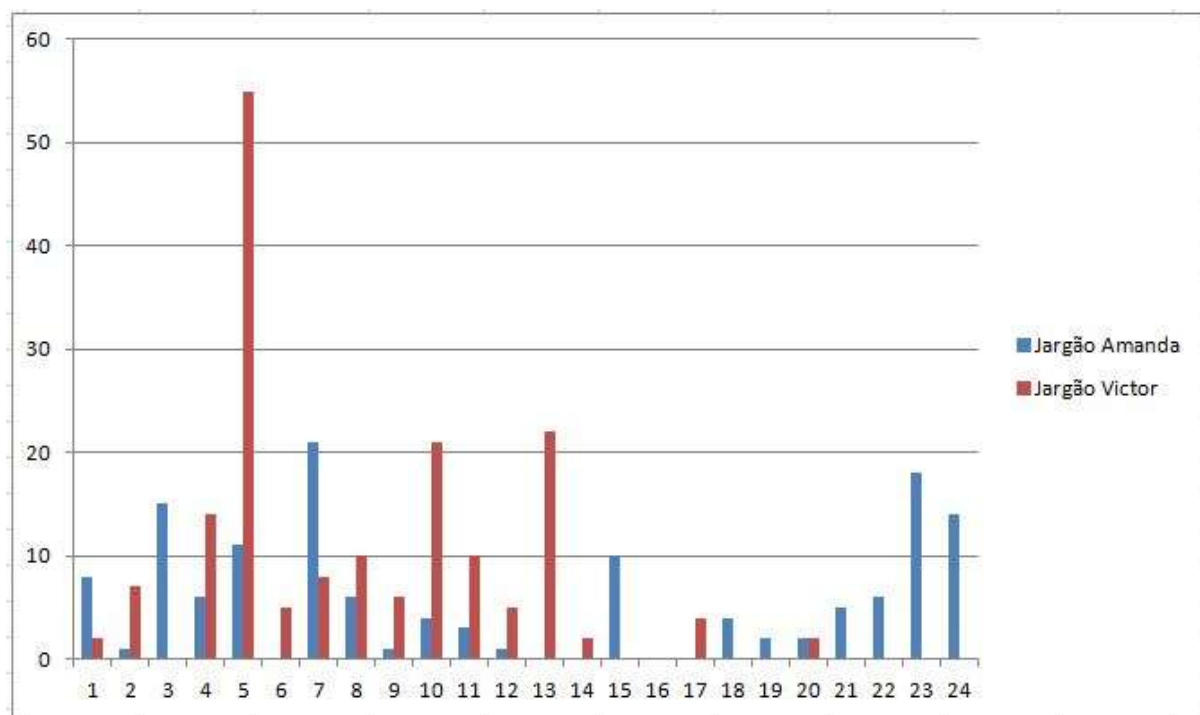
O uso do maior número de balbucios por Amanda tem origem na própria patologia e na dificuldade de evoluir para produzir outros sons, decorrentes da presença dos reflexos primitivos e do atraso do controle cervical, que limitam as experiências para que ela interaja com pessoas, objetos ou eventos, o que cria uma lacuna nas áreas perceptiva e linguística. A produção de balbucios entre crianças pode ser visualizada no gráfico 2.

Gráfico 2- Comparativo da produção de balbucio entre Amanda e Victor

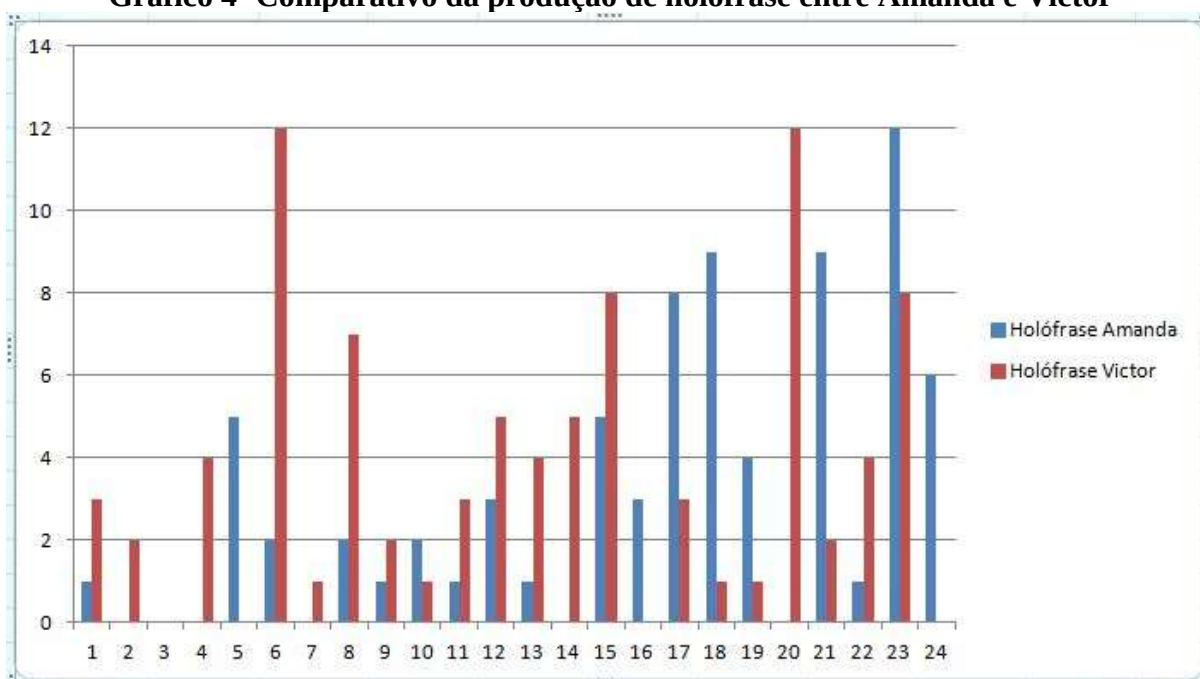


Fonte: A autora(2019)

As produções de jargões e holófrases se mostraram equilibradas com relação a produção total entre as crianças, e foram interpretadas pelos participantes das cenas, especialmente pelas genitoras, como pedidos, afirmações, negações, como se fossem produzidos como uma sentença. Ambos foram acompanhados como pudemos notar da produção gestual. Ambas as produções podem ser visualizadas nos gráficos comparativos 3 e 4. Especificamente com relação ao uso de jargões, Amanda permanece fazendo uso dos mesmos, enquanto Victor passa a utilizar holófrases e palavras ao longo do seu desenvolvimento linguístico.

Gráfico 3- Comparativo da produção de jargão entre Amanda e Victor

Fonte: A autora (2019)

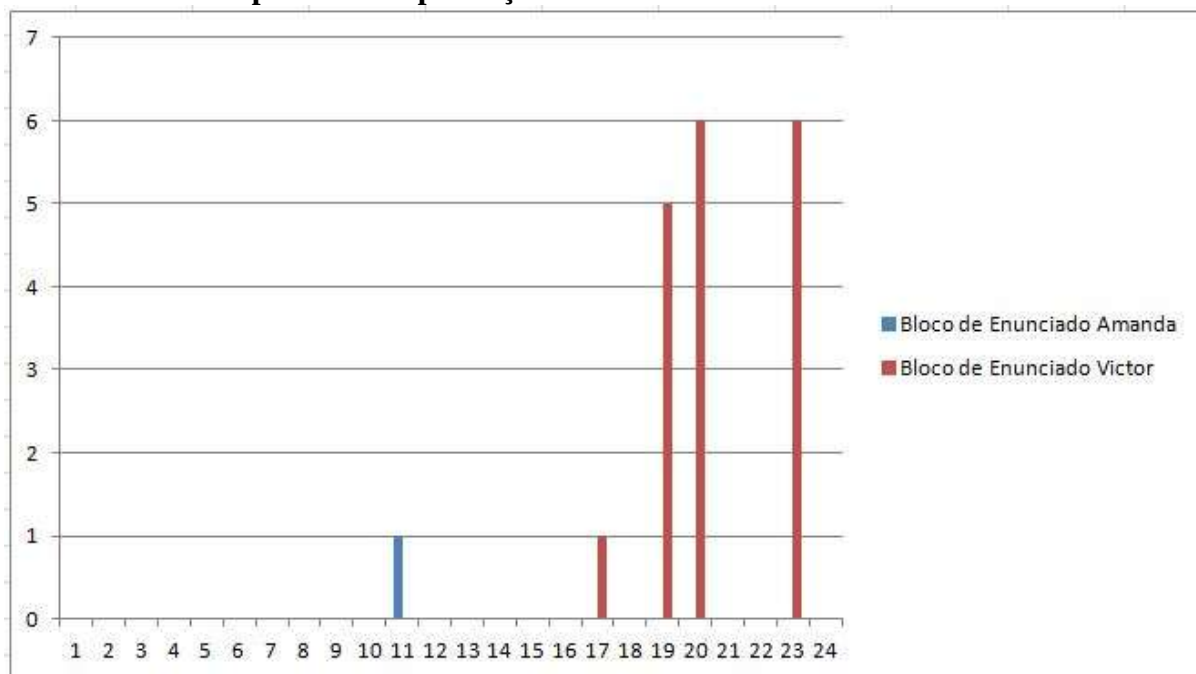
Gráfico 4- Comparativo da produção de holófrase entre Amanda e Victor

Fonte: A autora (2019)

Os blocos de enunciado foram precursores ao desenvolvimento das frases, no caso de Victor, e registrados por nós, a partir da 17^a, quando o menino já estava com 24 meses e 25 dias, ou seja, sua produção também está relacionada à maturação do SNC, além do que já apontamos com as possibilidades de explorar o ambiente, associadas ao convívio com a irmã

de cinco anos, que se configurou como uma importante parceira comunicacional. Os blocos de enunciado foram comparados no gráfico 5.

Gráfico 5- Comparativo da produção de bloco de enunciado entre Amanda e Victor



Fonte: A autora (2019)

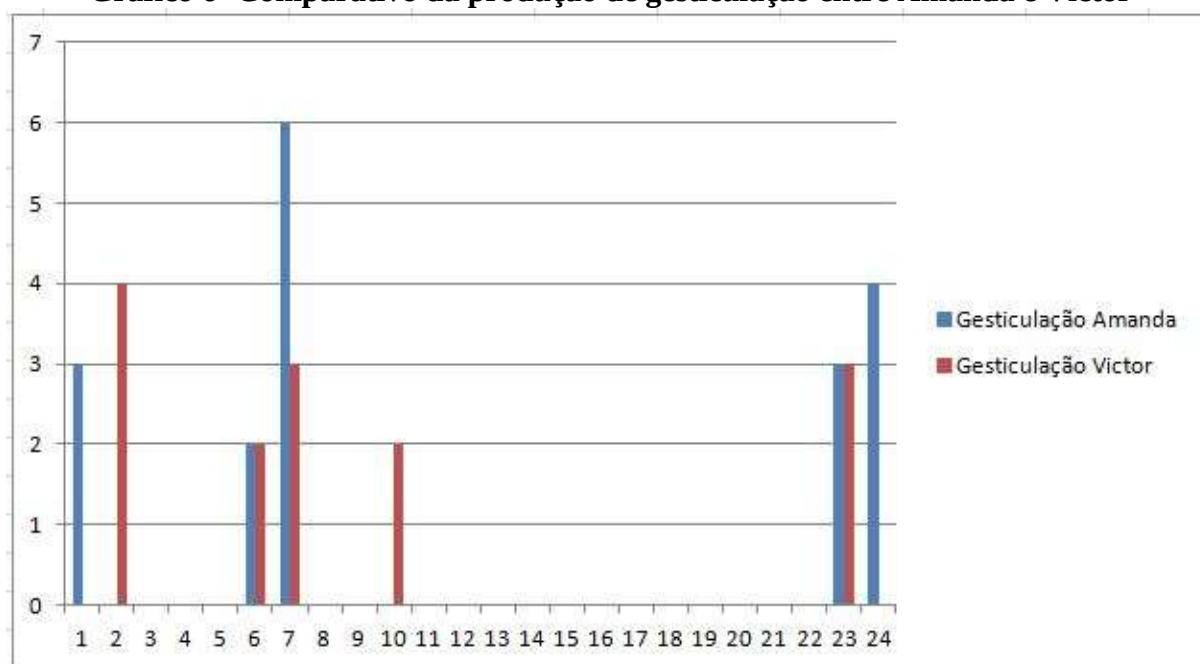
Quanto às produções gestuais, o quadro 17 apresenta uma comparação entre o somatório total de cada tipo produzido por cada criança.

Quadro 17- Comparação das produções gestuais das crianças

Tipo de produção gestual	Amanda	Victor
Gesticulação	18	14
Emblemas	687	634
Pantomimas	31	40
Olhar dêitico	1007	356

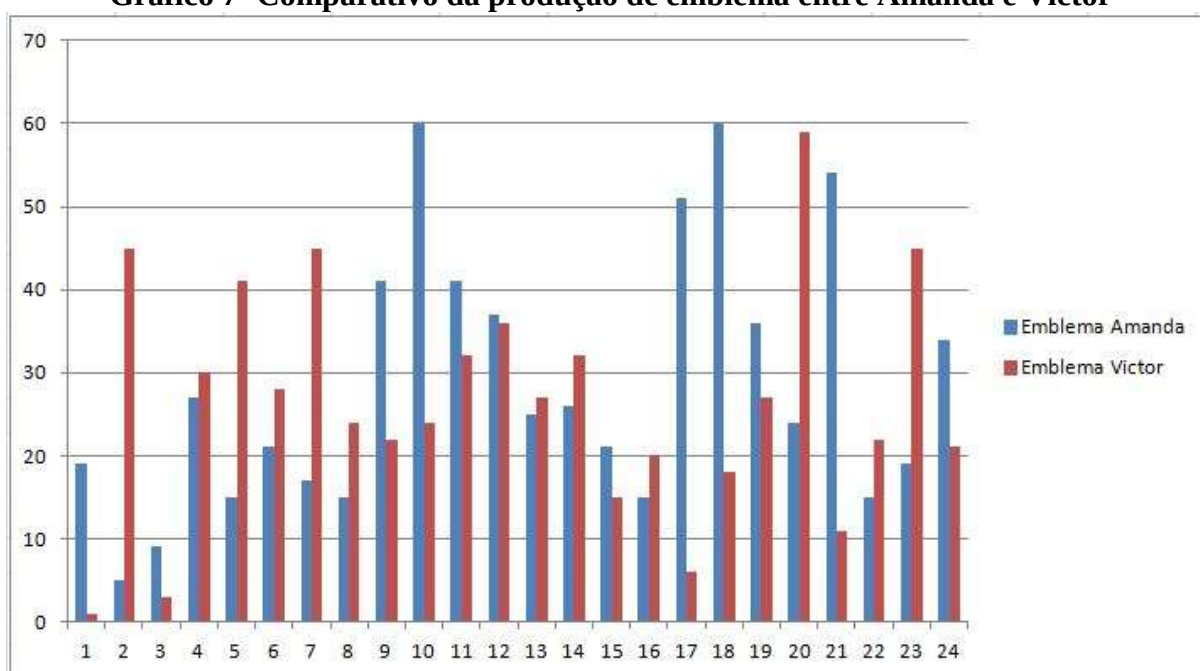
Fonte: A autora (2019)

A produção de gesticulação ocorreu em uma frequência bastante pequena em ambas as crianças, como podemos observar no gráfico 6, e, com base nos dados, podemos inferir que, nessa fase do desenvolvimento em que as observamos, quase toda a produção gestual tem um propósito funcional: o de indicar, solicitar, demonstrar etc.

Gráfico 6- Comparativo da produção de gesticulação entre Amanda e Victor

Fonte: A autora (2019)

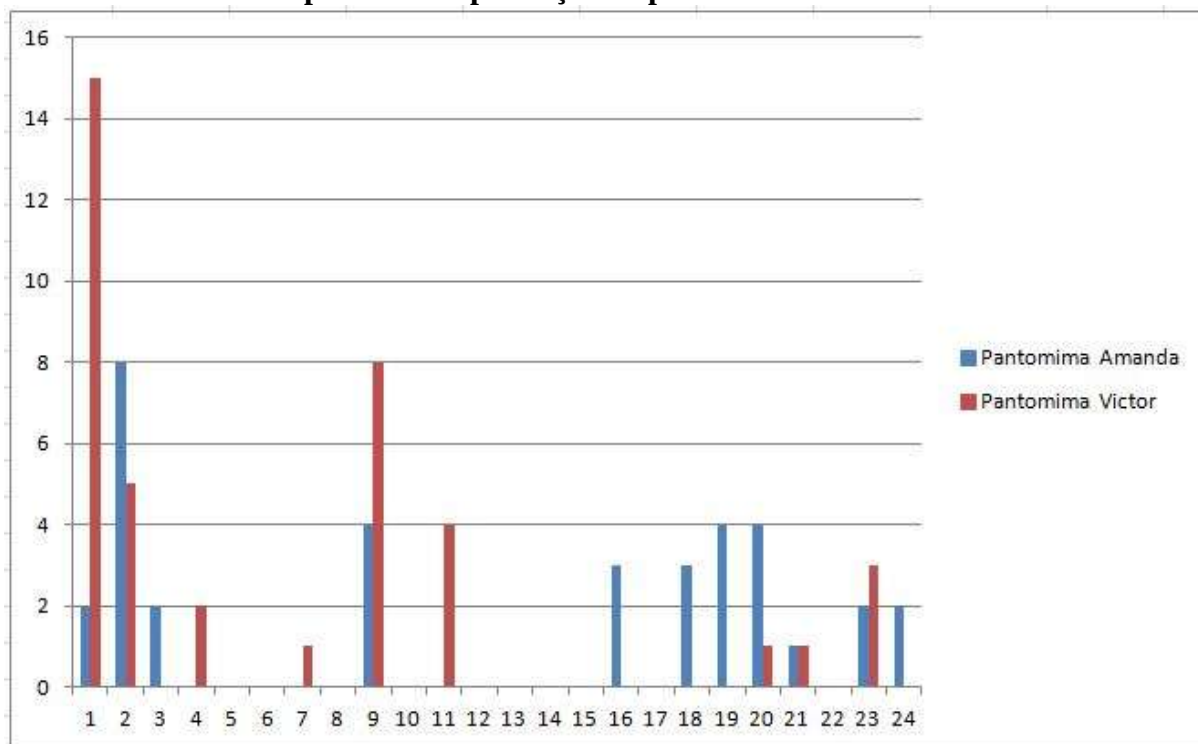
O uso de emblemas, como podemos visualizar no gráfico 7, apesar da discrepância motora entre as sequelas de ambos, foi bastante próximo, e não houve diferença significativa entre os gestos emblemáticos produzidos por cada um deles, ou seja, todos os gestos que Victor realizou, com exceção do negar com o uso do indicador, também foram desenvolvidos por Amanda. Além disso, a menina conseguiu utilizar a atividade reflexa de forma funcional e gesticular com o uso dela.

Gráfico 7- Comparativo da produção de emblema entre Amanda e Victor

Fonte: A autora (2019)

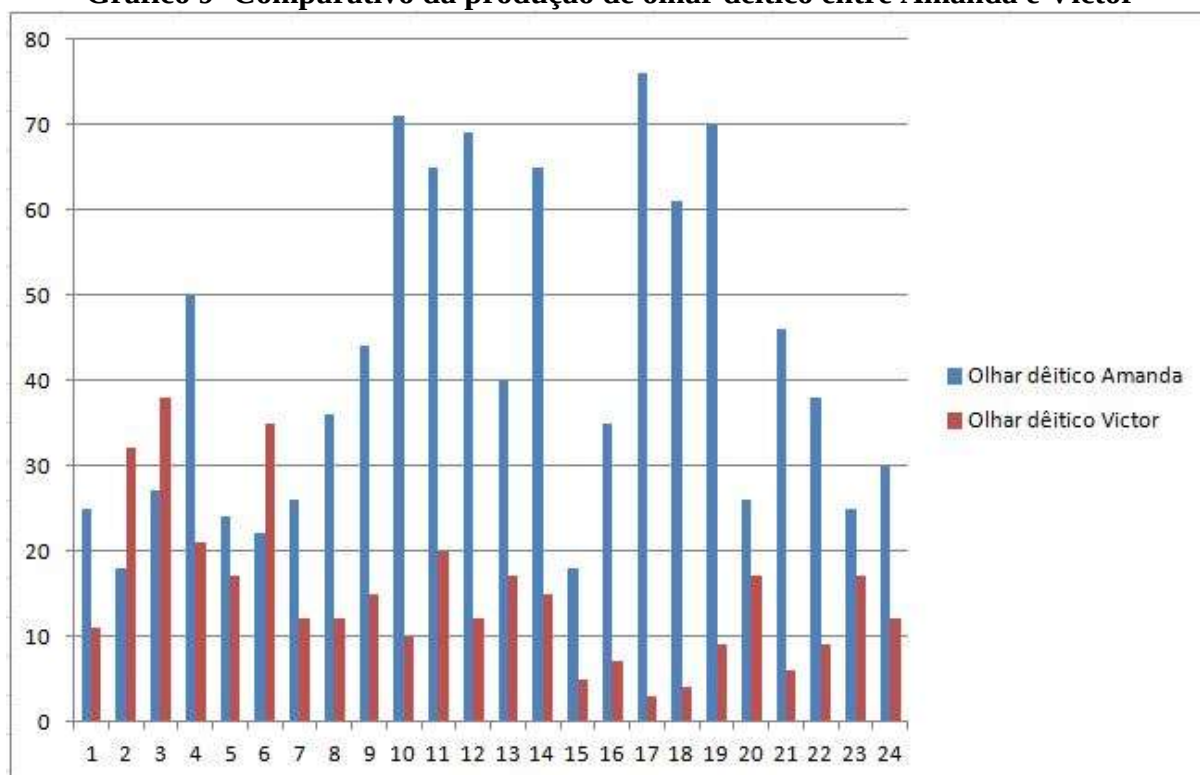
Consideramos que também não foi significativa a produção total de pantomimas por ambos e que elas ocorreram de forma tímida, pois parecem exigir um contexto mais lúdico e simbólico, e ambas as crianças foram expostas, com mais frequência, a dialógicos e a situações interativas que envolvem o contexto imediato. A produção de pantomima pode ser observada no gráfico 8.

Gráfico 8- Comparativo da produção de pantomima entre Amanda e Victor



Fonte: A autora (2019)

A diferença expressiva está, justamente, no olhar dêitico, que, no caso de Victor, diminuiu de frequência ao longo da evolução motora e linguística, e Amanda usa de forma constante esse tipo de produção gestual para interagir. No caso dela, o uso funcional desse gesto implica criar e sustentar as cenas de atenção conjunta com outros parceiros interativos. Observamos a produção do olhar dêitico na gráfico 9.

Gráfico 9- Comparativo da produção de olhar dêitico entre Amanda e Victor

Fonte: A autora (2019)

Com esses dados, conseguimos demonstrar que as crianças com ECNP são capazes de iniciar e manter a interação nas cenas de atenção conjunta e se utilizam das habilidades e dos recursos multimodais, assim como as crianças típicas, para sustentar essas interações.

Mesmo com comprometimento motor importante e a influência dos reflexos primitivos, essas crianças conseguem gesticular produzindo todos os tipos de gesto, como as crianças típicas. Entretanto, o uso do olhar dêitico, no caso de crianças mais comprometidas, parece ser o diferencial no status interativo com os parceiros comunicativos, ou seja, o olhar se configura como a principal via de comunicação sensorial utilizada para se expressar.

A matriz multimodal gesto-fala está presente no processo de aquisição da linguagem das crianças com ECNP. Constatamos que, durante grande parte do período em que acompanhamos as crianças, houve concomitância entre a produção vocal, a gestual e a do olhar.

6.4 O percurso da pesquisa: descrição do contexto das sessões

Faremos uma explanação detalhada das produções gestuais e vocais nas sessões que não foram contempladas nas análises, a fim de mostrar como foi a tabulação dos dados em cada tabela. Para esse fim, discorreremos, primeiramente, sobre as filmagens da Díade A, e

depois de apresentar seus resultados, abordaremos a Díade B.

Na Díade A, houve muita produção durante todas as sessões, além do auxílio da genitora na produção de gestos (esticar os braços, apontar com o indicador, esconder o rosto com as mãos, entre outros). Não contabilizamos os gestos da criança quando foram realizados com o auxílio de sua mãe.

Na segunda filmagem, como realizamos duas gravações, optamos por só contabilizar o que foi produzido no momento em que a mãe estava presente. O foco da atenção conjunta foi uma planta, e a genitora propôs que ambas a regassem, utilizando um regador de brinquedo ou fazendo de conta que estavam jogando água sobre ela com as mãos (figura 134).

Figura 134- “Jogando” água na planta com a mãe na 2ª filmagem



Fonte: A autora (2019)

Na 4ª filmagem, havia vários estímulos dentro e fora do ambiente (presença de outra criança, das estagiárias de TO e da prima, o que levou a uma grande produção do olhar dêitico destinado não só a nós como à mãe (figura 135). Na 6ª sessão, acreditamos que a pouca produção verbal se deve ao fato de Amanda estar despertando no momento da filmagem, que foi toda realizada com ela deitada na cama, e o uso de emblemas foi destinado a apontar partes do próprio corpo e/ou o da mãe, a pedido dela (figura 136). A presença do olhar dêitico foi destinada, principalmente, a nós.

Figura 135- Gesto emblemático de chamar esticando o braço e com a mão semifletida na 4ª filmagem



Fonte: A autora (2019)

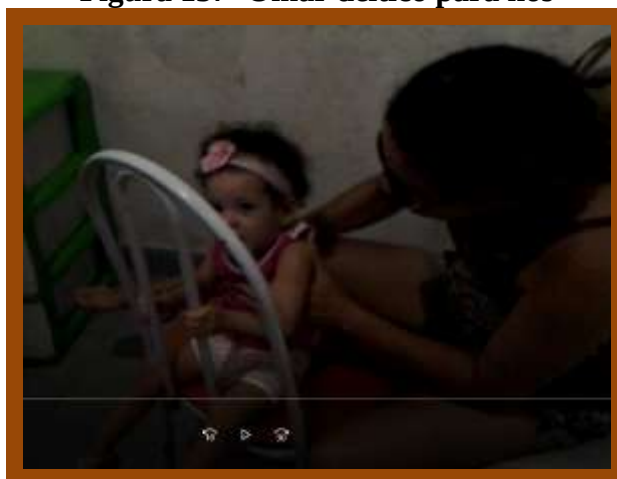
Figura 136- Apontando para o olho da mãe na 6ª filmagem



Fonte: A autora (2019)

Na 8ª filmagem, a metade do tempo a criança estava sentada em uma cadeira se segurando com as duas mãos (figura 137), o que impediu os gestos e/ou gesticulações que requerem o uso dessa parte do corpo. Assim, nesse momento, prevaleceu o uso do olhar dêitico. No segundo momento dessa sessão, Mariana sentou a criança em seu colo, de frente para nós, e colocou em sua mão duas lagartixas de brinquedo, o que gerou a maior parte dos gestos emblemáticos (pegar e soltar esses brinquedos e beijá-los, também os aproximando da boca da mãe para que ela os beijasse). Nessa sessão, a criança brincou diretamente conosco, durante um momento da cena, olhava para nós e abaixava a cabeça para esconder o rosto, sorrindo nesse momento. Houve também a produção da palavra “vó”, quando escutou a voz da avó vindo de outro cômodo.

Figura 137- Olhar dêitico para nós



Fonte: A autora (2019)

Na 9ª filmagem, o foco da interação foi a caixa de laços de cabelo de Amanda, juntamente com uma galinha de pelúcia que foi alvo da produção de pantomimas, como pentear e colocar enfeites no cabelo da galinha, assim como passar perfume nela. Houve intensa produção de emblemas relacionados a pegar os laços e entregá-los à mãe. Consideramos como emblema, também, o ato de fazer carinho na galinha, assim como a produção de uma palavra, que aconteceu em resposta a uma pergunta da mãe: “tem mais algum laço pra guardar?” E Amanda respondeu “tem”.

Figura 138- Pantomima: penteando o cabelo da galinha na 9ª filmagem

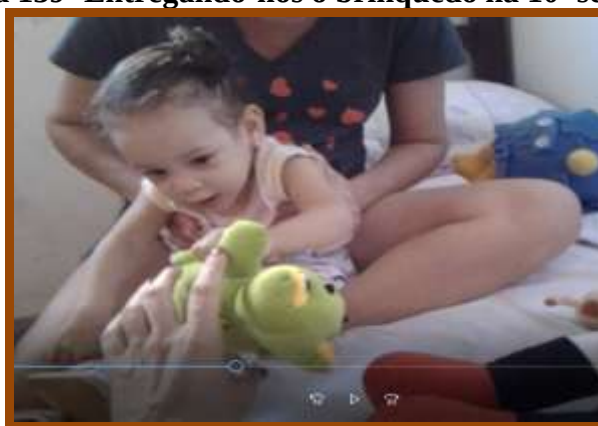


Fonte: A autora (2019)

Na 10ª sessão, a mãe coloca vários brinquedos sobre a cama, segura um em cada mão e pede que Amanda identifique aquele sobre qual ela está falando. Além de nós, no quarto, estava uma das estagiárias de TO. Em um dos momentos da cena, Amanda intercala entre entregar os bichos de pelúcia para a estagiária e para nós (Figura 139). Consideramos emblemas os atos de pegar e entregar os brinquedos, apontar para a cabeça, quando a mãe

disse que estava doendo, dar tchau e mandar beijos. Houve pouca produção vocal, e a genitora relatou que Amanda estava doente, creditando a esse fato às poucas produções. No caso de Amanda, as produções gestuais aumentam em situações em que ela produz poucas vocalizações, mas é relevante dizer que as vocalizações, até essa sessão, sempre foram acompanhadas de produções gestuais. Convém reforçar que, em crianças com sequelas importantes da ECNP, prevalece o princípio da matriz multimodal gesto-fala.

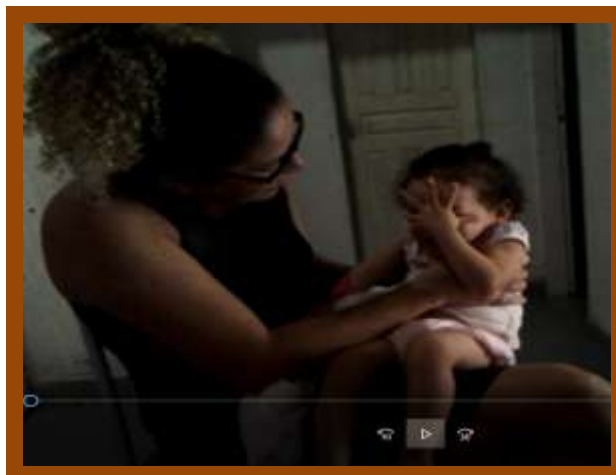
Figura 139- Entregando-nos o brinquedo na 10ª sessão



Fonte: A autora (2019)

A 11ª sessão aconteceu na sala, e a mãe estava com Amanda em seu colo. No início da filmagem, Mariana auxiliou Amanda a esboçar alguns gestos, incluindo usar os dedos para contar. Ela conta sobre um passeio que elas fizeram no centro da cidade de João Pessoa e que a menina se assustou com o barulho de um carro durante o passeio. Nesse momento, Amanda repetiu várias vezes o gesto de se esconder que havia feito na ocasião (figura 140). Ainda nessa filmagem, durante alguns momentos, a criança nos seguia, quando mudávamos de posição para realizar a filmagem. Houve produção do que consideramos bloco de enunciado “em vó, vó ahh”, que foi interpretado pela mãe, no contexto em que Amanda estava chamando a avó, como “vem vovó aqui”. Em outro momento, ela repetiu a palavra vó, e se referindo à roupa que a avó estava manuseando, disse “a oupa”, que consideramos como produção de palavra.

Figura 140- Gesto emblemático de se esconder na 11ª sessão



Fonte: A autora (2019)

Ainda nessa sessão 11, em relação à produção gestual, como havia no contexto, uma estagiária de TO, a prima e a avó, houve muita utilização do olhar dêitico. Além disso, ela coçou seu nariz e o da estagiária de TO, imitou o lobinho e mandou beijos.

Na 12ª filmagem, o contexto foi novo, pois a família havia acabado de mudar para uma nova residência. Nessa cena, estávamos nós, a genitora, a avó, uma das estagiárias de TO e nossa filha. Houve muita movimentação reflexa e, tentativas de vocalizar, mas sem a produção de sons. No começo, Mariana auxiliou a executar alguns gestos e posturas (dar cambalhotas e contar nos dedos). Houve muita produção do olhar dêitico devido à quantidade de participantes na cena, e emblemas como pegar laços de uma caixa e guardar ou colocá-los no cabelo de nossa filha (figura 141). Apareceu o gesto de negar com a cabeça no momento em que convidamos Amanda para ir embora com ela. Também consideramos produção de palavra quando a mãe disse que elas haviam ido passear na lagoa, e Amanda produziu “aôa”, além de dizer “foi” e “iaú”, referindo-se ao miau do gato.

Figura 141- Entregando o laço na 12ª filmagem



Fonte: A autora (2019)

A 13ª cena foi filmada com a avó, porque a mãe não estava em casa. Nos primeiros dois minutos de gravação, havia muita gente na sala (as duas estagiárias de TO e dois primos da criança), de forma que ela não estava dando atenção aos estímulos que a avó lhe ofertava, por isso, foi solicitado que saíssem do ambiente. Na sequência, toda a atividade se desenvolveu com Dona Maria ofertando um brinquedo de encaixe e solicitando que Amanda fosse retirando as peças e lhe entregando de acordo com as cores que ela estava pedindo (figura 142). Houve pouquíssima produção vocal de Amanda e uma diminuição da produção gestual em relação às sessões anteriores.

Figura 142- Entregando as peças e reconhecendo as cores na 13ª filmagem



Fonte: A autora (2019)

A 14ª sessão foi a única realizada fora do ambiente familiar, pois foi gravada na sala de espera da clínica Hapvida, onde havia muito barulho e muitos estímulos visuais, o que gerou, como consequência, muita produção do olhar dêitico. Nessa cena, Amanda produziu emblemas como mostrar o vestido para a estagiária de TO e para nós, apontar com a mão aberta repetidas vezes para a cabeça, a fim de mostrar que estava doendo (de acordo com a fala da mãe), usar o apontar para mostrar que o dente também estava doendo (figura 143) e gesticular com a cabeça de forma negativa. Como, durante a maior parte do tempo, a menina estava posicionada em pé no colo da mãe, houve muita movimentação reflexa e de sialorreia. Quando a mãe estava contando sobre o parto das gatinhas do avô de Amanda, ela produziu “iau iau”, que consideramos como palavra.

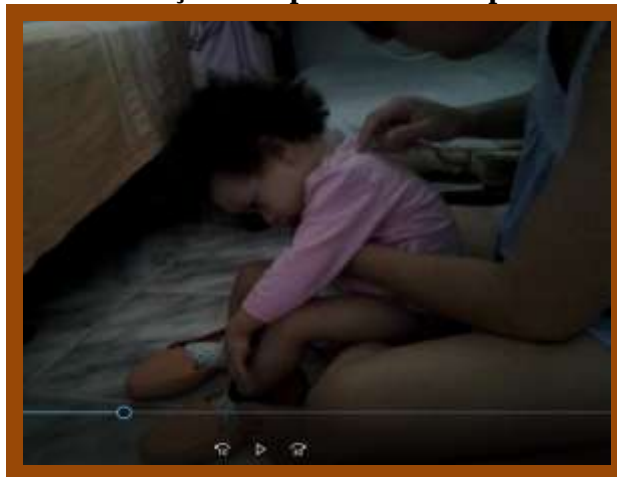
Figura 143- Apontar para o dente na 14ª sessão



Fonte: A autora (2019)

Na filmagem 16, o foco da atenção conjunta ocorreu com dois pares de sapatos que Mariana ganhou, e Amanda estava tentando calçar (figura 144). Na cena, estavam presentes a mãe, a avó e uma das estagiárias de TO. Consideramos como emblema as tentativas de entregar e pegar de volta os sapatos da mão da estagiária, e como pantomimas, a tentativa de calçar dois pares de sapato da mãe. Houve pouca produção vocal, com ênfase em três holófrases, em que ela produziu “aga”, que a mãe interpretou como “calçar”.

Figura 144- Tentando calçar os sapatos da mãe: pantomima na 16ª cena



Fonte: A autora (2019)

A 17ª cena contou com a presença da mãe, das duas estagiárias de TO, de nossa filha e da avó. Acreditamos que houve muita produção verbal devido a essa quantidade de interlocutores na cena. Amanda usou o gesto de apontar para conseguir ligar e desligar o controle remoto da TV várias vezes, além manusear diferentes brinquedos entregando-os para nossa filha. Quando ouviu um barulho de moto vindo da rua, a menina disse: “é vô”. Além

dessa palavra, consideramos duas vezes a produção de “naum” para dizer que não queria algo: “É meu” e, duas vezes, “ é minha” sobre brinquedos que estavam com a outra criança, além de “mamã”, para chamar a atenção de Mariana. O olhar dêitico foi distribuído entre todas as participantes da cena, e quando a mãe pediu, fez cara de zangada repetidas vezes (figura 145).

Figura 145- Emblema: cara de zangada na 17ª cena



Fonte: A autora (2019)

Na cena 18, a interação foi entre nós, a mãe e Amanda. A menina produziu muitos emblemas, usando o apontar convencional várias vezes, para mostrar um dente que estava nascendo, o cabelo e o laço do cabelo. Acenou com o braço estendido para cima e para baixo e a mão aberta, objetivando nos chamar. Espreguiçou-se, levou os braços para cima, como a mãe pediu, balançou o chocalho e usou a cabeça para gesticular de forma negativa. Consideramos como pantomima a ação de Amanda pegar um frasco de remédios vazio, simular que estava tomando (figura 146), dar na boca da mãe e em nossa boca. Embora não tenha produzido palavras, balbuciou bastante e proferiu holófrases.

Figura 146- Pantomima: simulando tomar remédio na 18ª cena



Fonte: A autora (2019)

Na 19ª cena, estavam somente a avó e a criança e havia apenas um brinquedo próximo a elas. A atenção de Amanda ficou dividida entre nós e as histórias que a avó estava contando sobre a comemoração do aniversário dela. Dona Maria segurou a menina em pé, posicionada de frente para nós, a maior parte do tempo, o que facilitou a interação entre ambas. Amanda produziu gestos emblemáticos de “soprar uma vela”, usou o apontar convencional para mostrar, repetidas vezes, que o outro dente estava nascendo e usou o pé para puxar para perto de si o brinquedo (que era uma guitarra) e conseguiu, com o próprio pé, teclar uma das partes que emitia a música “Parabéns pra você”.

Quando estava de pé no colo da avó, e ela começou a cantar uma música, Amanda iniciou uma dança com os movimentos da cabeça, que foram produzidos de forma voluntária. Chamamos essa ação de pantomima (isso se repetiu quatro vezes durante a cena). Houve também produção de palavras, quando a outra avó passou na frente do portão da casa, em um ângulo que poderia ser ver vista pela criança, e quando a avó perguntou se o brinquedo tocava música e se ela queria descer do colo. As palavras produzidas foram: “vó, naum, é bobó, vovó e toca”.

A cena 20 também foi gravada com a avó e a criança, porém Amanda estava sentada no colo de Dona Maria, que retirou vários brinquedos de uma sacola, deu para a menina pegar e pediu que ela nos mostrasse. A avó ainda auxilia a criança a realizar gestos como balançar o chocalho ou segurar alguns objetos. Ainda há movimentação reflexa, predominantemente o RTCS, e Amanda, quando consegue segurar os objetos, tem dificuldade de soltá-los, mas já aprendeu a fazer isso, ainda que demorasse algum tempo. Houve uma ação pantomímica que se deu quando Dona Maria pediu que a menina desse “o gagau pra boneca”, o que foi executado e repetido durante quatro outros momentos da cena (figura 147). Quando a criança pegou um brinquedo que tinha o desenho de um pé, emitiu a palavra “pé”. Novamente nessa cena, a outra avó passou na frente da casa, e Amanda sinalizou isso com o olhar dêitico.

Figura 147- Pantomima: Dando “gagau” à boneca na 20ª cena



Fonte: A autora (2019)

Na sessão 21, estávamos presentes nós, a mãe e a avó, porém Amanda interagiu principalmente conosco e com a mãe. O foco da atenção conjunta foi um presente que ela havia acabado de ganhar e estava, com o auxílio da mãe, desembulhando-o. Além dos gestos emblemáticos de pegar e soltar o brinquedo, ela o abraçou e fez carinho e apontou para identificar as partes do corpo dele, de acordo com as solicitações da genitora. Consideramos pantomima o ato de passar perfume no brinquedo, e produções de holófrase, quando a mãe perguntou sobre um gato que passava pela casa. Nesse momento, Amanda usou o apontar, produziu a palavra gato e disse que ficava “lá” (mostrando a parte externa da casa) (Figura 148). No brinquedo que Amanda ganhou, havia uma etiqueta, e a mãe pediu para “ler” o que estava escrito. Nesse momento, houve produção de balbucios e jargões, porém com muita sialorreia e dificuldade de vocalizar, devido à protusão da língua (característica das sequelas de ECNP, como descrevemos no capítulo 4).

Figura 148- Apontando e produzindo holófrase na 21ª cena

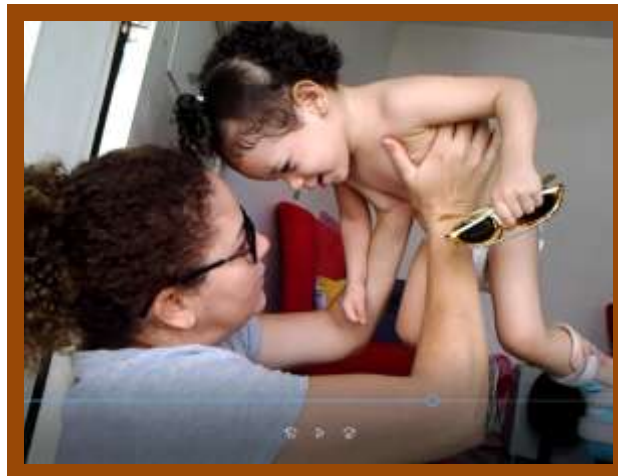


Fonte: A autora (2019)

Na 22ª filmagem, estavam a mãe e a criança, que estava doente, razão por que toda a gravação foi feita com ela deitada na cama, interagindo com a mãe ou conosco. Ela usou o apontar convencional para mostrar que a cabeça estava doendo e uma das mãos para cobrir o rosto e brincar de se esconder conosco. O olhar dêitico foi utilizado para mostrar sons que vinham da rua e apontar para a lagartixa que estava andando no teto. Amanda não emitiu palavras, apenas balbucios e jargões.

Na última cena, o foco da interação entre mãe e filha foram os óculos que ela havia ganhado do avô para ir à praia. Amanda produziu muitos emblemas: abraço, beijo, apontar para alguma parte do seu corpo ou do de Mariana e gesticular negativamente com a cabeça. Consideramos pantomima o ato de dançar, quando ela estava posicionada em pé, e o de simular movimentos do nado, quando a mãe a manteve suspensa no ar (figura 149). Duas palavras foram produzidas no contexto: “naum e vovô”, além de balbucios, jargões e holófrases.

Figura 149 - Pantomima: Simulando o ato de nadar na 24ª cena



Fonte: A autora (2019)

Considerando os dados estatísticos das tabelas, Amanda produziu 269 balbucios, 138 jargões, 75 holófrases, 33 palavras e um bloco de enunciados. Essas produções vieram sempre acompanhadas de gestos, contabilizados como 18 gesticulações, 687 emblemas, 31 pantomimas e 1007 usos do que denominamos de olhar dêitico. O que esses dados nos mostram acerca do processo de aquisição da linguagem, sob a perspectiva da multimodalidade, de uma criança com comprometimento motor grave, decorrente de uma lesão neurológica?

Esses resultados apontam que a matriz multimodal também se desenvolve nas crianças neurologicamente afetadas e que, embora produzam poucas palavras, expressam-se com balbucios, jargões e holófrases, associados aos gestos que são, principalmente, emblemáticos ou de olhar dêitico. Na contabilização do que definimos como olhar dêitico, consideramos o uso do olhar, acompanhado ou não de alguma produção vocal, com o objetivo de direcionar a atenção dos participantes da cena para um evento que a criança elegesse como o foco da atenção conjunta, ou seja, quando ela queria guiar a atenção para algo em que não usasse outras formas gestuais, como a gesticulação ou qualquer tipo de gesto emblemático.

O problema para executar e/ou coordenar os movimentos corporais que produzam um gesto, além da dificuldade de vocalização decorrente da sialorreia e dos muitos movimentos de protusão da língua, promove o desenvolvimento desse olhar dêitico, a fim de que as cenas de atenção conjunta possam ser criadas e conduzidas também por esse tipo de criança.

Abordaremos, a partir de agora, as cenas da Díade B, a fim de caracterizar também suas produções vocais que possibilitaram a construção das tabelas 28 e 29.

Na 2ª filmagem, Victor e Rita iniciaram a brincadeira na sala e, enquanto ele manipulava uma caixa de formas geométricas de encaixe e alguns brinquedos de animais (cachorro, vaca etc.), ela cantava uma música produzindo as onomatopeias dos sons desses bichos. Na sequência, ela auxiliou o menino a dar alguns passos, e quando ele se jogou no chão, tentando engatinhar, ela o pegou no colo, o que provocou uma reação de Victor com tapas na mãe (figura 150).

Figura 150- Gesto emblemático na 2ª filmagem: dar tapas



Fonte: A autora (2019)

Consideramos como produção de gesticulação o levantar e abaixar o braço algumas vezes, sem que tivesse o contorno ou o propósito de um gesto; pantomimas, quando ele brincou de guardar e retirar alimentos da geladeira e da pia de brinquedos; e emblemas, quando deu tapas na mãe, abraçou o Mickey e entregou ou pegou brinquedos para ela. Emitiu balbucios, jargões e holófrases e produziu uma palavra quando a mãe o retirou do chão: “naum”.

A 3ª filmagem ocorreu na FUNAD, enquanto a mãe aguardava a avaliação da criança. Nessa cena, durante a maior parte do tempo, Rita auxiliou Victor a caminhar, segurando suas mãos, o que o impediu de fazer gesticulação ou gestos. Só no início da cena, enquanto estava no colo dela, produziu emblemas com o uso do apontar convencional em direção a nós. As produções vocais foram somente balbucios, e o uso do olhar dêitico prevaleceu devido à limitação circunstancial de executar outros gestos (Figura 151).

Figura 151- Uso do olhar dêitico na 3ª cena



Fonte: A autora (2019)

A 4ª filmagem foi no quarto da criança, onde ela e a mãe brincaram com vários objetos (carrinhos, bicho de pelúcia, telefone de brinquedo, lápis etc.). Victor produziu três palavras (miau, alô e papai), sendo que as duas últimas aconteceram durante a brincadeira de usar o telefone (pantomima - figura 152), e a primeira, quando estava abraçando a gata de pelúcia. Os emblemas aconteceram quando ele nos ofereceu brinquedos, arremessou os carrinhos uns contra os outros, abraçou repetidas vezes a gata, andou no cavalo, usou o apontar convencional e bateu palmas enquanto a mãe cantava parabéns.

Figura 152- Pantomima e produção de palavra na 4ª cena



Fonte: A autora (2019)

Na 5ª cena, Victor estava com a mãe no quarto dele. E ela abriu uma sacola de brinquedos de praia, e o menino se interessou por uma parte do brinquedo que era de encaixe, repetindo o movimento de encaixar e desencaixar a mesma peça repetidas vezes. Antes disso, usou o gesto de empurrar para jogar fora da mesa alguns carrinhos que Rita estava colocando sobre ela e, em um momento, brincou de se esconder com um dos objetos (Figura 153). O menino também usou sequencialmente o gesto de apontar para mostrar à mãe a peça que queria.

Figura 153- Gesto emblemático: escondendo-se de nós na 5ª cena



Fonte: A autora (2019)

Victor produziu muitos balbucios e jargões nove vezes, iniciou o que parecia ser um choro, quando não conseguia encaixar a peça, e uma vez, e pronunciou “mamã”, que categorizamos como palavra.

A cena 8 aconteceu na sala de terapia ocupacional da Clínica de Fisioterapia Infantil da UFPB, cujo uso foi autorizado pela responsável. Victor brincou com vários objetos disponíveis e produziu oito palavras, sendo que contabilizamos cada vez que a mesma palavra

foi produzida. Como a mãe utiliza “auau” para nomear cachorro, Victor proferiu cinco vezes essa palavra, uma vez, “naum” e, duas vezes, “mamãe”. Usou pouco o olhar dêitico e, em uma das vezes, esse olhar foi acompanhado de um grito, quando a mãe foi até a porta da sala para pegar sua bolsa.

Os emblemas foram contabilizados quando Victor usou a cabeça para afirmar ou negar, entregou brinquedos a nós, usou o apontar convencional para demonstrar algo que queria, mandou beijo ou “deu um cheiro” em algum brinquedo. Incluímos essa última ação gestual nos emblemas, visto que é uma característica típica da cultura nordestina (figura 154).

Figura 154- Gesto emblemático típico da cultura nordestina



Fonte: A autora (2019)

A cena 10 foi filmada no Laboratório de Integração Sensorial do Departamento de Terapia Ocupacional. Escolhemos esse local considerando que a criança já estava na universidade para fazer as terapias semanais e gostaríamos de ver como seria o desenvolvimento da atenção, a produção gestual e a linguagem vocal em um ambiente com diferentes estímulos.

Participaram da cena a mãe, a criança e sua irmã. Na maior parte do tempo, Viviane explorou diferentes objetos, enquanto Rita e Victor compartilhavam o foco da atenção. Consideramos a produção de emblemas quando a criança imitou o gesto de batucar sobre um bumbo, sinalizou afirmativamente ou negativamente usando a cabeça, deu um “cheiro” em algum brinquedo, usou o apontar convencional, dançou só com o tronco, só com a cabeça ou com o corpo todo e se agachou quando a mãe terminou de cantar “Atirei o pau no gato” (figura 155).

Figura 155- Gesto emblemático no final de música na 10ª cena



Fonte: A autora (2019)

Victor produziu cinco palavras: “auau”, três vezes, para mostrar um cachorro, chamou a atenção dizendo “mamãe” e referiu-se à irmã falando “Bebi”. Consideramos que produziu gesticulações e entrou em padrão reflexo (RTCA) quando a mãe passou em seu braço um brinquedo com uma textura diferenciada, e ele, para se defender, antes de conseguir usar a mão para se afastar, reagiu de maneira reflexa.

A filmagem 11 ocorreu na casa da Díade, com a presença da irmã, da mãe e das duas estagiárias de TO. Durante a maior do tempo, Victor se locomoveu, engatinhando de um espaço para outro, e utilizou vários objetos de cada um desses espaços. Consideramos como produção de pantomima quando ele brincou com a geladeira de brinquedo, abrindo e fechando a porta dela para pegar ou guardar alimentos, fazendo de conta que estava comendo e/ou bebendo. Como emblemas, contabilizamos: apontar convencional ou com a mão aberta, negação ou afirmação com a cabeça, jogar objetos no chão, deitar no colo da irmã para receber carinho e bater repetidas vezes na máquina de lavar para verificar se ela estava funcionando.

Houve muita produção de palavras, e as mais significativas ocorreram quando ele pegou uma garrafa vazia, chacoalhou-a e disse para a mãe: “suco”. Rita lhe perguntou onde ele havia tomado suco, e ele respondeu: “Vovó” (figura 156). Repetidas vezes o menino chamou pela irmã (“Bibi”) ou pelo pai, dizendo “papai”.

Figura 156- Pronúncia de nova palavra associada ao gesto



Fonte: A autora (2019)

A cena 12 transcorreu no quarto da criança, onde ele estava sentado, manuseando o celular da mãe, o que ocorreu durante toda a gravação. Consideramos como gesto emblemático o apontar convencional usado para manusear o celular e abrir abas ou aplicativos, além dos gestos com a cabeça de negar ou afirmar, e dançar com o tronco e a cabeça. Todas as palavras foram produzidas em respostas a perguntas nossas ou da mãe. Contabilizamos mesmo as que foram repetidas: nenê, Iaiá (celular), Bibi, titia e vovó. Consideramos, também, a produção da palavra “archa”, quando ele se referiu ao desenho que estava passando no celular, que se chama “Marscha e o urso”.

Figura 157- Apontar convencional para manusear o telefone



Fonte: A autora (2019)

A 13ª filmagem foi feita no quarto da criança, que estava doente, e permaneceu o tempo todo no colo da mãe. Produziu emblemas negando ou afirmando com a cabeça, usando o apontar convencional, para pedir que pegássemos algum brinquedo (figura 158) e, como

uma reação reflexa, entrou em padrão de RTCS, no instante em que jogou o corpo para trás, e a sustentação que a mãe estava ofertando estava longe, para conseguir conter esse tipo de reação. Da mesma forma que na cena anterior, parece-nos que a proximidade com a mãe e a presença de um único estímulo favoreceram o uso de palavras que, novamente, foram bastante proferidas: “auau”, “Iaiá” (celular; 2 vezes), “naum” (14 vezes), Bibi (10 vezes), “abi”(subi; 4 vezes), mamãe (10 vezes) e “carro carro” (6 vezes), que ele sempre pronuncia repetindo a palavra quando quer um dos carrinhos de brinquedo. Todas as palavras produzidas foram acompanhadas de produção gestual.

Figura 158- Apontar convencional mostrando-nos um brinquedo



Fonte: A autora (2019)

A 14ª filmagem aconteceu na sala de espera da Clínica Escola de Fisioterapia Infantil da UFPB. Estavam presentes a mãe, a criança e uma das estagiárias de TO. Victor permaneceu o tempo todo no colo da mãe, mexendo no celular, e conseguiu ouvir algumas músicas, dentre elas, uma da galinha pintadinha, em que ele produziu um gesto emblemático, levantando e abaixando o braço direito, como se fosse a asa do animal (figura 159).

Figura 159- Gesto emblemático: imitando a galinha



Fonte: A autora (2019)

Consideramos como outros emblemas: o uso do apontar convencional para manusear o celular, a movimentação da cabeça afirmando ou negando, o uso do apontar convencional para mostrar algo à estagiária, entregar o celular para a mãe ou para a estagiária e dançar movimentando o tronco e a cabeça, mesmo estando sentado. As palavras produzidas foram: “mamãe” (4vezes), “iaiá” (celular; 2 vezes), tá bom (2 vezes), “sapu”, peru, “auau”, caiu e abriu (3 vezes). Assim como nas cenas anteriores, todas as palavras foram acompanhadas de produção gestual.

A filmagem 15 também foi realizada na sala de espera da Clínica Escola de Fisioterapia Infantil, onde Victor estava novamente sentado no colo de Rita e com o celular como foco. Houve pouquíssima produção vocal e gestual, e os emblemas foram: negação ou afirmação com a cabeça, apontar convencional para escolher algum ícone ou apontar algo para nós e dançar com movimentos da cabeça. As palavras proferidas foram: “cocó” (referindo-se à galinha; quatro vezes), “auau” (cinco vezes), naum (duas vezes), “acaco” (referindo-se a macaco); acabou (três vezes), “carro” e “patatá” (palhaço da dupla Patati e Patatá; duas vezes). Todas as palavras estavam relacionadas ao contexto dos vídeos a que Victor estava assistindo, e como não houve nenhuma produção gestual nova, optamos por não colocar a figura dessa filmagem.

A 16ª cena também aconteceu na sala de espera da Clínica Escola de Fisioterapia Infantil da UFPB, exatamente com nas anteriores: Victor sentado no colo da mãe e manuseando o celular. Essa sessão foi diferente porque o menino passou mais tempo concentrando nas músicas que estavam tocando e, poucas vezes, mexeu na tela para mudar de programação. Além disso, a única produção vocal foi através de palavras: “cocó” (para se referir à galinha; cinco vezes), “Iaiá” (celular; oito vezes), “abi” (subir; duas vezes), mamãe (três vezes), “naum”; “auau” (cachorro; cinco vezes), ruim, “abou” (acabou), “patatá” (duas vezes), “pipi” (pica-pau), “piu-piu”(passarinho; duas vezes) e “abiu”(abrir; duas vezes).

A produção emblemática aconteceu através de: apontar convencional, afirmação ou negação com a cabeça e tapar o próprio nariz e o da mãe, imitando um desenho a que estava assistindo (figura 160).

Figura 160- Gesto emblemático na 16ª cena



Fonte: A autora (2019)

A cena 17, mais uma vez, transcorreu na sala de espera da Clínica de Fisioterapia Infantil da UFPB, e Victor produziu alguns balbucios e jargões até a mãe lhe entregar novamente o celular. Ele continuou assistindo a vídeos e realizou apenas seis emblemas, que foram movimentos de tentar pegar o celular da mãe e negar ou afirmar com o uso da cabeça.

Houve produções de holófrases (lá, ali,) e de palavras: “iaiá”(celular; oito vezes), mamãe (seis vezes), Bibi (referindo-se à irmã, quando está olhando fotos dela; quatro vezes), “cocó” (galinha; duas vezes), “abou” (acabou - quando um vídeo terminava; três vezes), “naum” e “andano” (referindo-se a um vídeo em que a mãe o gravou andando). Consideramos a produção de um bloco de enunciado quando Victor disse “mi qué uhum coló”, pedindo que a mãe o pegasse. Como nas vezes anteriores, foi a primeira filmagem em que presenciamos esse tipo de produção. Não houve produção de gesto emblemático novo, por isso, novamente, não colocaremos figura para ilustrar a sessão.

Novamente, na sessão 17, filmamos na sala de espera da Clínica Escola de Fisioterapia Infantil, porém dessa vez, Rita não deu o celular para Victor brincar. Ele se sentou em uma cadeira de balanço infantil e ficou montando e desmontando um palhaço de encaixe. Havia muito barulho no ambiente, pois a sala estava passando por uma reforma, e uma criança estava chorando no momento da gravação. Ambos os eventos seguraram a atenção de Victor durante algum tempo. Os gestos emblemáticos usados por ele foram: afirmar ou negar com a cabeça, usar o apontar convencional, dançar com tronco e a cabeça e entregar peças na mão da mãe para que ela montasse o palhaço de encaixe.

O olhar dêitico foi utilizado apenas quatro vezes em direção a nós, e não houve nenhuma outra produção gestual ou verbal concomitante. As palavras produzidas foram: “iaiá” (celular), colo, mamãe (13 vezes), bebê, “abi”(abrir; quatro vezes); caiu; “naum”

(quatro vezes), “ubi”(subi) e papai (duas vezes). Os dados das últimas sessões revelaram um crescente uso de palavras em detrimento de balbucios e jargões, pois nos parece que Victor tem ampliado seu vocabulário, embora ainda não construa frases. Nessa sessão, também não selecionamos imagem, pois nenhum gesto produzido foi novo no repertório do menino.

A sessão 19 aconteceu também na sala de espera da Clínica Escola de Fisioterapia da UFPB, e os objetos da atenção conjunta de Victor e Rita foram dois lápis que ele havia ganhado da tia. Na maior parte da sessão, ele ficou tirando as tampas desses lápis e colocando-as, enquanto dizia “abi” (significando “eu abri”). Essa palavra foi repetida 21 vezes. As outras palavras foram: “abou” (acabou; três vezes), mamãe (cinco vezes), “arabéns” (parabéns; duas vezes), “cocó” (galinha; duas vezes), pula, “iaia” (celular), caiu, “naum”(duas vezes), titia, “Bibi”(irmã) e “hoji”(referindo-se ao dia de hoje).

Houve o que classificamos como blocos de enunciado, construções que misturavam palavras e holófrases, como “Mamãe, abi, abi é um ali” (solicitando que a mãe retirasse uma das tampas do lápis), ou “humrum é titi é” (apontando para a terapeuta) e um bloco que foi repetido três vezes: “Mãe, ocorro eu” (que a mãe disse que ele pedia socorro quando achava que ia cair). Escolhemos ilustrar a sessão com uma imagem de Victor retirando a tampa do lápis (figura 161).

Figura 161- Tampar e destampar o lápis: foco da atenção conjunta na 19ª cena



Fonte: A autora (2019)

A 21ª cena também foi na Clínica Escola de Fisioterapia Infantil, porém Victor explorou mais o ambiente caminhando com e sem o uso de um andador pelos corredores e brincando com alguns brinquedos que ficam em uma estante no próprio corredor. Usou como emblemas: pegar e entregar brinquedos na mão da mãe, apontar convencional e com a mão aberta, negar com a cabeça e com dedo indicador e afirmar com a cabeça.

Na estante, encontrou um telefone de brinquedo e ligou para o “papai” e para a “vovó” (Pantomima - figura 162) e produziu palavras como: mamãe (nove vezes), titia (duas vezes), vovô, Bibi (a irmã) e “carro-carro” (duas vezes). Além disso, construiu frases como: “adê a titia?” (referindo-se à fisioterapeuta), “é a aixa” (apontando para uma caixa de brinquedos), “mãe: carro-carro” (usando o apontar convencional para pedir à mãe que pegasse os carrinhos de brinquedo), “é a minha” (apontando para um brinquedo e dizendo que era dele) e repetindo, três vezes consecutiva a contagem que a mãe estava fazendo de alguns objetos (“um, dois, teís, cato, inço, eis”).

Não colocamos essa produção de frases na tabela, porque não há como comparar com a produção vocal de Amanda, mas achamos necessário registrar na tese. Todas as frases foram produzidas em contextos de respostas para as perguntas que a mãe ou a pesquisadora faziam, ou para solicitar ou nomear algo. A produção dessas frases veio acompanhada do uso de produção gestual.

Figura 162- Pantomima na 21ª sessão



Fonte: A autora (2019)

A 22ª filmagem foi a última realizada na Clínica de Fisioterapia, e Victor iniciou a sessão mexendo no celular, porém, como a internet não estava funcionando, ele desistiu de usá-lo, depois de dizer “iaia um pega naum”, ou seja, o “celular não está pegando”. Nesse momento, a fisioterapeuta que o atende passou pelo corredor e perguntou onde estava a irmã, e o menino respondeu: “A casa di vovó”. Ele e a mãe iniciaram um diálogo sobre uma festa de que participaram, e ela lhe pediu para dizer o nome da prima com quem dançou. Victor repetiu os passos da dança junto com a mãe (emblema- figura 163) e disse que “a piminha é Ayara” (“a priminha é Mayara”, repetiu a mãe).

Figura 163- Dançando com a mãe na 22ª cena



Fonte: A autora (2019)

O menino avistou uma figura do Papai Noel que estava colada na parede, apontou e disse “é u Papai Noel, é u Papai Noel”, depois, andou pelos corredores, foi até a caixa de brinquedos, puxando pelo braço da mãe e dizendo “Mãe em cá, em acá” (Mãe vem cá, vem cá). Quando chegou até a caixa e viu os carrinhos, disse: “carro-carro” (duas vezes), e a mãe falou: “pegue um”. Ele respondeu: “Mãe, é dois”, “Mamãe, qué dois” e “Mamãe, é minha”. Rita respondeu: “Não é seu naum, é da clínica”.

A produção de emblemas aconteceu através do apontar convencional, da movimentação da cabeça afirmando ou negando e dançando ou abraçando a mãe. O olhar dêitico foi direcionado a nós e para “apontar” para o teto da clínica, quando lhe perguntamos de onde vinha o barulho nas últimas sessões. Victor agradeceu por um presente que ganhou de nós dizendo “brigada” e chamou a mãe para continuar andando pela clínica: “Mamãe, veim”, ou “Mamãe, veim prali”. Percebemos o aumento da produção de frases e o uso da produção vocal para se expressar, solicitar e interagir dialogicamente com a mãe, que, por sua vez, estimulou a troca comunicativa.

A última filmagem de Victor (sessão 24ª) aconteceu na casa da família, onde estavam presentes a mãe, o pai, a irmã e uma das estagiárias de TO. Nesse último momento, o menino interagiu com todos os participantes, e embora a cena tenha começado no quarto, em um diálogo entre ele e a genitora, o infante percorreu a casa e conversou com todos os envolvidos na cena. Como foram muitas produções verbais, optamos por não apresentar toda a transcrição dos diálogos estabelecidos, porque, nesta parte do trabalho, não tivemos a intenção de fazer uma análise detalhada da sessão.

Figura 164- Mescla multimodal da mãe e da criança na 24ª cena: início do diálogo

1-(Victor:brincando com alguns carrinhos sobre a cama)
 2-"Mãe: quê cocô?"
 3-"Victor: é, quê cocô" (Victor:afirma com a cabeça) *Victor:olha para a mãe*
 4-"Mãe: i u auau?"
 5-(Victor:sinaliza afirmativamente com a cabeça) *Victor:segue olhando para mãe*
 6-(Mãe: com dois brinquedos de pelúcia abraça Victor) "Victor: aiii..."
 7-*Victor:olha para a mãe* "Victor: mi dá" "Victor:mi dá" (Victor:apontar convencional em direção a um brinquedo)
 8-(Mãe:abaixa para pegar o brinquedo que Victor está apontando)
 9-"Victor:quê abí naum" *Victor:olha e permanece fixando o olhar na pesquisadora* "Victor:num dá naum" "Mãe: é u que?"
 10-(Victor:apontar convencional para a pesquisadora)
 11-"Mãe:num tá naum?"
 12-"Victor: naum..." (Victor:negando com a cabeça* *Victor:olhando para a mãe*
 13-"Victor: é num tá naum..." (Victor:negando repetidas vezes com a cabeça) *Victor:intercalando o olhar entre a mãe e a pesquisadora*
 14-*Victor:segue olhando para a pesquisadora* (Victor:permanece segurando uma garrafa plástica nas mãos) "Mãe:guarda a garrafa di Bibi, né?"
 15-(Victor:olha e segue com o olhar fixo na garrafa que está segurando) "Victor: Bibi" "Mãe: qui é da escola, né!" "Mãe:dá iscola dela" "Victor:dá iscola?" "Mãe: é pã levã pã iscola" "Victor: iscola Bibi" "Mãe:prã tumá água" (Victor:segue segurando a garrafa)

Fonte: A autora, a partir de recorte de tela do Elan no formato .txt (2019)

Figura 165- Mescla multimodal da mãe e da criança na 24ª cena: continuação do diálogo

16-"Mãe:é sim!"
 17-"Victor:eu água?"
 18-(Victor:manuseando a garrafa com as duas mãos) "Mãe: isso é di viviane" "Victor: nê Bibi é mia" *Victor:olhando para garrafa* "Mãe: é sua nada!" "Victor: é sim..."
 19-(Victor:entrega a garrafa para a mãe)
 20-"Mãe:a sua é do omiaranha" *Victor:intercalando o olhar entre a garrafa e a mãe* (Victor:puxa a garrafa da mão da mãe com a mão direita)
 21-"Victor: vai abi a bol mãeee..." (Victor:tentando desrosquear a tampa da garrafa) "Mãe: hein?" "Victor:abi...." *Victor:olha para a mãe*
 22-(Victor:pega um carrinho que está no seu colo e coloca sobre a cama,enquanto permanece segurando a garrafa)
 23-"Victor:eu abil!"
 24-(Victor:com a mão direita desrosqueia a tampa da garrafa)
 25-"Victor:onde é?" (Victor:gira a cabeça para o lado direito e esquerdo procurando algo sobre a cama) "Victor: Cadê?" "Mãe: u qué?"

Fonte: A autora a partir de recorte de tela do Elan no formato .txt(2019)

Podemos perceber, nas transcrições dos diálogos nas figuras 164 e 165, que, a partir dos dados longitudinais da Díade B, houve uma evolução na trajetória linguística de Victor, essencialmente marcada nessa cena, pela construção de frases.

O uso de gestos em toda a cena 24 foram os mesmos que vinham sendo descritos nas últimas sessões: afirmação ou negação com a cabeça, negação com o dedo indicador, apontar convencional ou, eventualmente, com a mão aberta, dar abraços e beijos. Não houve produção de pantomimas e, ocasionalmente, Victor usou o olhar dêitico em direção a nós. Não

contabilizamos palavras, pois ele não usou produções isoladas delas, todas estavam inseridas nas construções de frases.

6.5 Algumas reflexões

A partir das análises realizadas nas 48 filmagens, podemos relatar algumas reflexões que podem servir tanto para orientar os familiares quanto os profissionais que atendem a crianças com ECNP.

Tanto as crianças com comprometimento mais leve quanto as com comprometimentos mais severos elegem o direcionamento do olhar para guiar sua atenção e mostrar para os parceiros objetos ou eventos. Assim, posicionar-se de frente para essas crianças possibilita o compartilhamento nas cenas de atenção conjunta.

Nas crianças com quadros mais graves, em que os reflexos ainda persistem, impedem ou retardam o desenvolvimento de sua movimentação voluntária, o uso de equipamentos de tecnologia assistiva, como a cadeira de rodas adaptada, é um fator imprescindível como auxílio na comunicação, visto que seu uso possibilita o posicionamento correto do pescoço, o que, por si só, impede o desencadeamento dos reflexos cervicais, liberando a criança para fazer um uso mais espontâneo dos braços.

Ainda sobre o uso da cadeira de rodas, é possível e indicado colocar uma mesa sobre os apoios de braços para que objetos sejam colocados sobre ela favorecendo a exploração pela criança (Figura 166).

Figura 166: Modelo de cadeira de rodas para crianças com mesa de apoio



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019)

Outro aspecto que consideramos necessário reforçar é que as pesquisas sobre a aquisição de linguagem sejam realizadas em ambientes naturalísticos. Em nosso trabalho, como foi exposto, no caso da Díade B, algumas filmagens foram feitas fora do domicílio, e embora a maior parte delas tenha sido no Ambulatório da Clínica Escola de Fisioterapia Infantil da UFPB - ambiente frequentado pela Díade semanalmente – havia uma limitação na interação dos parceiros decorrente da própria limitação do espaço físico, dos objetos disponíveis e, provavelmente, da limitada liberdade que se tem nesse tipo de espaço.

No ambiente domiciliar, os participantes usufruem de autonomia, liberdade e familiaridade com o espaço e com os objetos que fazem parte dele, além da sensação de pertencimento própria dos contextos familiares. Consideramos, portanto, que a soma desses fatores contribui para uma pesquisa com dados mais fidedignos, se comparados com os espaços externos, no caso de investigações sobre aquisição da linguagem.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho foi de investigar e descrever como acontece o processo de aquisição da linguagem, sob a perspectiva da multimodalidade, em duas crianças com comprometimento motor, decorrente de uma lesão neurológica, a partir da relação diádica estabelecida essencialmente com suas mães.

Para atingir esse propósito, trabalhamos com base nos seguintes objetivos da pesquisa: identificar as estratégias verbais e gestuais utilizadas pelas crianças nos momentos de interação; verificar se havia concomitância entre a produção vocal e a gestual e o olhar dessas crianças; investigar se os reflexos primitivos interferiam na produção gestual e, conseqüentemente, nas interações; mapear suas produções vocais, de acordo com a classificação de Barros (2012); identificar e categorizar, quando houve, sua produção gestual com base no *continuum* de Kendon, adaptado por Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2015) e verificar como era o comportamento das mães na interação com as crianças com ECNP e como interpretavam as produções vocais e gestuais de seus filhos.

Partindo dos resultados encontrados podemos pontuar que as crianças com encefalopatia crônica não progressiva do tipo espástica, com sequelas leves ou severas, a partir das classificações de Barros (2012) se desenvolvem linguisticamente apresentando produções vocais, tais como balbucios, jargões, holófrases e blocos de enunciado. Crianças com comprometimento motor leve, como a investigada na Díade B, conseguem construir frases durante o segundo ano de vida. A criança com comprometimento motor mais grave produziu mais balbucios e jargões.

Os gestos desenvolvidos por essas crianças e, classificados com base no *continuum* de Kendon, adaptado por Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2015) foram gesticulações, pantomimas e emblemas, com predominância dessa última categoria, dado seu uso contextualizado nas relações familiares, ou seja, os gestos emblemáticos desenvolvidos por essas crianças são aqueles utilizados pelas pessoas que fazem parte do seu grupo familiar, especialmente, as mães.

Os reflexos primitivos estavam presentes em ambas as crianças, persistindo na criança mais grave, que ao longo do tempo conseguiu utilizá-los com o uso funcional transformando-os em ações principalmente de agarrar ou soltar algum objeto ou, ainda, em algum gesto emblemático.

Considerando os aspectos que foram abordados no estudo, acerca do desenvolvimento linguístico multimodal de Amanda (criança da Díade A), podemos afirmar que houve prevalência do olhar, como elemento fundamental do estabelecimento das cenas de atenção conjunta, durante todo o percurso da pesquisa. A produção gestual dela é composta pelo olhar dêitico, pelo apontar, essencialmente com o braço esticado. Porém, ela também consegue usar o apontar convencional e alguns gestos emblemáticos, como a negação com a cabeça e o “legal”. Em alguns momentos, os gestos ocupam o lugar da fala na comunicação com os parceiros. Quanto à produção vocal, ela balbuciou e produziu holófrases, jargões e algumas palavras ao longo dos doze meses.

Os diferentes estímulos multimodais ofertados à Amanda, principalmente pela mãe e pela avó materna, possibilitaram que ela entrasse no universo da comunicação e o desenvolvimento das cenas de atenção conjunta, coordenadas também por ela, através dos movimentos oculares, que são observados, acompanhados e interpretados por elas. Quando há duas ou mais pessoas no ambiente, a menina guia a atenção de todos os participantes da cena, através do olhar e, mesmo com o aumento do repertório gestual, os movimentos oculares para guiar e/ou sustentar a interação nas cenas de atenção conjunta não diminuíram.

No caso de Victor (criança da Díade B), a produção vocal evoluiu de balbucios para frases, com diminuição gradativa do uso do olhar dêitico e com a permanência e o aumento do uso dos gestos emblemáticos. Devido a sua independência e autonomia motoras, ele explorou o ambiente, criou situações e iniciou e sustentou os diálogos usando preferencialmente, o gesto de apontar acompanhado de algum tipo de produção vocal. Acreditamos que sua irmã, uma de suas principais interlocutoras, desempenha um papel-chave no desenvolvimento de seu processo motor e linguístico.

Um dos principais autores que embasaram nossas concepções teóricas em aquisição de linguagem é Tomasello (2003), e uma das principais premissas adotadas para o desenvolvimento deste estudo foram seus achados acerca da intencionalidade. O autor refere que, quando as crianças começam a compreender as ações dos outros como intencionais, elas, em geral, dirigem a atenção do outro intencionalmente.

Essa discussão, retomada pelo próprio Tomasello *et al.* (2005), sustenta que os bebês têm uma habilidade especial de caráter social que os mune de motivação e capacidade cognitiva para sentir, trocar experiências e agir em conjunto com os outros. Essa habilidade é denominada de intencionalidade compartilhada. Acreditamos, com base em nossos achados, que, no caso das crianças com ECNP, principalmente as mais comprometidas, essa intencionalidade compartilhada ocorre, como demonstramos, por meio da troca de olhares,

sendo esse o principal recurso sensorial de comunicação usado por essas crianças, por isso, criamos a categoria gestual do olhar dêitico.

Esse olhar dêitico foi utilizado principalmente por Amanda, em todas as sessões, com todos os interlocutores, para criar e sustentar as cenas de atenção conjunta, e também, foi utilizado por Victor, em todas as cenas, porém com menor frequência. No caso de Victor, conforme ele se apropriou do desenvolvimento linguístico através das vocalizações, houve uma diminuição do uso desse gesto.

Especificamente acerca do comportamento materno, a mãe da Díade A pode ser classificada, de acordo com a literatura, como dialógica, enquanto a mãe da Díade B, como diretiva. Embora haja essa diferença, ambas interpretam os gestos e as vocalizações de suas crianças, criando e possibilitando uma relação dialógica e favorecendo a entrada das mesmas no universo linguístico.

Devido aos constantes avanços da medicina, atualmente, crianças prematuras conseguem sobreviver, porém, com grandes possibilidades de apresentar sequelas, devido principalmente a imaturidade do SNC, ou seja, cada vez mais, é possível que aumente o número de crianças com encefalopatia crônica não progressiva. Como essa é uma patologia que apresenta múltiplas possibilidades de manifestação clínica, com diferentes tipos de tônus e de membros afetados, outras possibilidades de pesquisa envolvendo suas características se apresentam.

Acreditamos que nossos achados podem servir para dois propósitos: o primeiro é de reforçar para as mães de crianças com sequelas de ECNP o significado e a importância dos momentos de interação, do uso dos gestos e do acompanhamento dos olhares de seus filhos, e o segundo é de promover a inclusão escolar dessas crianças, considerando que seus interlocutores, principalmente, durante as fases iniciais do desenvolvimento neuropsicomotor, precisam estar atentos às produções gestuais, especialmente às comunicações advindas do uso do olhar dêitico.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 2ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- AGAMBEN, G. Notas sobre o gesto. *Artefilosofia*. Ouro Preto, nº4, jan 2008. Publicado originalmente em: AGAMBEN, G. **Mezzi senz a Fine**. Note sulla política. Torino: Bollati Boringhieri, 1996. Disponível em: <https://www.periodicos.ufop.br/pp/index.php/raf/article/viewFile/731/687>. Acesso em: 24 set. 2018.
- AIRCARDI J., BAX M. Cerebral palsy. In: AIRCARDI J., editor. **Diseases of motor system in childhood**. 2nd ed. London: Mac Keith, p. 210-239, 1998.
- AKHTAR, N.; DUNHAM, F.; DUNHAM, P. Directive interactions and early vocabulary development: The role of joint attentional focus. **Journal of Child Language**, v.18, p.41-49, 1991.
- ALVES, I.M. **A estimulação precoce e sua importância na educação infantil**: detecção de sinais de risco psíquico para o desenvolvimento. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.
- AMARAL, M. *et al* . Tradução do questionário Children Helping Out - Responsibilities, Expectations and Supports (CHORES) para o português - Brasil: equivalências semântica, idiomática, conceitual, experiencial e administração em crianças e adolescentes normais e com paralisia cerebral. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos , v. 16, n.6, p. 515-522, 2012 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552012000600011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 Mai 2018.
- AMARO, D.F.G. dos F. **Contextos Básicos de Comunicação Humana**- Otimização de Quadros de Comunicação no âmbito de um caso de Paralisia Cerebral. 2011/2012.55p. Projeto Final. (Pós Graduação em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto, 2011/2012.
- AMATO, C.A. de La H. **Questões funcionais e sócio-cognitivas no desenvolvimento da linguagem de crianças normais e autistas**. 165p. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo: USP, 2006.
- ANDRADE, C.K. de S. **Linguagem e autismo**: a multimodalidade no contexto escolar. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.
- AQUINO, L. de S. B.; SALOMÃO, N. M. R. Estilos diretivos maternos apresentados a meninos e meninas. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n. 2, p. 223-230, 2005.
- AQUINO, F. de S. B.; SALOMAO, N. M. R. Contribuições da habilidade de atenção conjunta para a cognição social infantil. **Psicol. estud.**, Maringá , v. 14, n. 2, p. 233-241, 2009 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722009000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 mar. 2018.
- AQUINO, F. de S. B.; SALOMAO, N. M. R. Intencionalidade Comunicativa: teorias e implicações para a cognição social infantil. **Estudos de Psicologia**, Campinas , v.27, n.3, p.

413-420, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/13.pdf>. Acesso em: 03 out. 2018.

AQUINO, F. de S. B.; SALOMAO, N. M. R. Intencionalidade comunicativa e atenção conjunta: uma análise em contextos interativos mãe-bebê. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 24, n.1, p. 107-115, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722011000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 mar. 2018.

ASSIS-MADEIRA, E.; CARVALHO, S. Paralisia cerebral e fatores de risco ao desenvolvimento motor: uma revisão teórica. **Cadernos de Pós Graduação em Distúrbios do desenvolvimento**. São Paulo, n. 9, v.1, p.142-163, 2009.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**: Palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ÁVILA, B.G. **Comunicação aumentativa e alternativa para o desenvolvimento da oralidade de pessoas com autismo**. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

ÁVILA-NÓBREGA, P.V. **Dialogia mãe-bebê**: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta. 92f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010.

ÁVILA-NÓBREGA, P.V. **O sistema de referencial multimodal de crianças com Síndrome de Down em Engajamento Conjunto**. 206f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.

ÁVILA-NÓBREGA, P.V. **O estudo do envelope multimodal como uma contribuição para a aquisição da linguagem**. 1ª Ed. Curitiba: Appris, 2018.

ÁVILA-NÓBREGA, P.V.; CAVALCANTE, M.B.C. Aquisição de linguagem em contextos de atenção conjunta: o envelope multimodal em foco. **Revista Signótica**, v. 24. n.2, 2012, p.469-491.

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

BACHA, S. M. C. Ocorrência de erros ortográficos em caso de paralisia cerebral. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 293-302, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462008000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 mai 2018.

BACKES, B.; ZANON, R. B.; BOSA, C. A. Regressão de linguagem no transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 215-241, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872017000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 jun. 2019.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARNES, S. *et al.* Characteristics of adult speech which predict children's language development. **Journal of Child Language**, n.10, p. 65-84, 1983.
- BARRET, M. Early language development. *In*: SLATER, A.; BREMNER, G. (Orgs.), **Infant Development**. Hillsdale USA: Lawrence Erlbaum, 1989.
- BARROS, A. T. M. de C. **Fala inicial e prosódia**: do balbúcio aos blocos de enunciados. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- BATES, E.; DICK, F. . Language, gesture, and the developing brain. **Developmental Psychobiology**, n.40, p.293–310, 2002.
- BAX, M. *et al.* Proposed definition and classification of cerebral palsy. **Dev . Med . Child Neurol**, n.47, p.571-76, 2005.
- BECKER, H.S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: HUCITEC, 1994.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BERK, L. E. **Desarrollo del niño y del adolescente**. Madrid: Prentice-Hall Iberia, 2001.
- BORGES, L.C.; SALOMÃO, N.M.R. Aquisição da linguagem, considerações da perspectiva da interação social. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.16, n.2, p.327-336, 2003.
- BORTAGARAI, F.; RAMOS, A. P. A Comunicação Suplementar e/ou alternativa na sessão de fisioterapia. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 561-571, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462013000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 mai 2018.
- BOSA, C. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 15, n. 1, p.77-88, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a10v15n1>. Acesso em: 05 jun. 2019.
- BOTTCHEER, L. Children with spastic cerebral palsy, their cognitive functioning, and social participation: a review. **Child Neuropsychol**, v.16, n.3, p.209-28, 2010.
- BRAGA, M.A.M; GRACIANI, Z. O brincar na rotina da criança com Paralisia Cerebral. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.15, n.1, p. 41-49, 2015.
- BRANDÃO, J. S. **Bases do tratamento por estimulação precoce da paralisia cerebral** (ou Dismotria Cerebral Ontogenética). Memnon, São Paulo, 1992.
- BRANDÃO, L.P. Da pré-linguagem à linguagem. *In*: CAVALCANTE, M.C.B. **Multimodalidade em Aquisição da linguagem**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.
- BRANDÃO, S.M.B de A. **Gestos e falas nas narrativas infantis**. 209f. Dissertação. (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção a Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Gestação de alto risco**: manual técnico. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. **Portaria nº 1.272, de 25 de junho de 2013**. Institui procedimentos de cadeira de rodas e adaptação postural em cadeira de rodas na Tabela de Procedimentos, Medicamentos, Órteses e Materiais Especiais (OPM) do Sistema Único de Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt1272_25_06_2013.html. Acesso em: 23 mai. 2018.

BRASILEIRO, I.C.; MOREIRA, T.M.M. Prevalência de alterações funcionais corpóreas em crianças com paralisia cerebral. Fortaleza, Ceará. **Acta Fisiátr.** v.15, n.1, p.37-41, 2008.

BRAZ, F. de S.; SALOMÃO, N. M. R. A fala dirigida a meninos e meninas: um estudo sobre o input materno e suas variações. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 2, p. 333-344, 2002.

BROWN, C. **A shadow on summer**. London: Secker & Walburg, 1974.

BROWN, C. **Wild Grown the Lilies**. London: Secker & Walburg, 1976.

BROWN, C. **A promising career**. London: Secker & Walburg, 1982.

BROWN, C. **My left foot**. London: Vintage, 1998.

BROWN, C. **Down all days**. London: Vintage, 1999.

BRUNER, J. From communication to language: a psychological perspective. **Cognition**, v. 3, n. 3, p. 255-287, 1975.

BRUNER, J. **Childs talk**: learning to use language. New York: Norton, 1983.

BURKE, D., *et al.* Spasticity decrebrate rigidity in the clasp knife phenomenon: an experimental study in the cat. **Brain**, v. 95, p. 31–48, 1972.

BUTCHER, C.; GOLDIN-MEADOW, S. Gesture and the transition from one-to two-word speech: when hand and mouth come together. In: MCNEILL, D. **Language and gesture**. Cambridge University Press, 2000.

CACILHAS, A.A. Considerações sobre a comunicação e o vínculo mãe-bebê e correlações com o trabalho psicoterápico. **Rev. Psiquiat. Rio Grande do Sul**, v.15, n.3, p.227-233, 1993.

CAMARGOS, A.C.R. *et al.* Prevalência de distúrbios associados em crianças com paralisia cerebral. **Fisioter. Bras**, v.12, n.4, p.250-254, 2011.

CAMPOS, D. C.; de SANTOS, M. G. Sentimentos vivenciados por fisioterapeutas no atendimento a pessoas com paralisia cerebral. **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba , v. 14, n. 2, p. 229-236, ago. 2009 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712009000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 mai 2018.

CÂNDIDO, A. M. D. M. **Paralisia cerebral**: Abordagem para o Pediatra Geral e Manejo Multidisciplinar. Monografia (Curso de Residência Médica em Pediatria) – Hospital Regional da Asa Sul, Brasília, 2004.

CANS, C. *et al.* Recommendations from the SCPE collaborative group for defining and classifying cerebral palsy. **Developmental Medicine and Child Neurology**, v. 49, p. 35-38, 2007.

CAPOVILLA, F.C. Recursos para a educação de crianças com necessidades especiais e articulação entre educação especial e inclusiva. **O Mundo da Saúde**. São Paulo: v.32,p.208-214, 2008.

CARPENTER, M. Just how joint is joint action in infancy?. **Topics Cognitive Science** n. 1, v.2, p.380-392, 2009.

CARPENTER, M.; NAGELL, K.; TOMASELLO, M. Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, n.63, v. 4, p.1-175, 1998.

CARNEVALE, L. B. et al . Comunicação Alternativa no contexto educacional: conhecimento de professores. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 19, n. 2, p. 243-256, 2013 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 mai. 2018.

CARVALHEIRA,G.M.G. **A comunicação suplementar e alternativa na construção da linguagem de crianças com paralisia cerebral**: análise de uma proposta de intervenção. 133f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2007.

CARVALHO, G.L. de. **Educação Física Adaptada**: uma proposta de inclusão para os alunos com Deficiência Física do Colégio Estadual Wolff Klabin. Produção Didático-Pedagógica. (65f) Programa de Desenvolvimento Educacional PDE. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. Superintendência da Educação. Coordenação Estadual do PDE. Telêmaco Borba, 2011.

CASTELLANO, G. B.; FREIRE, R. M. A. de C. Comunicação suplementar e/ou alternativa: a presença de símbolos gráficos na clínica de sujeitos com paralisia cerebral / Augmentative and alternative communication: the presence of graphical symbols in the clinics of individuals with cerebral palsy. **Temas desenvol**, v.18, n.103, p.142-148, 2011.

CASTELLANO, G. B.; FREIRE, R. M. A. de C. O diagnóstico fonoaudiológico na paralisia cerebral: o sujeito entre a fala e a escuta. **Ágora (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 117-134, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982014000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 mai. 2018.

CAVALCANTE, M. C. B. **O gesto de apontar como processo de co-construção nas interações mãe criança**. 189f. Dissertação (Mestrado em Linguística). UFPE, 1994.

CAVALCANTE, M. C. B. **Da voz à língua**: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê. 239f. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas: UNICAMP, 1999.

CAVALCANTE, M. C. B. Rotinas Interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. **Investigações**. Recife, p.153-170, 2009.

CAVALCANTE, M. C. B. **Multimodalidade em aquisição da linguagem**. 1ª Ed. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2010.

CAVALCANTE, M. C. B. Hologestos: produções linguísticas numa perspectiva multimodal. **Rev. de Letras**, v. ½, n.31, p. 9-16, 2012.

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

CAVALCANTE, M. C. B. Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.21, n. esp., VIII SENALE, p. 5-35-, 2018.

CAVALCANTE, M. C. B.; BRANDÃO, L. W. P. Gesticulação e fluência: contribuições para a aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 54, n. 1, p. 55-66, 2012. ISSN 2447-0686. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636971>. Acesso em: 19 set. 2018.

CESA, C. C.; KESSLER, T. M. Comunicação alternativa: teoria e prática clínica. **Distúrbios da Comunicação**, v. 26, n. 3, p. 483-502, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/15147/15228>. Acesso em: 03 mai 2018.

CESA, C. C.; RAMOS-SOUZA, A. P.; KESSLER, T. M. Intersubjetividade mãe-filho na experiência com comunicação ampliada e alternativa. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 57-67, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462010000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 mai. 2018.

CESA, C. C.; RAMOS-SOUZA, A.P.; KESSLER, T. M. Novas perspectivas em comunicação suplementar e/ou alternativa a partir da análise de periódicos internacionais. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 870-880, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462010000500019&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 mai 2018.

CESA, C. C.; MOTA, H. B. Comunicação suplementar alternativa: da formação a atuação clínica fonoaudiológica. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 529-538, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462017000400529&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 mai. 2018.

CESA, C. C.; MOTA, H.; BRANDAO, L. Proposta de um protocolo de análise conversacional de comunicação suplementar e alternativa. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 455-464, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462017000400455&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 mai. 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes; 2006.

CHURCH, R. B.; GOLDIN-MEADOW, S. The mismatch between gesture and speech as an index of transitional knowledge. **Cognition**, n. 23, p.43-71, 1986.

CIENKI, A. Metaphoric gestures and some of their relations to verbal metaphorical expressions. In: Jean-Pierre Koñig (ed.), **Discourse and Cognition: Bridging the Gap**, p. 189-204, Stanford, CA: Center for the Study of Language and Information, 1998.

- CINTRA, A.M.M. Determinação do Tema de Pesquisa. **Ci. Inf.**, Brasília, v.11, n.2, p.13 - 16, 1982. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/168>. Acesso em: 05 jun. 2018.
- COLE, M; COLE S.R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artemed, 2003.
- CORIAT, L.F. **Maturação psicomotora no primeiro ano de vida**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.
- CORIAT L.F. **Maturação psicomotora no primeiro ano de vida da criança**. São Paulo: Manole, 1991.
- COSTA FILHO, J.M.S. da. **Olá, pocoyo**: a constituição da atenção conjunta infantil com o desenho animado. 141f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.
- COSTA FILHO, J.M.S. da. Notas sobre atenção conjunta: teoria, contextos e formatos. In: CAVALCANTE, M.C.B; FARIA, E.M.B. de. **Cenas em aquisição da linguagem**: multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.
- COSTA FILHO, J.M.S. da. **Atenção conjunta**: o jogo da referência na realidade virtual. 215f. Tese. (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.
- COSTA FILHO, J. M. S.; CAVALCANTE, M.C.B. Atenção Conjunta e referência linguística em contextos interativos com um desenho animado. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 65, p. 143-163, 2013.
- DARLEY, F.L.; ARONSON, A.; BROWN, J. **Motor speech disorders**. Philadelphia: W.B. Saunders, 1975.
- DE VRIES, L.S. *et al.* Myth: cerebral palsy cannot be predicted by neonatal brain imaging. **Seminars in Fetal and Neonatal Medicine**, v.16, p.279-287, 2011.
- DÉL RÉ, A. et.al. A produção de sentido na interação entre pais e filhos. In: DEL RÉ, A; PAULA, L. de; MENDONÇA, M.C. **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014.
- DEMETRAS, M. J.; POST, K. N.; SNOW, C. E. Feedback to first language learners: The role of repetitions and clarification questions. **Journal of Child Language**, n.13, p.275-292, 1986.
- DIAMENT A.J. **Contribuição para a sistematização do exame neurológico de crianças normais no primeiro ano de vida**. Tese, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo: São Paulo, 1967.
- DIAMENT, A. Encefalopatia crônica na infância (paralisia cerebral). In: DIAMENT, A.; CYPEL, A. (ed). **Neurologia Infantil**. 3ª ed. São Paulo: Atheneu, p.781-798, 1996.
- DIAS, A. C. B. *et al.* Desempenho funcional de crianças com paralisia cerebral participantes de tratamento multidisciplinar. **Fisioterapia e Pesquisa**, São Paulo, v.17, n.3, p.225-229, jul-set. 2010.
- DUDAS, T.L. **Paralisia Cerebral e institucionalização**: efeitos subjetivos e clínica de linguagem. 106f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

DZIENKOWSKI, R.C; SMITH, K.K; DILLOW, K.A; YACHA, C.B. Cerebral palsy: a comprehensive review. **Nurse practitioner**, v. 21, p. 45-61, 1996.

ECO, H. **Como se faz uma tese**. Trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2005.

EDELMUTH, C.E. Pessoas portadoras de deficiência. A realidade brasileira. *In: Integração, Departamento de Educação Especial da Secretaria de Educação Fundamental do MEC*. v. 10. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1992.

EFRON, D. **Gesture, Race and Culture**. Paris: Mouton. Firstpublished [1941], 1972.

EKMAN, P.; FRIESEN, W. V. The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage and coding. **Semiotica**, v.1, n.1, p.49–98, 1969.

ELY, R.; GLEASON, J. B. Socialização em diferentes contextos. *In: FLETCHER, P. ; MACWINNEY, B. (Orgs.). Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 209-224, 1977.

ERVIN-TRIPP, S.; GORDON, D. The development of request. *In: SCHIEFELBUSCH, L.; PICKAR, J. (Orgs.) The aquisition of communication competence*. Baltimore: University, 1984.

FARIA , D.L.de. A fala e o gesto incorporados e atrelados à vida vivida. **Kínesis**, v.10, n. 22, p.58-67, 2018. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/kinesis/article/view/8065>. Acesso em: 25 set. 2009.

FARRAR, M. J. Discourse and acquisition of grammatical morphemes. **Journal of Child Language**, v.17, n.3, p. 607-624, 1990.

FERNALD, A.; MAZZIE, C. Prosody and focus in speech to infants and adults. **Developmental Psychology**, v. 27, n. 2, p. 209-221, mar 1991.

FERRARETTO, I. Ações integradas na reabilitação de crianças portadoras de paralisia. *In: KUDO, A.M. Fisioterapia, Fonaudiologia e Terapia Ocupacional*. São Paulo: Savier, p. 282- 290,1997.

FICHTNER, B. O surgimento do novo nos gestos de crianças – um “diálogo impossível” entre Benjamin e Vigotski. **Póiesis Pedagógica**, p.18-32, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14057>. Acesso em: 10 abr. 2018.

FINNIE, N.A. **O manuseio em casa da criança com paralisia cerebral**. São Paulo: Manole, 2000.

FLEHMIG, I. **Atlas do Desenvolvimento Normal e seus Desvios nos Lactentes**: diagnóstico e tratamento precoce do nascimento até o 18º mês. São Paulo: Atheneu; 2005.

FONSECA, L. F.; LIMA, C. L. F.A. **Paralisia Cerebral**: Neurologia, Ortopedia e Reabilitação. Rio de Janeiro: Medbook, 2008.

FONSÊCA, P.; SALOMÃO, N. Análise comparativa das falas materna e paterna dirigidas às crianças. **Paideia**, v.15, n.30, p. 79-91, 2005.

FONTANA, M.G.Z. **Metodologia Longitudinal Naturalística**. Disponível em: <http://www.blogs.ea2.unicamp.br/linguistica/Gloss%C3%A1rio%20de%20conceitos/metodologia-longitudinal-naturalistica/>. Publicado em 21 de outubro de 2016. Acesso em: 06 jan. 2017.

FONTE, R. **Estratégias maternas na interação com gêmeos, cego e vidente na aquisição da linguagem**. 2006. 131f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

FONTE, R.F.L. da. **O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega**. 317f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

FONTE, R. *et al.* A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões. In: BARROS, I. do R. *et al.* **Aquisição, desvios e práticas de linguagem**. Curitiba: CRV, 2014.

FORTI-BELLANI, C.D.; CASTILHO-WERNERT, L.V. **Fisioterapia em pediatria**. Curitiba: Omnipax, 2011.

FREITAS, N.K. Desenvolvimento humano, organização funcional do cérebro e aprendizagem no pensamento de Luria e de Vygotsky. **Ciências & Cognição**, v. 9, p. 91-96, 2006.

FREUD, S. Algumas considerações para um estudo comparativo das paralisias motoras orgânicas e histéricas. (CD-ROW). Trad. Jayme Salomão. In: **Edição Eletrônica Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v.1, Rio de Janeiro, Imago, 1893.

GALLAHUE, D. L. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte Editora, 2003.

GEYTENBEEK, J. Prevalence of speech and communication disorders in children with CP. **Dev Med Child Neurol.**, v.53, n.1, p.10-11, 2010.

GIL, M.S.C. de A.; ALMEIDA, N.V.F. de. Padrões de interação entre mãe-bebê em situações de brincadeira. **Cad. Psicologia**, v. 10, n.1, p.89-103, Belo Horizonte, 1984.

GÓES, U. M. de; MENEZES, E. da C.; GIVIGI, R. C. do N. Protocolo de avaliação neurofuncional como norteador da seleção de ferramentas de CAA em sujeitos com paralisia cerebral. **Distúrbios da Comunicação**, v. 29, n. 1, p. 133-143, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/32312/22356>. Acesso em: 02 mai. 2018.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOLDIN-MEADOW, S. How Gesture Promotes Learning Throughout Childhood. **Journal Compilation**, v.3, n.2, p.106-111, 2009.

GOLDIN-MEADOW, S.; MORFORD, M. Gesture in early child language: Studies of deaf and hearing children. **Merrill-Palmer Quarterly**, v.31, p.145-176, 1985.

GOODWIN, C. Gesture as a resource for the organization of mutual orientation. **Semiotica**, v. 62, n.1 e 2, p. 29-49, 1986.

GOUT, A.; CHRISTOPHE, A. O papel do bootstrapping prosódico na aquisição de sintaxe do léxico. In: CORRÊA, L. M. S. (Org.). **Aquisição da linguagem e problemas do desenvolvimento linguístico**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, p. 103-127, 2006.

GREN, L.B.; HURVITZ, E.A. Cerebral Palsy. **Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America**, v.18, p.859-882, 2007.

GUEDES-GRANZOTTI, R. B. *et al* . Adaptação transcultural do Communication Function Classification System para indivíduos com paralisia cerebral. **Rev. CEFAC**, São Paulo , v. 18, n. 4, p. 1020-1028, 2016 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462016000401020&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 mai 2018.

GUGEL, M.A. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

HAZEL, S.; MONTENSEN, K.; RASMUSSEN, G. Introduction: a body of resources - CA studies of social conduct. **Journal of Pragmatics**, v.65, p.1-9, 2014.

HEMMING K.; HUTTON J.L.; PHAROAH P.O.D..Long-term survival for a cohort of adults with cerebral palsy. **Dev Med Child Neurol**, v. 48, p.90-95, 2006.

HICKSON, M. L., STACKS, D. W. **Nonverbal communication**: Studies and applications. Dubuque, IA: Brown, 1985.

HIDECKER, M.J.C. *et.al*. Developing and validating Communication Function Classification System for individuals with cerebral palsy. **Developmental Medicine and Child Neurology**, v. 53, n. 8, p.701-704, 2011.

HIRATUKA, E.; MATSUKURA, T. S.; PFEIFER, L. I.. Adaptação transcultural para o Brasil do Sistema de Classificação da Função Motora Grossa (GMFCS). **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos , v. 14, n. 6, p. 537-544, 2010 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552010000600013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 mai. 2018.

IVERSON, J. M.; THELEN, E. Hand, mouth, and brain:The dynamic emergence of speech and gesture. **Journal of Consciousness Studies**, v.6, p.19-40, 1999.

JINPA, T. **Um coração sem medo**. Trad. José Eduardo Mendonça. 1ªed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

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

KENDON, A. **Gesture**: visible action as utterance. Cambridge: Cambridge University Press, p. 400, 2004.

KHEDER, A.; NAIR, K. P. S. Spasticity: pathophysiology, evaluation and management. **Practical Neurology**, v.12, p.289-292, 2012.

KLIEGMAN, R.M. *et al.* **Nelson tratado de pediatria**. Rio de Janeiro: Saunders Elsevier, 2014.

KOK, F. As Principais Afecções em Neurologia Infantil – Encefalopatias Não-Progressivas: deficiência mental e paralisia cerebral. *In*: NITRINI, R; BACHESCHI, L. A. **A Neurologia que Todo Médico Deve Saber**. São Paulo: Atheneu, 2003.

KREUTZ, C.; BOSA, C. Intervenção precoce na comunicação pais-bebê com deficiência visual. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v.26, n.4, p.537-544, 2009.

LAMONICA, D. A. C. Estimulação de linguagem de crianças com paralisia cerebral. *In*: LAMONICA, D. A. C.(org). **Estimulação de linguagem**: aspectos teóricos e práticos. São José dos Campos: Pulso, 2008.

LAMONICA, D. A. C. *et al* . Comparação das habilidades auditivas e visuais em paráliticos cerebrais diplégicos. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 457-462, 2014a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462014000200457&lng=pt&nrm=iso. Acesso em:02 mai. 2018.

LAMONICA, D. A. C. *et al* . Habilidades do desenvolvimento global de crianças com paralisia cerebral usuárias de implante coclear: dois grupos experimentais. **CoDAS**, São Paulo , v. 26, n. 3, p. 213-218, 2014b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822014000300213&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 mai. 2018.

LAMONICA, D. A. C. *et al* . Habilidades comunicativas em indivíduos com diplegia espástica. **CoDAS**, São Paulo , v. 27, n. 2, p. 135-141, 2015 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822015000200135&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 mai 2018.

LAMONICA, D. A. C.; FERRAZ, P. M. D. P. Leucomalácia periventricular e diplegia espástica: implicações nas habilidades psicolinguísticas. **Pró-Fono R. Atual. Cient.**, Barueri , v. 19, n. 4, p. 357-362, 2007 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-56872007000400006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 mai. 2018.

LAMPREIA, C. Linguagem e atividade no desenvolvimento cognitivo: algumas reflexões sobre as contribuições de Vygotsky e Leontiev. **Psicol Reflex Crit**, p. 225-240, 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721999000100015>. Acesso em: 29 abr. 2018.

LAPLANE, A., BOTEAGA, M., BATISTA, C. Quando "nada é tudo": percepções de pais x olhares de profissionais na aquisição da linguagem. *In*: SMOLKA A., NOGUEIRA , A. **Estudos na perspectiva de Vygotsky**: gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas: Mercado das Letras, p. 199-224, 2013.

LEFÈVRE A.B. Exame neurológico da criança. *In* TOLOSA, A.P.M.; CANELAS, H.M. (eds) **Propedêutica neurológica**, 2.ed. São Paulo: Sarvier, 1975.

LEGERSTEE, M. A review of the animate-inanimate distinction in infancy: implications of models of social and cognitive knowing. **Early Development and Parenting**, v.1, n.2, p.59, 1992.

LEGERSTEE, M.; BARILLAS, Y. Sharing attention and pointing to objects at 12-months: is the intentional stance implied? **Cognitive Development**, n.18, p.91, 2003.

LEITE, J.M.R.S., PRADO, G.F. Paralisia cerebral: aspectos fisioterapêuticos e clínicos. **Revista Neurociências**, v.1, n.12, 2004. Disponível em: http://www.unifesp.br/dneuro/neurociencias/vol12_1/paralisia_cerebral.htm. Acesso em: 21 ago. 2008.

LIEGEL, L. A.; GOGOLA, M. Maria R.; NOHAMA, P. Layout de teclado para uma prancha de comunicação alternativa e ampliada. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 14, n. 3, p. 479-496, 2008.

LIMA, E.M. de. **Modalidades de mediação na interação entre sujeitos com paralisia cerebral em ambientes digitais de aprendizagem**. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

LIMA, I.L.B. **Interações multimodais na clínica de linguagem: a criança com Síndrome de Down**. 137f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.

LIMA, K.A. **Estudo comparativo do uso do apontar e sua relação com a produção vocal infantil, em cenas de atenção conjunta**. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba. 2015.

LIMONGI, S.O. **Paralisia Cerebral: linguagem e cognição**. Carapicuíba: Pró-Fono, 1995.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A.R. **Human Brain and Psychological Process**. Londres: Harper & Row, 1966.

LURIA, A.R. **El Hombre con su Mundo Destrozado**. Madrid: Garnica, 1973.

LUSTRE, N. da S.; FREIRE, T. R. B.; SILVERIO, C. C. Medidas de tempo de trânsito oral em crianças com paralisia cerebral de diferentes níveis motores e sua relação com o grau de severidade para disfagia. **Audiol., Commun. Res.**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 155-161, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-64312013000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 Mai. 2018.

LYRA, M. da C.D.P. Desenvolvimento de um sistema de relações historicamente construído: contribuições da comunicação no início da vida. **Psico. Reflex. Crít.**, v.2, n.13, 2000.

MANCINI M.C. *et al.* Gravidade da paralisia cerebral e desempenho funcional. **Rev Bras Fisioter**, v.3, n.8, p.253-260, 2004.

MARTINS, T.S.A. *et al.* Implementação da avaliação de crescimento e do desenvolvimento neuropsicomotor em crianças menores de 5 anos na USF Grajaú na cidade de Brumadinho – MG, pelo internato rural da UFMG. **Rev. Med. De Minas Gerais**, v.23, n.1, p. 27-32, 2013.

MAYER N. H. Clinicophysilogic Concepts of Spasticity and Motor Dysfunction in Adults with an Upper Motoneuron Lesion. **Muscle & Nerve**, supl. 6, p. 1-13, 1997.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? **Psychological Review**, n.92, p. 350-371, 1985.

MCNEILL, D. **Hand and mind**: what gestures reveal about thought. London: University of Chicago Press, p.416, 1992.

MCNEILL, D. **Language and Gesture**. Cambridge:Cambridge University Press, 2000.

MCNEILL, D. Gesture and Language Dialectic. *Acta Linguistica Hafniensia. International Journal of Linguistics*, v. 34, 2002. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03740463.2002.10414607>. Acesso em: 24 set. 2018.

MCNEILL, D. **Gesture & thought**. Chicago: University of Chicago Press, p.318, 2005.

MCNEILL, D. Gesture: a psycholinguistic approach. In: **The Encyclopedia of Language and Linguistics**, p.1-15, 2006.

MCNEILL, D. **How language began**: gesture and speech in human evolution. Cambridge: Cambridge university University Press, 2012.

MCNEILL, D.; DUNCAN, S. D. Growth points in thinking-for-speaking. In: David MCNEILL, D. (Ed.), **Language and Gesture**, p.141–161. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

MEDEIROS, C. S. de. **Estilos comunicativos e interação mãe-bebê com deficiência visual**. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

MELO, A.P.N. de. Subjetividade e dialogicidade na interação mãe-bebê com Síndrome de Möebius. **DLCV**. João Pessoa, v.10, n.1 e 2, p. 69-86, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/dclv/article/view/12244/9958>. Acesso em: 11 jun. 2019.

MELO, G.M.L. de S. **Cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição de linguagem**. 2015.276f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MEU pé esquerdo. Direção: Jim Sheridan.Produção: Noel Pearson. Irlanda: Ferndale Films / Granada / Raidio Teilifis Eireann, 1989. 1 vídeo (103min). Baseado no livro “My left foot”, de Christy Brown. Publicado pelo canal TheCossete. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MsLh_rcp2TQ. Acesso em: 10 jul. 2019.

MILLER, F. **Cerebral Palsy**. New York: Springer Science + Business Media, Inc., 2005.

MONDADA, L. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. *In*: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, p. 11-31, 2005.

MONDADA, L. Participant's online analysis and multimodal practices: projecting the end of the turn and the closing of the sequence. **Discourse Studies**, 2006. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1461445606059561>. Acesso em: 04 out. 2018.

MONDADA, L. Multimodal resources for turn-taking: pointing and the emergence of possible next speakers. **Discourse Studies**, v.2, n.9, p.194–225, 2007.

MONDADA, L. Relações entre espaço, linguagem, interação e cognição: uma perspectiva praxeológica. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Situar a língua(gem)**. São Paulo: Parábola, p. 67-90, 2008.

MORAES, C. A. de S.; JUNCA D. C. de M.; SANTOS, K. de S. Para quê, para quem, como? Alguns desafios do cotidiano da pesquisa em serviço social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 103, p. 433-452, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282010000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 jun. 2019.

MORGENSTERN, A. et al. From gesture to sign and from gesture to word: pointing in deaf and hearing children. **Gesture**, vol. 10, n. 2-3, p. 172-201, 2010.

MONTEIRO, M.I.B.; BAGAROLLO, M.F. Os irmãos e o desenvolvimento da linguagem de sujeitos deficientes mentais. **Distúrbios da comunicação**. São Paulo, v.2, n.16, p.253-259, 2004.

MONTEIRO, M.I.B.; TOREZAN, A. Família e deficiência mental: as mães diante do julgamento alheio. *In*: **Anais da XXXVII Reunião Anual de Psicologia de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto: Sociedade de Psicologia, 1997.

MORAIS, F. D. de *et al*. Correlação entre o perfil neurofuncional e as habilidades sensório-motoras de crianças com paralisia cerebral. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 226-232, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822012000200015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 mai. 2018.

MORRIS, C. Definition and classification of cerebral palsy: a hystorical perspective. **Developmental Medicine and Child Neurology**, v. 46, p.60-65, 2004.

NADER, J.M.V. **Aquisição tardia de uma língua e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

NELSON, K. Structure and strategy in learning to talk. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, v. 38, n. 1-2, p. 149. Chicago, United States: University of Chicago Press, 1973.

NIELSEN, J. B.; CRONE, C.; HULTBORN H. The spinal pathophysiology of spasticity—from a basic science point of view. **Acta Physiol Scand**, v. 189, p.80-171, 2007.

NOGUEIRA, P.A.S. **Cenas de atenção conjunta entre mãe ouvinte e bebê surda**. 133f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.

OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. O impacto da socialização da linguagem no desenvolvimento gramatical. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. (Orgs.), **Compêndio da linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ONES K.; YILMAZ E.; CETINKAYA B.; CAGLAR N. Assessment of the quality of life of mothers of children with cerebral palsy (Primary Caregivers). **Neurorehabilitation and Neural Repair**, v.3, n.19, p.232-237, 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10**. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. 10ª revisão, v.1. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em:
<http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/cid10.htm>. Acesso em: 10 abr. 2019

O'SHEA, T. M. Diagnosis, treatment, and prevention of cerebral palsy. **Clinical Obstetrics and Gynecology**, Philadelphia, PA, v. 51, n. 4, p. 816-828, 2008.

OSTENSJO S.; CARLBERG E.B.; VOLLESTAND N.K. Everyday functioning in Young children with cerebral palsy: functional skills, caregiver assistance and modifications of the environment. **Dev Med Child Neurol**, v.9, n.45, p. 603-612, 2003.

PALISANO, R.J. *et al.* Development and reliability of a system to classify gross motor function in children with cerebral palsy. **Dev Med Child Neurol**, v. 39, n. 4, p. 214-223, 1997.

PALISANO, R.J. *et al.* **Gross Motor Function Classification System Expanded and Revised**. Hamilton, ON: McMaster, 2007. Disponível em:
https://canchild.ca/system/tenon/assets/attachments/000/000/075/original/GMFCS-ER_Translation-Portuguese2.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

PAURA, A. C.; DELIBERATO, Débora. Estudo de vocábulos para avaliação de crianças com deficiência sem linguagem oral. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 37-52, mar. 2014. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 mai 2018.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. D. P. A ação conjunta. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 22, n. 1, p. 52-59, jan/abr 2011.

PENNIGTON, I.; GOLDBART, J.; MARSHALL, J. Direct speech and language therapy for children with cerebral palsy: findings from a systematic review. **Developmental Medicine and Child Neurology**, v. 47, n.1, p.57-63, 2005.

PEREIRA, R.R. **O uso de gestos recorrentes e a multimodalidade em aulas de Química Orgânica do Ensino Superior.** (Dissertação em Educação) 91 f.. Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

PEROTTINO, S. **Sob a condição de não-falar de uma criança:** a escrita de caso JM. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2009.

PETERSEN, M. C.; KUBE, D. A; PALMER, F. B. Classification of developmental delays. **Sem Ped Neurol**, v. 5, p. 2-14, 1998.

PINE, J. M. Maternal style at the early one-word stage: Re-evaluating the stereotype of the directive mother. **First Language**, v. 12, p. 169-186, 1992.

PINE, J. M. The language of primary caregivers. In: GALLAWAY, C; RICHARDS, B. (Orgs.), **Input and interaction in language acquisition** . London: Cambridge University Press, 1994.

PINO, A. **As marcas do humano** - as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRILA S. *et al.* Executive functions in youth with spastic cerebral palsy. **J Child Neurol**, v.26, n. 27, p.817-21, 2011.

POLIA, A.A. **O olhar dos pais de crianças que utilizam cadeira de rodas: educação inclusiva, educação especial ou exclusão?**188f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.

POMBO, A. de. **O tratamento da sialorréia na clínica fonoaudiológica:** articulações entre o corpo e o psiquismo. 96 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Programa de Estudos Pós Graduados em Fonoaudiologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

PONTIGGIA, G. **Nascer duas vezes.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

POWELL, T.H.; ONGLE, P. **Irmãos especiais:** técnicas de orientação e apoio para o relacionamento com o deficiente. São Paulo: Maltese- Norma, 1992.

REBEL,M.F. et al.Prognóstico motor e perspectivas atuais na paralisia cerebral. **Rev. Bras. Cresc. E Desenv. Hum.**, v.2, n.20, p. 342-350, 2010.

RECTOR, M.; TRINTA, A. R. **Comunicação do Corpo.** São Paulo: Ática, 1993.

REDDIHOUGH, D.S.; COLLINS K.J. The epidemiology and causes of cerebral palsy. **Aust J Physiother.**v.49, n.1, p.7-12, 2003. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/82642310.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

RHA D.W. *et al.* Comparing quantitative tractography metrics of motor and sensory pathways in children with periventricular leukomalacia and different levels of gross motor function. **Neuroradiology**, v. 53, n. 12, p.996-1002, 2011.

RIBAS, A.F.P.; SEIDL DE MOURA, M.L.S. Responsividade materna e teoria do apego: uma discussão crítica do papel de estudos transculturais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.1, n.16, p.315-322, 2004.

RIES, L. G. K. *et al* . Cross-cultural adaptation and reliability analysis of the Brazilian version of Pediatric Balance Scale (PBS). **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos , v. 16, n. 3, p. 205-215, 2012 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552012000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 Mai 2018.

RIVERO, M. Los inicios de la comunicación: la intencionalidad comunicativa y el significado como procesos graduales. **Anuário de Psicologia**, v.3, n.34, p.337-356, 2003.

ROBERTSON C., SAUVE R.S., CHRISTIANSON H.E. Province-based study of neurologic disability among survivors weighing 500 through 1249 grams at birth. **Pediatrics**, n.93, p.636-40, 1994.

ROCHAT, P. Intentional action arises from early reciprocal exchanges. **Acta Psychologica**, n.124, p.8-25, 2007.

RODRIGUES, I. G. Verbal and non-verbal modalities in face-to-face interaction: how they function as conversational signals. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, v.2, p.211–227, 2008.

ROMANOWSKI, J.P.; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, n.6, 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>. Acesso em: 13 set. 2018.

RONDAL, J.; SERON, X. **Troubles Du langage diagnostic et rééducation**. Bruxelas: Pierre Mardaga, 1982.

ROSENBAUM, P. *et al* . A report: the definition and classification of cerebral palsy April 2006. **Developmental Medicine and Child Neurology**, v. 49, n. 2, p. 8-14, 2007.

ROTTA, N. T. Paralisia cerebral, novas perspectivas terapêuticas. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre , v. 78, supl. 1, p. S48-S54, 2002 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572002000700008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 Mai 2018.

ROTTA N.T. *et al*. Paralisia cerebral: estudo de 100 casos. **Rev HCPA**, v.2, n.3 p. 113-6, 1983.

ROZA, A.P. **A comunicação da criança com transtorno do espectro autista**. 132f. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e reabilitação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2014.

SACHS, O. **An Anthropologist on Mars: Seven Paradoxal Tales**. New York. Knopf, 1995.

SAINT-ANNE D. S. Le nouveau-né à terme, aspect neurologique. **Biol Néo-nat**, v.4, p.174-200, 1962.

SALOMÃO, N. M. R. & CONTI-RAMSDEN, G. Maternal speech to their offspring: SLI children and their younger siblings. **Scandinavian Journal of Logopedics and Phonology**, v.19, p. 11-17, 1994.

SANCLEMENTE, M.P. Problemas de Linguagem na Paralisia Cerebral: Diagnóstico e Tratamento. In: SANCLEMENTE, M.P., *et.al.* **A Fonoaudiologia na Paralisia Cerebral: Diagnóstico e Tratamento**. São Paulo: Santos Livraria Editora, 2001.

SANTOS, L. C. dos; BRITTO, M. M. C. de. Funções executivas em crianças com paralisia cerebral: relato de caso. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 31, n. 95, p. 178-187, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 mai. 2018.

SARRIÁ, E. Observacion de la comunicacion intencional preverbal: um sistema de codificación basado em el concepto de categoria natural. **Psicotema**, v.2, n.3, p. 359-380, 1991.

SCARPA, E.M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras** v.2. São Paulo: Cortez, p.203-232, 2001.

SCARPA, E.M. A Criança e a Prosódia: Uma Retrospectiva e Novos Desenvolvimentos. **Cad.Est.Ling.**, Campinas, v. 47, n.1 e 2, p.19-27, 2005.

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

SCHERZER, A. **Early Diagnosis and Interventional Therapy in Cerebral Palsy**. New York: Dekker, 2001.

SCHOLTES, V. A. B. et al. Clinical assessment of spasticity in children with cerebral palsy: a critical review of available instruments. **Developmental Medicine and Child Neurology**, v. 48, p. 64-73, 2006.

SCHWARTZMAN, J.S. Paralisia Cerebral. **Arq. Bras. Paralisia Cerebral**, v.1, n.1, p.4-17, 2004.

SERDAROGLU A. *et al.* Prevalence of cerebral palsy in Turkish children between the ages of 2 and 16 years. **Dev Med Child Neurol**. v.48, n.6, p.413-416, 2006. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16700929>. Acesso em: 05 jun. 2019.

SHAKESPEARE, W. **Ricardo III**. Trad. Beatriz Viegas-Faria. Ed. L&M POCKET, 2007.

SHEPHERD, R. B. **Fisioterapia em Pediatria**. 3ª ed. São Paulo: Editora Santos; 1996.

SHEPPARD J.J.; MYSAK E.D. Ontogeny of infantile oral reflexes and emerging chewing. **Child Develop**, n.55, p. 813-843, 1984.

SILVA, P.M.S. da. **Gestos e Produções Vocais**: a fluência multimodal em aquisição da linguagem. 97f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014.

SILVA, P.M.S. da. **Multimodalidade em cenas de atenção conjunta**: contribuições para o processo de aquisição da linguagem de uma criança surda. 180f. (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, 2018.

SILVA R.K. A neuroplasticidade no desenvolvimento de crianças com paralisia cerebral. **Temas sobre o desenvolvimento**, v. 9, n.53, p. 62-69, 2000.

SILVA, M. C. F. da; FRIEDMAN, S. A comunicação suplementar e/ou alternativa na vida de pessoas com paralisia cerebral, adultas e institucionalizadas / The augmentative and alternative communication in the life of institutionalized adults with cerebral palsy. **Distúrb. comun.**, v.1, n. 20, p.9-18, 2008.

SILVA, M. C. F. da; FRIEDMAN, S. Análise da produção científica fonoaudiológica brasileira sobre paralisia cerebral. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.**, São Paulo , v. 15, n. 4, p. 589-593, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342010000400019&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 mai. 2018.

SNOW, C. E. Mothers speech to children learning language. **Child Development**, v. 43, n. 2, p. 549-565, 1971.

SOUZA, B. L. de; MITRE, R. M. de A. O brincar na hospitalização de crianças com paralisia cerebral. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 25, n. 2, p. 195-201, 2009 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722009000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 mai 2018.

SOUZA, R.A. **Exemplos de Gestos Emblemáticos**. 2019. 1fot., color, 11 x 10,2 cm.

SOUZA, R.A. **Gesto que cria um objeto**. 2019. 1fot., color, 11 x 10,2 cm.

SOUZA, R.A. **Gesto que exemplifica o jogar**. 2019. 1fot., color, 11 x 10,2 cm.

SOUZA, R.A. **Gesto utilizado para exemplificar características de um objeto**. 2019. 1fot., color, 11 x 10,2 cm.

SOUZA, N.T. de. **Qualidade de vida e funcionalidade de crianças com Paralisia Cerebral**. 89f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Fisioterapia). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/facfisio/files/2012/02/2011-2%C2%BA-TCC-2-Natalia-Trindade.pdf> Acesso em: 21 ago. 2018.

SUGURMAN, S.A. **A description of communicative development in the prelanguage children**. Honors Thesis, Hampshire College, 1973.

TABAQUIM, M. de L. M.; LIMA, M. P. de; CIASCA, S. M. Avaliação neuropsicológica de sujeitos com lesão cerebral: uma revisão bibliográfica. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 29, n. 89, p. 236-243, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 mai. 2018.

TÂMEGA, I.E.; BARROS FILHO, A.A.; PINTO, E.A.L.C. Growth in children with encephalopathy, a longitudinal study from the 6th to the 24th month. **International Journal of Nutrition and Metabolism**, v.3, n.5, p.55-64, 2011.

TOLEDO, C.A.W.de. *et al.* Perfil epidemiológico de crianças diagnosticadas com paralisia cerebral atendidas no Centro de Reabilitação Lucy Montoro de São José dos Campos. **Acta Fisiátrica**, v.22, n.3, p.118-122, 2015. Disponível em: http://www.actafisiatrica.org.br/detalhe_artigo.asp?id=597. Acesso em: 19 ago. 2018.

TOMASELLO, M. **Origens culturais do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TOMASELLO, M. **Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition**. Cambridge. MA: Harvard Press, 2005.

TOMASELLO, M., CARPENTER, M. Shared intencionaly. **Developmental Science**, v. 10, n.1, p.121-125, 2007.

TOMASELLO, M., CARPENTER, M., LISZKOWSKI, U. A new look at infant pointing. **Child development**, v.78, n.3, p.705-722, 2007.

TOMASELLO, M.; TODD, J. Joint attention and lexical acquisition style. **First Language**, n.4, p. 197-212, 1983.

TRAHAN J.; MALOUIN F. Intermittent intensive physiotherapy in children with cerebral palsy: a pilot study. **Dev Med Child Neurol**, n.44, p.233-9, 2002.

UMPHRED, D.A. Reabilitação Neurológica. 4ª Ed. Barueri: Editora Manole, 2004.

VASCONCELLOS, R. **Organism and subjectivity**: a distinction which can be clear in brain palsy. 2010. 142f. Tese (Doutorado em Linguística)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

VASCONCELLOS, R.; DEL RE, A. PARALISIA CEREBRAL: EFEITOS DA ESCRITA SOBRE A ESCRITA. **Alfa, rev. linguíst. (São José Rio Preto)**, São Paulo, v. 61, n. 2, p. 319-349, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942017000200319&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 mai 2018.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Pedagogia Médica. Rev SOCERJ** v.20, n.5, p.383-386, set/out 2007. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34829418/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1534896639&Signature=3nxwVduytknan8UmxK%2BPZrMCyBU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3Dsetembro_outubro_O_Estudo_de_Caso_como_M.pdf. Acesso em: 21 ago. 2018.

VERGARA, S.C. Tipos de Pesquisa em Administração. FGV/EBAP. **Cadernos EBAP**, nº 52, junho de 1990. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/12861/000055299_52.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

VEZALI, P. O Corpo: Considerações acerca da relação fala e gesto. **Revista do LUME- Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais-UNICAMP**, v.2, n.1, p. 1-15, 2012. Disponível

em: <https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/115>. Acesso em: 24 abr. 2018.

VYGOTSKY, L. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L.S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ed. Ícone, 1988.

VYGOTSKY L. S. **Fundamentos da defectologia**. Obras completas. Playa, Ciudad de La Habana: Pueblo y Educacion, 1989.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. **Obras Escogidas III: Problemas del Desarrollo de la Psique** Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

WALLE, E.A; CAMPOS, J.J. Infant language development is related to the acquisition of walking. **Dev Psychol**, v.50, n.2, p.336-48, 2014.

WARNEKEN, F.; TOMASELLO, M. The roots of human altruism. **British Journal of Psychology**, n. 100, p.455-471, 2009.

YOUNG, R. R. Treatment of spastic patients. **N. Engl. J. Med**, v. 320, p. 1553– 1555, 1989.

ZANINI, G.; CEMIN, N. F.; NIQUE PERALLES, S.. PARALISIA CEREBRAL: causas e prevalências. **Fisioterapia em Movimento**, v. 22, n. 3, set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/fisio/article/view/19461/18801>. Acesso em: 05 jun. 2019.

APÊNDICE 1

Quadro 3- Artigos com as palavras-chave paralisia cerebral e linguagem

Título, autor, periódico e ano	Objetivo	Metodologia	Resultados
Título: Paralisia Cerebral: Efeitos Da Escrita Sobre A Escrita. Autor: Vasconcellos, R.; Del Ré, A. Periódico: Alfa, rev. linguíst. (São José Rio Preto), Ago 2017, vol.61, no.2, p.319-349. ISSN 1981-5794.	Busca pela apreensão dos efeitos da leitura de textos na escrita de uma criança, designada como S., impedida de oralizar/ escrever de próprio punho por apresentar P.C.	Mediante dificuldades de S. na leitura, relatadas pela professora, uma atividade semanal foi proposta pela fonoaudióloga na sala de aula da escola-clínica que S. frequentava, a partir de livro de Eva Furnari, resultando em uma produção expressiva de textos pela criança. A essas produções somam-se transcrições de tempo, diferenças: filmagens em que esses textos foram lidos, que compõem o corpus alocado no banco de dados do Grupo NALingua-CNPq. Tais dados foram analisados com base em Borges (2006) que propõe a alfabetização de crianças baseada na imersão em leituras de textos diversos.	Os resultados apontam para um processo de aquisição da leitura e escrita peculiar, em que cruzamentos entre símbolos/escrita e escrita/escrita operam a leitura da criança. Suas produções trazem efeitos dos textos matriz, lidos em um jogo de espelhos que revelam o funcionamento da língua e, ao mesmo tempo, diferenças: marcas de um sujeito em sua singularidade. Mudanças objetivas e subjetivas na assunção de abordagem teórica diversa da do professor pelo fonoaudiólogo resultaram em mudanças objetivas e subjetivas na relação de S. com a escrita.
Título: Proposta de um protocolo de análise conversacional de comunicação suplementar e alternativa. Autor : <u>Cesa, C.</u> ; <u>Mota, H. B.</u> ; <u>Brandao, L.</u> Periódico: Revista CEFAC [online]. 2017,	Propor um protocolo para avaliação da comunicação que contemple a análise conversacional de crianças com encefalopatia crônica não evolutiva com necessidades complexas de comunicação e seus interlocutores	Estudo do tipo propositivo de um instrumento de avaliação fonoaudiológica, cujo fluxograma metodológico foi dividido em cinco fases.	A versão final do protocolo é composta por 54 itens divididos em três partes: (a) meios comunicativos, atos de fala, manutenção temática e turno de diálogos comuns às díades; (b) atos de fala da criança, uso do recurso, manutenção temática e turno de

vol.19, n.4, pp.455-464. ISSN 1982-0216.			diálogo e (c) atos de fala do interlocutor, incentivo ao uso do recurso comunicativo, manutenção temática e turno de diálogo. Todos os itens da avaliação recebem uma pontuação por registro de avaliação, conforme o comportamento linguístico apresentado.
Título: Comunicação suplementar alternativa: da formação a atuação clínica fonoaudiológica Autor: Cesa, C. C.; Mota, H. B. Periódico: Rev. CEFAC [online]. 2017, vol.19, n.4, pp.529-538. ISSN 1982-0216	Investigar a formação do fonoaudiólogo e sua atuação clínica com a Comunicação Suplementar Alternativa. (C.S.A.)	Estudo descritivo, de caráter transversal, individual e contemporâneo. Os dados foram coletados por meio de questionário, preenchidos por 24 fonoaudiólogas, selecionadas por amostra de conveniência. Elegeu-se a análise de conteúdo para estudo dos dados	Quanto ao acesso aos meios de informação todas as fonoaudiólogas da amostra apresentaram a iniciativa de suprir a ausência da formação em linguagem com C. S. A. por diferentes meios. Em relação ao foco duplo na intervenção todos os fonoaudiólogos foram favoráveis a essa prática, entretanto relataram, conforme a experiência, resistência da família, da escola e de outros terapeutas. Os resultados mostraram dois tipos diferentes de implementação da introdução e uso da C.S.A., sendo predominantemente por estratégias que contemplem o uso pragmático da linguagem por meio de contextualização de atividades significativas para o usuário. A outra forma foi o uso do Picture Exchange Communication

			System.
Título: Protocolo de avaliação neurofuncional como norteador da seleção de ferramentas de CAA em sujeitos com paralisia cerebral. Autor: Góes, U.M. de; Menezes, E. de C.; Givigi, R.C. do N. Periódico: Distúrb Comun, São Paulo, 29(1): 133-143, março, 2017	Construir um protocolo de avaliação neurofuncional e relacionar os tipos de alterações neurofuncionais encontradas com os recursos de CAA a serem utilizados com cada sujeito.	Respaldo no método clínico-qualitativo, articulando-o com as especificidades da clínica fonoaudiológica na interface neurofuncional. O protocolo construído tem base na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF, favorecendo a escolha de recursos para o uso da CAA por sujeitos com deficiência). Ao todo foram avaliados seis sujeitos.	Foi realizada a construção do protocolo no primeiro momento, o qual norteou o segundo momento da pesquisa, a avaliação neurofuncional dos sujeitos, referente às partes do corpo que favorecem o uso da CAA; e a partir das especificidades neurofuncionais e o grau de classificação encontrado nos dados da avaliação foram feitas escolhas dos recursos de CAA para cada sujeito, a exemplo de pranchas pictográficas, acionadores e softwares.
Título: Adaptação transcultural do <i>Communication Function Classification System</i> para indivíduos com paralisia cerebral Autor: Guedes-Granzotti, R. B. et al. Periódico: Rev. CEFAC, Ago 2016, vol.18, no.4, p.1020-1028. ISSN 1516-1846	Realizar a adaptação transcultural do <i>Communication Function Classification System</i> para a população brasileira e verificar a aplicabilidade da versão traduzida.	O estudo foi constituído de duas etapas, a primeira relacionada com o processo de tradução e adaptação transcultural por meio da tradução, análise semântica dos itens, e retrotradução do instrumento. A segunda, à testagem do instrumento, foi realizada em 40 pacientes com diagnóstico de paralisia cerebral.	A versão final recebeu a chancela da autora do instrumento original e foi publicada pela mesma, juntamente com a versão original e todas as demais traduções, no site http://cfcs.us. 60% (24) dos pacientes eram do sexo masculino e 40% (16) do feminino, as idades variaram entre dois anos e quatro meses à 28 anos e dois meses, e a idade média de 7,7 ($\pm 4,6$). O instrumento foi de fácil e rápida aplicação, e todos os níveis de comunicação foram observados. Sendo que oito pacientes estavam no Nível I, nove no Nível II, dois no Nível III, treze no Nível IV e oito no Nível V.

Título: Communication skills in individuals with spastic diplegia Autor: Lamônica, D. A. C. et al. Periódico: <i>CoDAS</i>, Apr 2015, vol.27, no.2, p.135-141. ISSN 2317-1782	Verificar habilidades comunicativas em crianças com diplegia espástica.	Participaram deste estudo 20 indivíduos, 10 crianças pré-escolares com diplegia espástica e 10 típicas, pareadas quanto ao gênero, idade mental e nível socioeconômico. Os procedimentos de avaliação foram: entrevista com os pais;Stanford-Binet; GrossMotor Function Classification System;Observação do Comportamento Comunicativo; Teste de Vocabulário por ImagemPeabody; Teste de Screening de Desenvolvimento Denver II; e Inventário de Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas MacArthur. O tratamento estatístico foi realizado por meio dos valores de média, mediana, valor mínimo e valor máximo, e a utilização dos testes Teste t de Student; Teste de Mann-Whitney e Teste Pareado.	Os indivíduos com diplegia espástica, quando comparados aos seus pares, de mesma idade mental, não apresentaram diferenças significativas em relação ao vocabulário expressivo e receptivo, habilidades motora fino-adaptativas, pessoal-social e linguagem. A área motora grossa foi a mais prejudicada nos indivíduos com paralisia cerebral do tipo diplegia espástica em relação às crianças com desenvolvimento típico. A participação em procedimentos de intervenção e o pareamento dos participantes pela idade mental pode ter aproximado o desempenho entre os grupos.
Título: Global developmental abilities of cochlear implanted children with spastic cerebral palsy: two experimental groups. Autor: Lamônica, D. A. C. et al. Periódico: <i>CoDAS</i>, June 2014, vol.26, no.3, p.213-218. ISSN 2317-1782	Analisar o desempenho motor grosso, motor fino-adaptativo, linguagem, pessoal-social e comportamentos comunicativos de crianças com paralisia cerebral (PC) usuárias de implante coclear (IC) e crianças com PC sem deficiência auditiva (DA), e compará-las com crianças com desenvolvimento típico de linguagem.	Estudo prospectivo transversal de 12 crianças, idade média de 63 meses, distribuídas em dois grupos experimentais: G1 - quatro crianças com PC e IC; G2 - quatro crianças com PC sem DA; e G3 - quatro crianças do grupo controle. Seis crianças foram classificadas no nível II e duas no nível IV no Gross Motor Function Classification System (GMFCS). Foram utilizados o Teste de Screening do	G3 apresentou desempenho superior ao de G1 e de G2 em todas as avaliações. G2 foi superior a G1 em linguagem, comunicação, pessoal-social e motor fino-adaptativo, exceto na área motora grossa. Os aspectos de linguagem e comportamentos comunicativos foram inferiores nos dois grupos experimentais, especialmente no G1. As habilidades avaliadas na área pessoal-social não

		Desenvolvimento Denver-II (TSDD-II) e a Observação do Comportamento Comunicativo (OCC).	apresentaram diferenças entre os grupos.
Título: Comparação das habilidades auditivas e visuais em paráliticos cerebrais diplégicos. Autor: Lamônica, D. A. C. et al. Periódico: Rev. CEFAC, Abr 2014, vol.16, no.2, p.457-462. ISSN 1516-1846	Comparar o desempenho das habilidades psicolinguísticas auditivas e visuais de crianças com PC-D.	Participaram dez crianças com PC-D, classificados por meio da escala Gross Motor Function Measure System (GMFMS), de idade entre quatro anos e seis meses. A avaliação fonoaudiológica constou de entrevista com responsável, análise de prontuário e aplicação dos subtestes auditivos e visuais do Teste de Illinois de Habilidades Psicolinguísticas (ITPA). O tratamento estatístico constou de análise descritiva e aplicação do teste de Wilcoxon (nível de significância foi $p \leq 0,05$).	Os subtestes que obtiverem os menores escores foram na memória sequencial auditiva e memória sequencial visual. Na comparação entre as habilidades auditivas e visuais somente houve diferenças estatisticamente significante nos subtestes de recepção e associação. O grupo se comportou de forma heterogênea. Este estudo pretende chamar atenção para esta questão, pois se considera que estas habilidades são de extrema importância para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas que devem ser pensadas nos programas de reabilitação destes indivíduos.
Título: Estudo de vocábulos para avaliação de crianças com deficiência sem linguagem oral. Autor: Paura, A. C. ; Deliberato, D. Periódico: Revista Brasileira Educação Especializada, Mar 2014, vol.20, no.1, p.37-52. ISSN 1413-6538	Pesquisadores da área de comunicação suplementar e alternativa consideram a falta de instrumentos para avaliar crianças e jovens com necessidade complexa de comunicação. Este trabalho objetivou selecionar vocábulos para um instrumento de avaliação do repertório de vocabulário de crianças não-oralizadas com idade de dois a 11 anos e 11 meses. Para a seleção dos vocábulos	O primeiro estudo identificou e descreveu instrumentos disponíveis para avaliação do vocabulário receptivo e suas listas de vocábulos. O segundo estudo identificou e descreveu pesquisas que apresentaram inventários ou listas de vocábulos empregados por crianças e seus parceiros de comunicação. O terceiro estudo identificou o vocabulário relatado por	Os vocábulos identificados nos três estudos foram analisados de acordo com: o número de ocorrência dos vocábulos; a classificação do sistema Picture Communication Symbols e uma classificação semântica e sintática. A partir dos estudos foram estabelecidos como critérios para a seleção dos vocábulos: os 45 vocábulos presentes nos três estudos; os

	foram realizados três estudos.	pais e professores.	vocábulos que tiveram ocorrência maior ou igual a cinco, considerando os três estudos, representando 167 (14,14%) vocábulos; os vocábulos que estiveram presentes no estudo 1 ou 2, mas que foram citados pelas famílias, 183 (19,37% de 945 vocábulos) ou pelas professoras 108 (11,43% de 945 vocábulos). A lista de vocábulos apresentou 269 itens, classificadas em 18 temas semânticos e sintático e representa um instrumento inicial para profissionais da saúde e educação estabelecerem metas para a avaliação inicial de crianças e jovens usuários de sistemas de comunicação suplementar e alternativa.
Título: O diagnóstico fonoaudiológico na paralisia cerebral: o sujeito entre a fala e a escuta Autor: Castellano, G. B.; Freire, R. M. A. de C. Periódico: Ágora (Rio J.), Jun 2014, vol.17, nº 1, p.117-134. ISSN 1516-1498	Este artigo destaca a clínica fonoaudiológica como espaço para a escuta do corpo (falante) de portadores de paralisia cerebral e objetiva estudar o caso clínico de uma adolescente para estabelecer o diagnóstico diferencial próprio ao campo fonoaudiológico	Dados das investigações anamnética e armada, das entrevistas preliminares e de fragmentos das sessões de terapia fonoaudiológica, durante as quais se utilizou um diário e uma prancha de Comunicação Suplementar e/ou Alternativa.	Os dados foram analisados com base no Modelo de Organização dos Sintomas de Linguagem dão sustentação ao diagnóstico fonoaudiológico, que, em sendo diferencial, indica a direção do tratamento.
Título: Comunicação alternativa: teoria e prática clínica Autor: Cesa, C. C.; Kessler, T. M. Periódico: Distúrbios da Comunicação, [S.l.], v. 26, n. 3, set. 2014. ISSN	Investigar, a partir do discurso de dez fonoaudiólogas, as concepções de linguagem que subsidiam a introdução e o uso da prancha de Comunicação Alternativa na clínica de linguagem com sujeitos com paralisia cerebral e	Foram realizadas entrevistas individuais semidirigidas e análise dos dados por meio de dois pontos norteadores: a) concepção de língua e de linguagem e b) a relação entre tais concepções e a práxis. Foi utilizada a análise de conteúdo, cujo	Os resultados indicam diferentes formas de implementação do recurso junto à díade mãe-filho, havendo um predomínio na práxis de uma proposta de inclusão da família, embora nem sempre acompanhada de suporte teórico. Alguns

2176-2724	seus familiares.	método se baseia na dedução, tendo como principal objetivo a inferência.	dos fatores favorecedores da incorporação da Comunicação Alternativa fora do setting terapêutico são as concepções de linguagem de foco sociointeracionista associadas a conceitos psicanalíticos, como os que relacionam as funções parentais com o desenvolvimento subjetivo e de linguagem.
Título: Funções executivas em crianças com paralisia cerebral: relato de caso. Autor: Santos, L. C. Dos ; Britto, M.M. C. De. Periódico: Rev. psicopedag.vol.31 nº.95. São Paulo 2014	O presente estudo teve como objetivo verificar e analisar, por meio de uma bateria de testes neuropsicológicos, alterações de funções executivas em duas crianças com paralisia cerebral.	A atenção e a memória foram avaliadas com medidas neuropsicológicas padronizadas em duas crianças com paralisia cerebral, do sexo feminino, com idades de 9 e 11 anos. Foram utilizados os seguintes testes: Boston Naming Test (Teste de Boston), a fim de avaliar a compreensão da linguagem; Matrizes Coloridas de Raven e Columbia Mental Maturity Scale (Escala de Maturidade Mental Columbia), para a obtenção da medida de funcionamento intelectual; Blocos de Corsi, para medir a memória visuoespacial e memória operacional; o TAVIS-3, para a atenção visual; e o Trail Making Test (Teste das Trilhas), para verificar flexibilidade cognitiva e atenção.	Os achados comprovaram déficits similares de função executiva nas duas crianças com paralisia cerebral, observando-se maiores comprometimentos quanto à percepção visuoespacial, em sustentação de foco atencional e no controle motor, por estar relacionada à condição neurológica da paralisia cerebral. A avaliação neuropsicológica apontou déficits de funções executivas como um dos comprometimentos mais significativos em se tratando de crianças com paralisia cerebral. É bastante comum encontrar déficit cognitivo na maioria dos casos, no entanto, poucos estudos têm delimitado áreas de dificuldades específicas nesses indivíduos.
Título: Comunicação Suplementar e/ou alternativa na sessão de fisioterapia.	Analisar o que fisioterapeutas referem no discurso sobre o uso da Comunicação Suplementar e/ou	Foram efetuadas entrevistas individuais com cinco profissionais, por meio de questionamentos	Os cinco fisioterapeutas entrevistados referem que conhecem e ressaltam a importância da utilização da CAA

Autor: Bortagarai, F. and Ramos, A. P. A. Periódico: <i>Rev. CEFAC</i>, Jun 2013, vol.15, nº.3, p.561-571. ISSN 1516-1846	Alternativa (CSA) durante a sessão de fisioterapia com sujeitos com Encefalopatia Crônica Não Evolutiva (ECNE).	pertinentes à temática em forma de perguntas abertas. A análise dos dados ocorreu com o agrupamento de ideias e a seleção das ideias mais relevantes sobre o tema.	em suas sessões, mas não tiveram formação teórica sobre o tema. O contato e a utilização de tal abordagem ocorreram por meio da troca interdisciplinar com o profissional de Fonoaudiologia da instituição na qual trabalham. Tal fato, somado às demandas específicas da sessão de fisioterapia, limita a incorporação de tal abordagem na prática diária por quatro profissionais entrevistadas. Apenas um incorporou o recurso em sua rotina diária.
Título: Comunicação Alternativa no contexto educacional: conhecimento de professores. Autor: Carnevale, L. B. et al. Periódico: Revista Brasileira de Educação Especial. Jun 2013, vol.19, nº.2, p.243-256. ISSN 1413-6538	Este estudo investigou a visão de profissionais da área pedagógica sobre a linguagem de crianças com paralisia cerebral sem fala oralizada e o conhecimento e/ou uso da Comunicação Alternativa (CA) nesses casos.	Foram entrevistados vinte e três sujeitos atuantes numa escola especial situada no interior do Paraná e seis eixos de análise definidos a partir de seus depoimentos.	Quanto aos resultados mais representativos predominou a visão de que a linguagem está presente através da gestualidade, da expressão facial e do olhar desses alunos. A fala é vista como instrumento expressivo da linguagem assumida como capacidade cognitiva de elaboração de conteúdos internos. Predomina o desconhecimento a respeito da CA e a ausência da utilização sistematizada de seus recursos impede que o aluno ocupe uma posição de "falante" e uma condição participativa no processo educativo. Os entrevistados reconhecem a necessidade de formação específica nessa área. Concluímos que há uma carência generalizada, por parte

			dos professores entrevistados, quanto ao conhecimento acerca da CA e das possibilidades de manifestação da linguagem de alunos com PC que não podem oralizar.
Título: Medidas de tempo de trânsito oral em crianças com paralisia cerebral de diferentes níveis motores e sua relação com o grau de severidade para disfagia. Autor: Lustre, N. Da S.; Freire, T. R. B.; Silverio, C. C. Periódico: Audiol., Commun. Res. vol.18 nº.3 São Paulo, 2013	Verificar o tempo de preparo e de trânsito oral da deglutição de crianças com paralisia cerebral e relacioná-lo ao grau de severidade da disfagia e ao nível motor, de acordo com o Gross Motor Function Classification System.	Participaram desta pesquisa 50 crianças com paralisia cerebral, média de idade de 3,6 anos, sendo dez crianças de cada nível motor. A avaliação fonoaudiológica clínica da deglutição consistiu na oferta de alimentos nas consistências "líquido fino" (água) e "pastoso homogêneo" (iogurte tipo <i>petit suisse</i>). Foi mensurado o tempo de preparo e de trânsito oral e realizado o diagnóstico da função de deglutição, classificando-a em normal, disfagia leve, moderada, ou grave.	A média do tempo de deglutição foi de 1,33 segundos para a consistência líquida e de 3,33 segundos para a consistência pastosa. Quanto maior o nível motor do grupo de crianças, maior o tempo de deglutição para a consistência líquida. Encontrada diferença significativa entre os grupos para as duas consistências, com aumento progressivo do tempo de deglutição quanto maior o comprometimento da função de deglutição.
Título: Avaliação neuropsicológica de sujeitos com lesão cerebral: uma revisão bibliográfica Autor: Tabaquim, M. De L. M.; Lima, M. P. De; Ciasca, S. M. Periódico: Revista de Psicopedagogia, vol.29 nº. 89 São Paulo 2012	Este artigo teve como objetivo apresentar uma revisão bibliográfica de avaliações neuropsicológicas de crianças e adolescentes com lesão cerebral, diagnosticados com paralisia cerebral e traumatismo cranioencefálico, no período de janeiro de 2006 a outubro de 2011.	Na investigação, empregou-se as bases de dados LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), PubMed (<i>US National Library of Medicine</i>) e SciELO (<i>Scientific Electronic Library Online</i>). Foram identificados 28 estudos, sendo 26 artigos internacionais e 2 nacionais, sendo 4 sobre paralisia cerebral e 24 de traumatismo cranioencefálico.	Os resultados demonstraram que a avaliação neuropsicológica é frequentemente empregada para a identificação de desempenhos e sequelas comportamentais decorrentes, em crianças e adolescentes pós-insulto, tendo foco na compreensão sobre a inteligência, nas funções executivas, memória, atenção, linguagem e habilidades sociais. Os instrumentos neuropsicológicos mais empregados foram WISC-III e IV, WPPIS, <i>Trail Making Test</i> e Teste de Fluência

			Verbal. A quantificação de publicações no período investigado, relacionadas à avaliação neuropsicológica com a população de lesionados cerebrais, mostrou-se incipiente, mesmo considerando a sua relevância sobre as condições evolutivas e nas proposições interventivas educativas.
Título: Tradução do questionário Children Helping Out - Responsibilities, Expectations and Supports (CHORES) para o português - Brasil: equivalências semântica, idiomática, conceitual, experiencial e administração em crianças e adolescentes normais e com paralisia cerebral. Autor: Amaral, M. et al . Periódico: Revista Brasileira de fisioterapia, vol.16 nº.6 São Carlos Nov./Dec. 2012	Traduzir o questionário CHORES para a língua portuguesa – Brasil, avaliar as equivalências semântica, idiomática, experiencial e conceitual, administrá-lo em crianças e adolescentes com e sem deficiência e testar a confiabilidade teste-reteste.	Estudo metodológico desenvolvido nos seguintes estágios: (1) tradução do questionário por dois tradutores diferentes; (2) síntese das traduções; (3) retrotradução para o inglês; (4) análise por comitê de especialistas para desenvolver a versão pré-final; (5) confiabilidade teste-reteste; (6) administração em uma amostra de 50 pais de crianças com e sem deficiência.	A tradução do CHORES foi validada em todos os estágios. As adaptações implementadas visaram a promover a compreensão do conteúdo por famílias de diferentes níveis socioeconômicos e escolaridade. O questionário apresentou forte consistência no intervalo de 7 a 14 dias (ICCs= 0,93 a 0,97; p=0,0001). Após a administração, não houve necessidade de modificação de item do questionário.
Título: Correlação entre o perfil neurofuncional e as habilidades sensório-motoras de crianças com paralisia cerebral. Autor: Moraes, F. D. de et al . Periódico: Revista Brasileira de crescimento e desenvolvimento humano, vol.22 nº. São Paulo 2012	Verificar a correlação entre o perfil neurofuncional e as habilidades sensório-motoras de crianças com paralisia cerebral.	A amostra foi composta por 27 crianças com paralisia cerebral. Utilizou-se a ficha de avaliação neurológica para se obter os dados do perfil neurofuncional e o Inventário Portage Operacionalizado para avaliar o desenvolvimento sensório-motor.	O comprometimento funcional está relacionado com o maior grau de incapacidade, alteração do tônus e déficit das reações corporais das crianças. As reações corporais correlacionam entre si e com as alterações sensoriais. Houve também correlação entre as cinco áreas do desenvolvimento (motora, de linguagem,

			socialização, autocuidado e cognitiva), indicando a importância de cada uma para o desempenho geral do ser humano.
Título: Cross-cultural adaptation and reliability analysis of the Brazilian version of Pediatric Balance Scale (PBS). Autor: Ries, L. G. K. et al. Periódico: Revista Brasileira de Fisioterapia, vol.16 nº.3 São Carlos, 2012	Adaptar para o português-Brasil e avaliar a confiabilidade intra-avaliador e interavaliadores/observadores da versão brasileira da PBS	Para a adaptação cultural da versão americana da PBS, foram envolvidos quatro tradutores que realizaram duas traduções e respectivas retrotraduções, uma revisão por um comitê multidisciplinar e uma avaliação subsequente da equivalência de significado entre as retrotraduções e o original (respectivamente três e 30 profissionais da área de saúde). A confiabilidade intra-avaliador da escala final em Português – Escala de Equilíbrio Pediátrica (EEP) – foi avaliada comparando-se duas avaliações repetidas pelo mesmo avaliador com o intervalo de uma semana. A confiabilidade interavaliadores foi testada comparando-se as avaliações de dois avaliadores diferentes que realizaram o teste no mesmo dia. A confiabilidade interobservadores, foi avaliada por meio da comparação da pontuação dada independentemente por cinco observadores. A confiabilidade foi avaliada por meio do Coeficiente de Correlação Intraclass (CCI). Foram avaliados 15 voluntários	A confiabilidade para o escore total da EEP foi excelente tanto para o teste intra-avaliador (CCI=0,85) como para o interavaliadores (CCI=0,91). A confiabilidade interobservadores (a partir do vídeo) para o escore total foi excelente (CCI=0,98).

		(11±2,7 anos) com diagnóstico de Paralisia Cerebral (PC), classificados nos níveis I e II do Sistema de Classificação da Função Motora Grossa (GMFCS).	
Título: Prevalência de distúrbios associados em crianças com paralisia cerebral. Autor: Camargos, A.C.R. et al. Periódico: Resista de Fisioter. Bras;12(4):250-254, Jul-Ago.2011.	Investigar a prevalência dos distúrbios associados em crianças com PC e verificar a relação da prevalência desses distúrbios com cada classificação da PC.	Foi realizado um estudo transversal através da coleta de dados dos distúrbios associados apresentados pelas crianças com PC atendidas na APAE de Betim. Foi utilizado o teste qui quadrado para comparar a proporção entre os grupos e a diferença foi considerada estatisticamente significativa quando $p < 0,05$.	Os distúrbios ortopédicos e auditivos apresentaram a maior e menor prevalência, respectivamente. A maior ocorrência dos distúrbios associados ocorreu no grupo de crianças com quadriplegia espástica, classificadas como nível V pelo GMFCS.
Título: Comunicação suplementar e/ou alternativa: a presença de símbolos gráficos na clínica de sujeitos com paralisia cerebral / Autor: Castellano, G. B.; Freire, R. M. A. de C. Periódico: Temas desenvolvidos;18(103): 142-148, out.-dez. 2011. illus.	O presente artigo teve como objetivo defender a presença dos símbolos gráficos na clínica fonoaudiológica de pessoas com paralisia cerebral (PC), argumentando a favor de sua inclusão em um método clínico que se sustenta na interação dialógica.	O método escolhido para atingir o objetivo proposto foi o discursivo argumentativo. O ponto de partida retoma a definição de Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA) para introduzir o leitor aos vários sistemas gráficos visuais e as diferentes técnicas de designação dos símbolos. A seguir, apresenta e descreve algumas formas de escolha dos símbolos gráficos usadas pela clínica fonoaudiológica de sujeitos com PC, salientando que a CSA não se reduz a atividade de ensinar símbolos e que não falar não implica estar fora da linguagem.	À guisa de fechamento parcial, afirma-se que a linguagem está presente na terapêutica sob a forma de diálogo e como possibilidade de fazer laço social, sendo entendida como essencialmente opaca e polissêmica e conjugada ao corpo, a língua e a fala pela propriedade de ser significante.

Título: A ação conjunta. Autor: Pelosi, M. B.; Nunes, L. R. D. P. Periódico: Revista de Terapia Ocupacional. Univ. São Paulo, v. 22, n. 1, p. 52-59, jan./abr. 2011.	O objetivo do estudo foi avaliar se a introdução da Tecnologia Assistiva favorece a inclusão de alunos com paralisia cerebral em quatro escolas regulares do município do Rio de Janeiro quando esta é mediada pela ação conjunta de profissionais da Saúde e Educação. Participaram do estudo 14 professores itinerantes, 5 terapeutas ocupacionais, 3 fonoaudiólogas, 4 diretores, 4 alunos com paralisia cerebral e seus familiares, 4 professores de turma e 5 professores de aulas complementares	O modelo do estudo foi pesquisa-ação e os instrumentos compreenderam questionários, entrevistas semi-estruturadas, registros dos participantes, fotografias, filmes e o caderno de campo da pesquisadora. Foram formadas quatro equipes constituídas por terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e professores itinerantes que haviam recebido formação em serviço na área de tecnologia assistiva. Esses profissionais foram à escola com a frequência de quatro a seis encontros e participaram de sete supervisões fora do espaço educacional.	Os resultados da ação conjunta compreenderam situações de aprendizagem favoráveis à inclusão escolar; sensibilização e mudança de atitude dos professores, e aproximação de professores e alunos. O emprego sistemático de recursos de tecnologia assistiva teve efeitos positivos na postura dos alunos em sala de aula, no desenvolvimento de estratégias alternativas de comunicação oral e escrita, no aumento da mobilidade dos alunos através do uso de cadeiras de rodas apropriadas e na independência para as atividades do dia-a-dia escolar.
Título: Novas perspectivas em comunicação complementar e/ou alternativa a partir da análise de periódicos internacionais Autor: Cesa, C. C., Ramos-Souza, A. P. , Kessler, T. M. Periódico:Revista. CEFAC, Out 2010, vol.12, nº5, p.870-880. ISSN 1516-1846	Propor diretrizes de intervenção e pesquisa na área de CSA	A partir da identificação e síntese descritiva de artigos publicados em periódicos indexados em bases de dados eletrônicas internacionais, quanto à temática comunicação complementar e/ou alternativa, abrangendo pesquisas experimentais, relatos de atendimento individual e/ou em grupo, estudos de casos que incluíssem sujeitos com paralisia cerebral ou com problemas neurológicos não definidos e/ou com retardo mental.	A individualização das práticas quanto ao <i>design</i>, relevância e velocidade do processamento da informação e o processo de inclusão da família e demais parceiros conversacionais são fundamentais ao sucesso na intervenção, generalização e manutenção de uso da prancha de comunicação complementar e/ou alternativa em contextos formais e informais. A prescrição individualizada dos recursos da área de CSA conforme características físicas, mentais, psíquicas, cognitivas e linguísticas do usuário tem impacto positivo na sua qualidade de vida e

			na de seus familiares. Portanto, recomenda-se a introdução o mais breve possível dos recursos terapêuticos da área da comunicação complementar e/ou alternativa para sujeitos com oralidade restrita e/ou ausente.
Título: Intersubjetividade mãe-filho na experiência com comunicação ampliada e alternativa. Autor: Cesa, C. C., Ramos-Souza, A. P., Kessler, T. M. Periódico: Revista. CEFAC, Fev 2010, vol.12, nº 1, p.57-67. ISSN 1516-1846	Escutar a percepção materna sobre a introdução e uso da prancha de comunicação ampliada e alternativa na clínica de linguagem da paralisia cerebral.	Foram realizadas entrevistas com um roteiro semi-dirigido e através da coletânea de narrativas foram criadas categorias de análise a partir de três pontos norteadores: a) a constituição da função materna e seu exercício junto ao sujeito com paralisia cerebral; b) a interação dialogal sob a ótica <i>bakhtiniana</i>; e c) os efeitos da clínica de linguagem na função materna e no diálogo das mães com seus filhos.	Os resultados indicam diferentes tipos de uso do recurso na díade mãe-filho, tendo relação com a qualidade do exercício da função materna e a forma de apresentação do recurso ao usuário e a sua família. Quando a concepção de linguagem com a qual é implementado o recurso não inclui a família, nem considera o exercício da função materna, os resultados na sua generalização e manutenção são precários. Nos casos em que houve o debate sobre o uso familiar da prancha, o processo de intersubjetividade do sujeito sem oralidade foi favorecido o uso e a generalização foram ampliados.
Título; Adaptação transcultural para o Brasil do Sistema de Classificação da Função Motora Grossa (GMFCS). Autor: Hiratuka, E.; Matsukura, T. S.; Pfeifer, L. I. Periódico: Rev. bras.fisioter. vol.14 nº6 São	Realizar a adaptação transcultural para o Brasil do Sistema de Classificação da Função Motora Grossa (GMFCS) para a PC e verificar a confiabilidade entre observadores do instrumento adaptado com crianças brasileiras.	Este estudo consistiu em duas etapas, sendo a primeira relacionada com o processo de adaptação transcultural, e a segunda referente à testagem do instrumento. A adaptação transcultural do instrumento foi feita por meio da tradução, retrotradução, análise semântica, análise de conteúdo, retrotradução da versão final e	Os resultados demonstram que as etapas de tradução e retrotradução não apresentaram dificuldades, e a equivalência semântica e a conceitual foram obtidas. A confiabilidade entre examinadores demonstrou que as avaliações quase não diferiam e que havia excelente correlação e

o Carlos Nov./Dec. 2010		aprovação dos autores do instrumento. A testagem do instrumento ocorreu junto a 40 crianças com PC, as quais foram avaliadas por dois examinadores para verificar a confiabilidade entre observadores.	consistência interna do constructo, com coeficiente de correlação intraclass (ICC) de 0,945 (com intervalo de 0,861 a 0,979) e a de Cronbach de 0,972.
Título: Análise da produção científica fonoaudiológica brasileira sobre paralisia cerebral. Autor: Silva, M. C. F. Da; Friedman, S. Periódico: Revista. sociedade bras. fonoaudiologia., São Paulo , v. 15, n. 4, p. 589-593, Dec. 2010	Analisar a produção científica fonoaudiológica brasileira sobre paralisia cerebral entre os anos de 2002 a 2009, publicados em periódicos em Fonoaudiologia e em periódicos de áreas afins.	Estudo documental descritivo pautado na seleção e análise de artigos científicos sobre paralisia cerebral quanto: ao período da publicação; à distribuição de frequência por período; ao procedimento metodológico empregado; à vertente epistemológica adotada; à faixa etária dos sujeitos estudados; à área de atuação fonoaudiológica a que pertence o estudo.	Foram encontrados 36 artigos: 28 em periódicos em Fonoaudiologia e oito em periódicos de áreas afins. O maior número de publicações concentrou-se entre 2002 e 2005. Quanto à área, a maioria envolve linguagem e motricidade orofacial. Quanto à vertente epistemológica, a maioria era positivista. Os procedimentos metodológicos mais encontrados foram o levantamento e o estudo de caso. A faixa etária mais estudada foi a da infância.
Título: Sentimentos vivenciados por fisioterapeutas no atendimento a pessoas com paralisia cerebral. Autor: Campos, D. C. De; Santos, M. G. Periódico: PsicoUSF (Impr.) vol.14 nº2, Itatiba, maio/ago.2009	Considerando que os estudos sobre a relação profissional de saúde e cliente contribuíram para o surgimento da proposta do modelo humanizado de atendimento, esta pesquisa investigou os possíveis sentimentos de fisioterapeutas em relação ao atendimento de pessoas com paralisia cerebral, já que esta condição, a paralisia cerebral, é considerada sem cura pela medicina e com possibilidades de melhora diretamente vinculadas aos	Utilizando um instrumento contendo perguntas abertas, foram realizadas entrevistas com fisioterapeutas que atendem aos casos com sequelas mais graves: ausência total da linguagem verbal e comprometimentos motores que levam os pacientes à situação de acamados.	Mediante a análise de conteúdo, verificou-se que a paralisia cerebral é reconhecida pelos fisioterapeutas como um quadro neurológico e as limitações no alcance de resultados terapêuticos são vistas como normais. Assim, as mudanças, mesmo sendo reduzidas e obtidas em longo prazo, tornam o atendimento gratificante para os fisioterapeutas por representarem uma superação de desafios.

	exercícios fisioterapêuticos.		
Título: O brincar na hospitalização de crianças com paralisia cerebral. Autor: Souza, B. L. De; Mitre, R. M. De A. Periódico: Psic.: Teor. e Pesq. vol.25 nº2, Brasília, Apr./June, 2009.	O processo de interação social da criança com paralisia cerebral (PC) se configura como um desafio, especialmente durante a hospitalização, quando as habilidades motoras, cognitivas, afetivas e emocionais encontram-se ainda mais comprometidas. A partir disso, este estudo dedicou-se a investigar o papel do brincar, enquanto linguagem própria da infância, no processo de hospitalização de crianças com PC.	Foi feita uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando a observação participante do brincar livre de crianças com PC internadas numa enfermaria pediátrica e entrevistas com os acompanhantes.	A partir da análise de conteúdo, foi concluído que o brincar na hospitalização tem papel fundamental no reconhecimento da autonomia, na re-significação do conceito da PC, no ganho de visibilidade e na inclusão dessas crianças.
Título: Ocorrência de erros ortográficos em caso de paralisia cerebral. Autor: Bacha, S. M. C. Periódico: Rev. CEFAC, 2008, vol.10, nº3, p.293-302. ISSN 1516-1846	Estudar um caso de paciente da clínica fonoaudiológica, com diplegia, componente espástico em membros inferiores, hipotonia de base em tronco e face; possivelmente há lesão vestibular e de base de cerebelo justificando um comprometimento maior nos membros inferiores, sendo ainda observado déficit de equilíbrio e atenção.	As provas de Zorzi (1998) foram aplicadas pela fonoaudióloga e compararam-se os achados também com os de Bacha & Maia (2001), cujos trabalhos dirigiam-se a educandos sem paralisia cerebral.	Nas cinco provas analisaram-se 126 erros ortográficos: a maioria, 52,4%, na categoria representações múltiplas, coincidindo com os casos sem paralisia cerebral; seguiu-se a categoria omissões (12,7%), generalização (11,1%), letras parecidas (6,3%), apoio na oralidade, junção-separação e confusão "am" x "ao" com 3,2%, acréscimo de letras (1,6%), trocas surdas-sonoras (0,8%), sem erros de inversão e 5,5% classificados na opção "outras". A aplicação da função discriminante permitiu reclassificar o caso na primeira série (2º ano).
Título: A comunicação suplementar e/ou alternativa na vida de pessoas com paralisia cerebral, adultas e	Compreender como os recursos utilizados na Comunicação Suplementar e/ou Alternativa podem	Pesquisa exploratória utilizando estudo de caso envolvendo observação. Durante seis meses filmaram-se	O trabalho teve efeito positivo para a subjetividade dos participantes, que puderam colocar-se de

institucionalizadas. Autor: Silva, M. C. F. Da; Friedman, S. Periódico: <u>Distúrb. comun</u>;20(1):9-18, abr. 2008. ilus.	influenciar a comunicação e a vida de duas pessoas com Paralisia Cerebral, sem fala oralmente articulada, institucionalizadas, bem como influenciar a instituição onde se encontram.	e registraram-se por escrito, sessões fonoaudiólogas com dois sujeitos, nas quais se construíram pranchas de comunicação usando o Sistema Suplementar e Alternativo de Comunicação "Picture Communication Symbols" (P.C.S.) A pesquisadora também observou a rotina da instituição, para obter dados do contexto.	forma autônoma perante os outros a partir do uso do P.C.S. A instituição reagiu estranhando e não acolhendo essa nova condição. Conclusão: embora a CSA possa ser ferramenta efetiva para ajudar os internos de uma instituição a sair de uma posição de isolamento dando-lhes voz, ela, por si só, não basta, pois há também condições políticas e ideológicas que precisam ser modificadas para que se torne um instrumento efetivo.
Título: Layout de teclado para uma prancha de comunicação alternativa e ampliada. Autor: Liegel, L. A.; Gogola, M. Maria R.; Nohama, P. Periódico: Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 14, n. 3, p. 479-496, Dec. 2008	O objetivo deste artigo foi descrever e discutir a proposta de um novo <i>layout</i> de teclado projetado especialmente para uma prancha de comunicação alternativa com acionamento mecânico e remoto, para ser utilizado por portadores de paralisia cerebral com capacidade cognitiva preservada.	Para compor o <i>layout</i> do teclado de comunicação alternativa, realizou-se uma pesquisa envolvendo disposição e conteúdo das teclas. Participaram do estudo onze voluntárias, sendo: cinco professoras de educação especial, quatro pedagogas especializadas em educação especial e duas fonoaudiólogas.	O <i>layout</i> é composto por 95 teclas dispostas em grupos de teclas: alfabéticas, de letras acentuadas, numéricas, de funções e de comunicação alternativa e ampliadas. As teclas de comunicação alternativa contêm ícones associados a palavras ou frases, além de teclas acentuadas. Os ícones contemplados fazem parte de uma linguagem visual brasileira de comunicação, em desenvolvimento. Para auxiliar na localização, tanto o tamanho de teclas e caracteres quanto as cores de fundo das teclas diferenciadas foram utilizadas. As teclas com letras acentuadas e as teclas de comunicação alternativa visam facilitar e acelerar a digitação das mensagens, reduzindo assim o tempo de

			digitação e consequentemente, a ocorrência de fadiga muscular.
Título: Recursos para a educação de crianças com necessidades especiais e articulação entre educação especial e inclusiva. Autor: Capovilla, F.C Periódico: O Mundo da Saúde. São Paulo:abr/jun 32(2):208-214, 2008.	Este breve artigo de revisão sumaria alguns recursos disponíveis para escolarização e alfabetização de crianças com dificuldade escolar, bem como de crianças com distúrbios de comunicação e linguagem de etiologia neurossensorial (e.g., surdez congênita), neuromotora (e.g., paralisia cerebral) e neurolingüística (e.g., dislexia do desenvolvimento).	Revisão bibliográfica	O artigo defende a articulação entre educação especial e educação inclusiva em contra-turno, num arranjo em que a escola especial funciona como base de apoio para preparar a criança para aprender e prosperar na escola comum, ao passo que essa escola comum funciona como campo de prova para assistir a educação especial na descoberta e calibragem de implementações capazes de tornar a criança efetivamente apta a aprender e prosperar na escola comum, vicejando academicamente e se integrando socialmente.
Título: Prevalência de alterações funcionais corpóreas em crianças com paralisia cerebral. Autor: Brasileiro, I.C. Moreira, T.M.M. Periódico: Acta Fisiatra. 15(1), p.37-41, 2008.	O presente estudo teve por objetivo descrever as alterações funcionais corpóreas de crianças com PC atendidas em um núcleo de tratamento e estimulação precoce na cidade de Fortaleza, utilizando a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).	A amostra foi constituída de 32 crianças com PC leve ou moderada, a partir de três anos, assíduas ao tratamento fisioterápico. Os déficits encontrados foram difusos; 43,7% (14) não possuíam déficit cognitivo; 50% (16) apresentaram déficit leve de atenção, dificuldades leves de coordenação motora em 37,5% (12) e, em 56,2% (18) moderada.	Em 9,3% (19), foi observada alteração leve de afetividade e em 53,1% (17) déficit perceptivo leve. Déficits leves de linguagem estiveram presentes em 25% (8) e em 15,6% (5) moderado. Cerca de 60% apresentou déficit visual e 81,2% proprioceptiva; 78,1% (25) apresentaram alteração respiratória leve e, 62,5% (20) dificuldades na ingestão de alimentos. A mobilidade articular esteve inadequada em 68,75% (22) e a estabilidade em 53%. Observaram-se déficits moderados de força muscular em 62,5% (20) dos hemiparéticos,

			59,3% (19) dos paraparéticos, e 71,8% (24) dos tetraparéticos.
Título: Leucomalácia periventricular e diplegia espástica: implicações nas habilidades psicolinguísticas. Autor: Lamônica, D. A. C., Ferraz, P. M. D. P. Periódico: Pró-Fono <i>R. Atual. Cient.</i>, Dez 2007, vol.19, nº4, p.357-362. ISSN 0104-5687	Verificar o desempenho de crianças com PC-Diplégicas quanto às habilidades psicolinguísticas.	Participaram deste estudo oito indivíduos de ambos os sexos e idade cronológica variando de quatro a seis anos, diagnosticados como PC-D, confirmadas na ressonância magnética a lesão tipo LPV. Foram avaliados por meio do Teste de Illinois de Habilidades Psicolinguísticas (TIHP), Teste de Vocabulário por Imagens <i>Peabody</i> (TVIP), considerando o desempenho cognitivo, o grau de distúrbio motor e o desempenho nos subtestes auditivos e visuais do TIHP.	Os resultados apontaram correlação significativa entre desempenho cognitivo e TVIP e a mesma correlação foi confirmada entre o desempenho do TVIP e o subteste de recepção auditiva do TIHP, considerando a idade psicolinguística. Na comparação entre as habilidades auditivas e visuais, os participantes tiveram melhor desempenho nas atividades que envolviam habilidades visuais, confirmando a correlação significativa no subteste de associação. Houve correlação estatisticamente significativa entre o grau de distúrbio motor e o desempenho psicolinguístico, confirmando a influência do distúrbio motor nestas atividades.

Fonte: A autora (2018)

Quadro 4- Dissertações e teses sobre a aquisição de linguagem e paralisia cerebral

Título, autor, Instituição/ ano.	Objetivo	Metodologia	Resultados
Título: Organismo e Sujeito: uma diferença sensível nas paralisias cerebrais Autor: Vasconcellos, R. Tese. Instituição: Programa	Esta tese discute a diferença entre organismo e corpo a partir do atendimento de sujeitos com PC na clínica de linguagem.	Com o intuito de delinear a natureza da literatura produzida sobre a Comunicação Alternativa, em nosso país e em âmbito internacional, ofereço um panorama de trabalhos representativos e de	A Clínica de Linguagem tem laço de filiação com o Interacionismo em Aquisição de Linguagem (proposto por Cláudia De Lemos) que, ao aproximar-se do Estruturalismo Europeu através da leitura de

de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Ano: 2010 .		interesse para a Clínica de Linguagem com pacientes com PC.	Lacan, dispara implicações entre Linguística e Psicanálise, pondo em questão a relação criança-língua-fala do outro. A diferença teórica e clínica introduzida nesta tese, relativa ao tratamento de pacientes com PC que não oralizam, é iluminada pelos efeitos dessa clínica que inclui a CA e a materialização do significante, feita pela via do empréstimo do corpo e da voz do outro terapeuta. A heterogeneidade dos efeitos desta Clínica suscitaram considerações sobre a escuta, transferência e o prazer ou o conflito que acompanham a produção de certas falas vocalizadas de alguns pacientes. Os dados falam a favor da presença de um corpo-linguagem que irrompe em manifestações significantes e que fala (como pode), ou seja, sujeito e organismo não coincidem.
Título: Modalidades de Mediação na interação entre sujeitos com paralisia cerebral Autor: Lima, E.M. de Dissertação. Instituição: Programa	A pesquisa investiga as modalidades de mediação que ocorrem nas interações estabelecidas em ambientes digitais de aprendizagem, entre pares de Pessoas com Necessidades	A abordagem metodológica adotada foi a qualitativa, utilizando-se o estudo de caso através da observação direta das interações e mediações de dois pares de sujeitos com paralisia cerebral. A realização	Os resultados mostraram que a interação entre PNEEs com PC é um recurso pedagógico que pode ser utilizado em salas de aula e laboratórios de informática com resultados significativos na aprendizagem e na

de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ano: 2010	Educacionais Especiais (PNEEs), com deficiência física causada por Paralisia Cerebral. A concepção sócio-histórica de Vygotsky quanto à importância da interação social para o desenvolvimento cognitivo do ser humano é a premissa básica deste trabalho. Buscou-se, dentro dessa perspectiva, o suporte teórico para analisar as diferentes modalidades de mediação entre pares de sujeitos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) mais e menos experientes em ambientes digitais/virtuais de aprendizagem.	deste estudo foi facilitada pelo uso das instalações do Núcleo de Informática na Educação Especial (NIEE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do Laboratório de Informática da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Lygia Morrone Averbuck.	autoestima desses sujeitos. As observações, ao confirmar a utilização das modalidades e intensidades de suporte, demonstraram que esta interação e mediação se processam dentro dos moldes propostos por SANTAROSA (2008).
Título: Paralisia Cerebral e institucionalização: efeitos subjetivos e clínica da linguagem. Autor: Dudas, T. L. Dissertação Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos em	Há, no campo da Fonoaudiologia, trabalhos que exploram uma gama de questões relativas ao atendimento de pessoas com Paralisia Cerebral. Praticamente todos são orientados por vertentes organicistas ou sócio-cognitivas. A ausência de oralização, muito frequente em casos graves da doença, talvez jogue papel nesse caso:	Neste trabalho, diferentemente, são centrais: (1) o reconhecimento da ordem própria da língua (SAUSSURE, 1916), sustentado no estruturalismo europeu (JAKOBSON, BENVENISTE) e mais recentemente, por autores como J-C MILNER (1987, 2002) e DE LEMOS (1992, 2002) e (2) o reconhecimento do sujeito do inconsciente,	Esta dissertação traz uma reflexão sobre as instituições de longa permanência, sobre a institucionalização de pessoas com Paralisia Cerebral, além de discussões relativas aos seus efeitos subjetivos e clínicos. Noções importantes como doença, normalidade, anomalia e fragilização, são também discutidas. A perspectiva teórica é aquela que se alinha aos autores, acima mencionados e que vem

Linguagem Ano: 2009	pesquisadores e profissionais podem concluir que se não há fala, o sujeito está fora da linguagem. Supõe-se ao sujeito, contudo, capacidades perceptuais e cognitivas, mas independentes da linguagem. Nesse tipo de raciocínio, ela (e seus efeitos sobre o sujeito) são ignorados. Exceção nesses quadros. são aqueles que encaminham uma teorização consistente sobre linguagem e em quem o sujeito implicado seja o do inconsciente (VASCONCELLOS, 1999)	introduzido por Freud e formulado por Lacan.	sendo desenvolvida no Grupo de Pesquisa CNPq: Aquisição, patologias e clínica de linguagem, do LAEL-PUCSP, coordenado pelas professoras LIER-DEVITTO e ARANTES.
Título: O tratamento da sialorréia na clínica fonoaudiológica. Autor: Pombo, A. de M. Dissertação. Instituição: Programa de Estudos Pós Graduated em Fonoaudiologia. 2008	Investigar o método clínico fonoaudiológico no trato com a sialorréia em sujeitos com paralisia cerebral espástica, a partir de articulações bio-psíquicas.	Pesquisa de natureza clínico-qualitativa por meio de dois estudos de casos clínicos. Sujeitos: (1) Bruno, 10,0 anos, diagnóstico neurológico de encefalopatia crônica não evolutiva e queixa fonoaudiológica de sialorréia (com déficit predominantemente sensitivo da região oral) e retardo de aquisição de linguagem. (2) Carlos, 14,0 anos, diagnóstico neurológico de encefalopatia crônica não evolutiva e queixa fonoaudiológica de	A sialorréia adquiriu dupla representação: revelou falhas neurofisiológicas que perturbam a sensibilidade oral e sua erogeneização e também falhas na constituição da imagem inconsciente do corpo que perturbam o ritmo de deglutição. Sujeito (1) a erogeneização da boca associada à técnica proprioceptiva favoreceu a sensibilização da região oral diminuindo a sialorréia. Sujeito (2) a reestruturação de sua imagem corporal com

		sialorréia (com déficit predominantemente motor da região oral) e distúrbio de linguagem. Procedimento: A coleta de dados deu-se com o recorte das instâncias da entrevista e do tratamento, apreendidos através da experiência terapêutica. O material clínico foi registrado sistematicamente por escrito.	ênfase na região oral acarretou a apropriação de seu esquema corporal, aumentando o ritmo de deglutição salivar. Conclusão: Considerar a concepção psicanalítica do corpo para abordá-lo na clínica fonoaudiológica com sujeitos que apresentam lesão neurológica pode contribuir com o método clínico terapêutico no tratamento da sialorréia. Nesta dimensão, a utilização de técnicas motoras orais torna-se a porta de entrada para a erogeneização da região oral, favorecendo a contenção salivar.
Título: A comunicação complementar e alternativa na construção da linguagem de crianças com paralisia cerebral: análise de uma proposta de intervenção. Autor: Carvalheira, G. M. G. Dissertação. Instituição: Universidade Católica de Pernambuco/Mestrado em Ciências da Linguagem.	O objetivo foi identificar o benefício do uso da comunicação alternativa como facilitador para a construção da linguagem em crianças com PC.	Abordagem qualitativa, longitudinal do tipo estudo de caso com uma díade mãe-criança (com diagnóstico de PC). Três etapas para o corpus: anamnese e avaliação fonoaudiológica; registro videográfico de interação livre da díade e na última etapa novamente registro videográfico após 4 meses de intervenção fonoaudiológica.	A criança utilizou em interação com a mãe funções de interação agrupadas em: aquelas utilizadas para agrupar o comportamento do outro e do ambiente; para a interação social e aquelas utilizadas para estabelecer atenção compartilhada. O meio comunicativo mais utilizado foi gestual/vocal havendo aumento da gestualidade e da comunicação por parte da criança. A comunicação da criança teve a função de regulação e interação. Recomendação do uso de comunicação

Ano: 2007			alternativa para mediar a comunicação, por parte de profissionais com a família e cuidadores quando houver dificuldade de comunicação por parte da criança devido a patologia.

Fonte: A autora (2018)

Quadro 5- Dissertações e teses sobre aquisição de linguagem e gestualidade

Título, autor, Instituição e ano	Objetivo	Metodologia	Resultados
Título: Atenção Conjunta: o jogo da referência na realidade virtual. Autor: Costa Filho, J.M.S. Tese. Instituição: Programa de Pós Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. Ano: 2016	O objetivo foi verificar como o processo de atenção conjunta se constitui na interação criança/ambiente virtual, representado pelo jogo Mimi© e de que forma contribui para a consolidação da referência frente a este contexto diferenciado de interação virtual.	Foram analisados dados coletados de 20 crianças na faixa etária entre 22 e 65 meses, sendo 10 do sexo feminino e 10 do masculino. Foram divididas em 3 grupos com base na faixa etária (Grupo A: 22 a 36 meses; Grupo B: 37 a 51 meses e Grupo C: 52 a 65 meses). Os dados foram coletados em uma escola privada de Educação Infantil de João Pessoa. Cada criança jogou duas vezes e os dados foram captados por duas câmeras.	A análise dos dados (quantitativa e qualitativa) destaca que a atenção conjunta virtual se sustenta por meio do formato tradicional desse processo. Os dados também confirmam a imbricação da atenção conjunta e da referência linguística, já que é nas cenas de atenção conjunta que as noções de pessoa, espaço e tempo se constituem na linguagem da criança.
Título: Interações Multimodais na clínica de linguagem: a criança com Síndrome de Down.	Objetivou analisar o processo constitutivo da matriz linguística da criança com síndrome de Down em contexto clínico. Para isso, foram	As coletas foram semanais, com duração de 30 minutos e ocorreram com o consentimento dos responsáveis pelas crianças e pelos estudantes que	Constatou-se que a intervenção fonoaudiológica favoreceu o processo de constituição da matriz linguística da criança com síndrome de Down, que pode ser verificado pela ampliação

Autor: Lima, I.L.B. Instituição: Dissertação. Programa de Pós Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. Ano: 2016	realizadas filmagens do atendimento fonoaudiológico de terapeutas-criança na Clínica-Escola de Fonoaudiologia de uma Instituição de Ensino Superior da Paraíba: as terapeutas eram estudantes de Fonoaudiologia, extensionistas de um projeto que promovia intervenção fonoaudiológica a indivíduos com SD; e a criança é um menino com SD e possuía 18 meses e 25 dias no início da coleta.	conduzem o processo de intervenção. Posteriormente, os vídeos foram analisados no <i>software</i> ELAN, a fim de descrever quanti e qualitativamente as relações linguísticas construídas entre as linguagens dos sujeitos.	da quantidade de produções vocais e gestuais em algumas sessões analisadas [sessão 1 – n=22 / sessão 6 – n=72]. Além disso, no início do processo terapêutico, a criança fazia uso mais frequente de produções gestuais [sessão 1 – n=14] do que as vocais [sessão 1 – n=8], mas com o seguimento da intervenção houve uma maior sincronia entre as produções [gestos na sessão 6 – n=37 / fala na sessão 6 – n=35]. Por fim, observamos que há um crescimento conjunto entre a matriz linguística ($p=0,004$) e as produções gestuais ($p=0,001$) da criança, e sua inserção em cenas de atenção conjunta.
Título: Gestos e Falas nas narrativas infantis. Autor: Brandão, S.M.B. de A. Instituição: Dissertação. Programa de Pós Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. Ano: 2015	Observar o percurso da aquisição oral em seus multissistemas no gênero histórias infantis.	Pesquisa longitudinal com 6 crianças da educação infantil, com idades entre 2 e 5 anos, sendo 4 do sexo masculino e 2 do feminino. Dados coletados por 6 meses, uma vez por semana através de filmagens e registros escritos da pesquisadora. No total foram 55 sessões, mas para fins dessa análise selecionou-se 12. A história infantil trabalhada foi Chapeuzinho Vermelho.	Os resultados apontaram que independentemente de ter uma proficiência linguística, as crianças possuem competência narrativa que vai desde o enunciado holofráscico à autonomia narrativa, entrelaçando vozes e gestos formando um movimento discursivo. A criança a partir de 2 anos, 2 meses e 18 dias constitui-se enquanto narradora apoiando-se em elementos multimodais e sob a tutela da pesquisadora conseguiu tecer um fio narrativo com a mistura de gestos e fala.
Título: Gestos e Produções vocais: a fluência	Analisar a presença de gestos, em especial da	Análise de uma díade mãe-bebê, dos 6 aos 24 meses de vida da	O balbucio é um elemento prosódico que introduz a criança na sua língua

multimodal em aquisição da linguagem. Autor: Silva, P.M.S. da. Dissertação. Instituição: Programa de Pós Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. Ano: 2014	gesticulação, concomitantemente com as produções vocais compondo um terceiro elemento: a fluência multimodal no processo de aquisição da linguagem.	criança, gravadas em situação naturalística, quinzenalmente na casa da díade.	materna; o jargão surge posterior ao balbucio e representa um amadurecimento prosódico. As holófrases podem ser vistas como trechos de uma palavra com a intenção de expressar um enunciado ou uma sentença completa. Os blocos de enunciado apresentam mais produções e são semelhantes à fala adulta. Mesmo com a presença de holófrases, o balbucio e o jargão não desaparecem. Ficou constatado que a gesticulação e a produção vocal estão constantemente sendo construídas no período dos 6 aos 24 meses da criança e gestos e produção vocal compõe a fluência multimodal.
Título: funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega. Autor: Fonte, R.F. L da. Tese. Instituição: Programa de Pós Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. Ano: 2011	Compreender o funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega.	Estudo longitudinal composto por vídeos com duração de 15 a 30 minutos em situações cotidianas no ambiente domiciliar durante um ano. Foram feitas análises de 18 situações para avaliar as cenas de atenção conjunta.	Os dados demonstraram que em situações de engajamento na interação de atenção conjunta com a mãe contribuíram para aquisições verbais da criança; a prosódia/manhês da fala materna funciona como via de acesso da criança cega nessas cenas; o toque tem o estatuto do olhar no funcionamento da atenção conjunta da criança.
Título: Aquisição tardia de uma língua e seus efeitos sobre o	Uma discussão importante para a Neurolinguística na qual a pesquisa se	O diagnóstico e a intervenção tardias nos casos de surdez são frequentes	Embora desde a primeira infância os sujeitos surdos estejam inseridos no mundo simbólico da linguagem

desenvolvimento cognitivo dos surdos. Autor: Nader, J.M.V. Dissertação. Instituição: Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Ano: 2011.	insere, é a dos efeitos de uma aquisição tardia de uma língua (nesse caso aquisição da língua de sinais) para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos surdos.	(principalmente em famílias ouvintes). É comum a resistência em aceitar o diagnóstico, por parte da família e também a língua de sinais. Assim, o contato tardio com a língua geralmente se configura em experiência malsucedida. Considerando a impossibilidade de um desenvolvimento cognitivo pleno como consequência de ausência da língua, questões relacionadas à aquisição tardia merecem investigação neurolinguística e neuropsicológica.	(constituída pela língua falada pela mãe, gestos e sinais usados), o que possibilita o início do desenvolvimento cognitivo, os efeitos de uma aquisição tardia de uma língua tornam restritas não só as possibilidades comunicativas da criança em alguns círculos sociais, mas também as possibilidades de aprendizagem de conteúdos veiculados pela língua formal, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. Há a necessidade de políticas linguísticas que possibilitem aos surdos o contato e a aquisição de uma língua o mais cedo possível.
Título: A comunicação da criança com transtorno do espectro autista. Autor: Roza, A.P. Dissertação. Instituição: Programa de Pós Graduação da Faculdade de Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas. Ano: 2014	O objetivo da pesquisa foi analisar a comunicação de um menino com TEA a partir da observação dos modos como ele se engaja nas interações sociais e usa as funções superiores para se apropriar dos modos humanos de produzir significado.	Durante as interações foram observados alguns recursos usados pela criança: estabelecer e manter atenção visual aos objetos e as pessoas; usar os gestos e a fala em interações diádicas e triádicas em cenas de atenção conjunta. Os dados foram coletados do prontuário institucional; das gravações em vídeo dos atendimentos clínicos da criança e da entrevista com a mãe.	As análises mostram que apesar do menino apresentar interesses e motivações restritos, e por isso, participar de um modo limitado em muitas atividades esperadas para a sua idade, ele se engaja em atividades diádicas e triádicas, estabelece e mantém atenção conjunta, e participa de atividades com troca de turnos. Aprendeu a brincar com diversos materiais apresentados durante os atendimentos, conferindo-lhes características simbólicas e culturais. Atribuiu sentido a objetos, pessoas e situações; se comunicou através do choro, do grito, da birra, do sorriso, do olhar, dos gestos

			e da fala, expressando vontades ou informando algum fato. Além disso, as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento cultural podem ser ampliadas e potencializadas nas ocasiões em que os adultos investem na interação, na linguagem e no sentido nas situações e atividades propostas.
Título: Olá, pocoyo: a constituição da atenção conjunta infantil com o desenho animado. Autor: Costa Filho, J.M.S. Dissertação. Instituição: Programa de Pós Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. Ano: 2011	Analisar a relação entre criança e desenho animado buscando compreender como o processo de atenção conjunta se estabelece frente à estrutura televisiva do desenho animado. Objetiva também compreender como o processo de atenção conjunta pode ser importante para a consolidação da referência linguística.	Foi selecionado o desenho espanhol Pocoyo, dirigido a crianças em idade pré-escolar e a coleta foi feita através de filmagens quinzenais, através de dados de duas díades mãe-criança na faixa etária pré-escolar assistindo ao referido desenho.	Nas análises foi percebido que a estrutura do desenho contribui para a constituição da atenção conjunta nos ambientes real e virtual. Embora as crianças cujos dados analisados já tenham adquirido a linguagem, o formato da atenção conjunta se apresenta como estratégia que continua presente nas interações infantis e contribui para a consolidação de processos de aquisição da linguagem com ênfase no que diz respeito à referência linguística. A estrutura interativa do desenho analisado favorece o estabelecimento da atenção conjunta.
Título: Sob a condição de não falar de uma criança: a escrita de caso JM Autor: Perottino, S. Tese.	Reflexão a partir da trajetória na clínica fonoaudiológica da autora do atendimento clínico de JM cujo diagnóstico era de psicose/autismo.	Foi feito o levantamento crítico da literatura médica e fonoaudiológica acerca de atraso da linguagem e autismo e a análise pragmática do processo do processo terapêutico fonoaudiológico a	A dissolução do sintoma de não falar, ao menos a sua passagem para outro, é trazida na conclusão da tese quando, ao reencontrá-lo anos depois de terminado o acompanhamento fonoaudiológico, a pesquisadora verifica que, de fato, se deu o

Instituição: Doutorado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Ano: 2009.		partir da abordagem interacionista em aquisição da linguagem e da neurolinguística discursiva. A direção do tratamento de JM esteve imbuída pela noção de funcionamento da língua (sua anterioridade lógica ao sujeito), no encontro com o singular de uma fala.	esquecimento necessário da fala infantil. No entanto, ela retorna sob outra condição - por meio de hesitações e de um lapso de JM - e aponta para um sujeito da linguagem. A constatação da implicação da pesquisadora no caso (LEMOS, 2002) vem do fato de, ao escrevê-lo, ele passar a existir em razão do desejo da pesquisadora/terapeuta de que uma criança não fosse anônima.

Fonte: A autora (2018)

Quadro 6- Teses e dissertações sobre aquisição de linguagem e atenção conjunta

Título/ Autor/Instituição/ Ano	Objetivo	Metodologia	Resultados
Título: Cenas de atenção conjunta entre mãe ouvinte e bebê surda. Autor: Nogueira, P.A.S. Dissertação. Instituição: Programa de Pós Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. Ano: 2017	Esta pesquisa teve como objetivo analisar o funcionamento da atenção conjunta nas interações de uma bebê surda e sua mãe ouvinte e não usuária da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).	Trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa e de caráter longitudinal. Escolhemos como base de estudos as contribuições de Tomasello (1997, 1999, 2003, 2007) e de Kendon (1985) para o campo da atenção conjunta e a influência da multimodalidade na interação. Nessa mesma perspectiva, compreendemos o impacto cultural no desenvolvimento humano tendo como parâmetro as interações humanas (VYGOTSKY, 1978) e pautamo-nos ainda nos	Como resultados temos que a bebê surda se envolve em contextos de atenção conjunta, produz e responde aos recursos multimodais, assim como crianças ouvintes e esses elementos auxiliam na interação entre a mãe ouvinte e a bebê surda.

		estudos sobre aquisição de linguagem e interação por crianças realizados por Cavalcante (1994, 1999, 2012).	
Título: O sistema de referencial multimodal de crianças com Síndrome de Down em Engajamento Conjunto. Autor: Ávila-Nóbrega, P.V. Tese. Instituição: Programa de Pós Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. Ano: 2017	O objetivo do trabalho foi analisar o funcionamento da referência multimodal de três crianças com Síndrome de Down (SD) em cenas de engajamento conjunto.	Os dados foram coletados na Clínica de Fonoaudiologia da UFPB e foram compostos por 17 sessões de encontros entre as crianças e as terapeutas. A faixa etária dos infantes estava entre o período de 02, 06 e 08 anos de idade no início das coletas. Os dados foram filmados e têm uma duração média de 30 minutos por atendimento.	Postulou-se que os sujeitos se engajavam nas cenas com as terapeutas e o uso de diferentes modos de linguagem fazia emergir Sistemas de Referência Multimodal (SRM) resultantes da negociação de objetos de discurso (OD), ao longo dos encontros. Esses OD são negociados por relações de referência conhecidas como repetição, associação, reiteração e conexão. O direcionamento do olhar mais promissor nos encontros foi o de partilha de expectativa, seguido do olhar de acompanhamento. Os gestos dêiticos foram sempre destacados, seguidos de gestos icônicos. Quanto ao caráter semiótico, esses gestos foram menos abstratos, menos metafóricos e possuíam configuração própria.
Título: Linguagem e Autismo: a multimodalidade no contexto escolar. Autor: Andrade, C. K.	A pesquisa teve por objetivo analisar a utilização dos recursos multimodais pela criança autista em cenas de atenção conjunta	Estudo de caso realizado com criança do sexo masculino de 5 anos de idade em contexto escolar com diagnóstico de autismo	Foi constatado que embora não possua a capacidade de se comunicar verbalmente, a criança autista utilizou-se da

de Sá. Dissertação. Programa de Pós Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. Ano: 2017	ocorridas em contexto escolar, considerando-se suas limitações quanto aos aspectos comunicativos, de aprendizagem e interação social.	observada durante um período de 4 meses em interações no contexto escolar em 13 sessões de coleta de dados. Os dados foram transcritos e analisados através do <i>software</i> Elan.	multimodalidade para estabelecer comunicação entre seus parceiros. Os recursos multimodais como olhar e gestos tornam-se aqui o principal meio de comunicação para a criança, fundamentais para iniciar e manter as interações.
Título: Cenas de Atenção Conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição de linguagem. Autor: Melo, G.M.L de S. Tese. Instituição: Programa de Pós Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. Ano: 2015	Nesse estudo, investigou-se cenas de atenção conjunta que ocorreram entre professoras e crianças em processo de aquisição de linguagem e entre as próprias crianças em uma creche de uma instituição pública de educação infantil com os objetivos: analisar a estrutura e o funcionamento dessas interações sociais; identificar as capacidades que apresentam essas crianças, considerando o uso da linguagem e sua multimodalidade; discutir a importância dessas cenas no favorecimento desse processo aquisicional.	Pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso de caráter longitudinal. Realizadas filmagens durante um ano, com intervalos semanais, quinzenais e mensais, respectivamente. Dezesseis crianças na faixa etária de 9 a 30 meses de idade, seis professoras e a pesquisadora foram os sujeitos envolvidos.	Dentre as evidências do estudo foram destacados os seguintes achados: há outro tipo de interação de atenção conjunta- a atenção quadrática; duas complexas capacidades cognitivas por crianças que participaram das cenas mencionadas, a Atenção redirecionada e a Atenção coletiva/colaborativa; e indícios que caracterizam o reconhecimento da intencionalidade do outro, pelas crianças, através da linguagem em seu uso multimodal.
Título: Comunicação Aumentativa e alternativa para o desenvolvimento da oralidade de pessoas com autismo. Autor: Ávila, B.G.	A pesquisa de mestrado relatada ao longo desta dissertação contemplou o desenvolvimento de um sistema de comunicação alternativa em alta tecnologia voltado para a comunicação de	O processo de construção do Sistema de Comunicação Alternativa para o Letramento de pessoas com Autismo, SCALA, desdobrou-se em três etapas, abrangendo o seu desenvolvimento e	Para a verificação da usabilidade, foi elencado um conjunto de dez tarefas a serem realizadas com o sistema. As tarefas foram analisadas a partir de dois métodos: inspeção e teste. O

Dissertação. Instituição: Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ano: 2011.	crianças com autismo não oralizadas.	avaliação do mesmo com potenciais usuários da ferramenta. Na primeira etapa deste trabalho, foram estabelecidos os requisitos do sistema, a primeira modelagem do SCALA e suas propostas de interface. Concomitantemente, desenvolveu-se um estudo de caso com uma criança diagnosticada com autismo não oralizada. Na última etapa, verificou-se a usabilidade do sistema SCALA seguindo as heurísticas definidas por Nielsen e adaptadas por Rauber.	método de inspeção foi realizado pela própria autora, enquanto que os testes foram realizados com quatro educadoras especiais que atuavam em salas de recursos com crianças com déficits de oralidade e que utilizavam recursos de CAA.
Título: Estilos Comunicativos e Interação mãe-bebê com deficiência visual. Autor: Medeiros, C.S. Dissertação. Instituição: Mestrado em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba. Ano: 2010	Este estudo teve por objetivo principal analisar a interação mãe-bebê com deficiência visual, através da verificação dos estilos de fala materna, dos comportamentos não verbais maternos e dos comportamentos comunicativos infantis. Para melhor compreender a forma pela qual a mãe se relaciona com o bebê, optou-se por apreender as concepções maternas sobre o desenvolvimento infantil, visto que parte-se do pressuposto de que estas concepções podem estar relacionadas ao modo	Participaram deste estudo seis díades, sendo três bebês com deficiência visual e três bebês com desenvolvimento típico, cujos dados serviram como parâmetros. Os bebês tinham entre seis e treze meses no início das observações, as quais ocorreram nas residências domiciliares em situação de brincar livre. Para cada díade foram realizadas três filmagens, com duração de 20 minutos cada. Anteriormente as realizações das observações foram feitas entrevistas com as mães, individualmente, abarcando as	Foi possível perceber o alto número de estilos linguísticos do tipo diretivos, tanto nas mães de bebês com deficiência visual como nas mães de bebês com desenvolvimento típico. Os bebês apresentaram comportamentos considerados espontâneos, referentes aos movimentos corporais. Os episódios interativos que indicaram ou não cenas de atenção conjunta foram considerados com base na continuidade e na descontinuidade da interação. Ambos os episódios foram observados nos dois grupos, sendo que nas mães de bebês com

	pelo qual as díades interagem. Como aporte teórico, foi adotada a Perspectiva da Interação Social dos Estudiosos da Linguagem, segundo os quais, as primeiras relações estabelecidas entre os bebês e seus principais cuidadores (as mães) são consideradas primordiais para a promoção do desenvolvimento.	concepções maternas sobre desenvolvimento infantil. Tanto as observações como as entrevistas foram transcritas literalmente e analisadas, respectivamente, por meio das frequências obtidas com o recurso de dois componentes do sistema computacional <i>CHILDES</i>, isto é, o <i>CLAN</i> e o <i>CHAT</i> e através da análise de conteúdo categorial temática proposta por Bardin.	deficiência visual, a fala verbal e as ações gestuais se sobressaíram, funcionando como recursos a mais na promoção das interações. Podem-se considerar os resultados deste estudo como relevantes para a compreensão da comunicação inicial entre mães e bebês com deficiência visual e, assim, responder tanto a importantes questões teóricas sobre desenvolvimento linguístico, como pensar em estratégias interventivas que visem facilitar a comunicação mãe-bebê.
Título: Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta. Autor: Ávila-Nóbrega, P.V. Dissertação. Instituição: Mestrado em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. Ano: 2010	O objetivo foi acompanhar a emergência da língua enquanto instância multimodal em contextos de atenção conjunta vividos em situações naturalísticas de duas díades mãe-bebê, dos 07 aos 17 meses de vida da criança.	Os dados correspondem aos registros quinzenais, feitos em vídeo cassete, com duração média de 20 minutos, feitos na casa das díades. Foram avaliadas as análises das ocorrências (olhar, gesto e produção vocal) no mesmo momento. Foram feitas transcrições ortográficas das cenas.	Os resultados mostram que a mãe faz uso do plano de composição multimodal para dirigir-se a criança, que por sua vez, interage à medida que adquire os três componentes básicos da dialogia.
Título: A estimulação precoce e sua importância na educação infantil: detecção de sinais de riscos psíquicos para o	Este estudo foi desenvolvido em duas escolas infantis do município de Porto Alegre, onde crianças de 0 a 3 anos, que	A abordagem metodológica da pesquisa foi qualitativa etnográfica, com investigação de campo e descritiva.	A pesquisa demonstrou que é possível perceber indicadores que nos preocupam em relação ao desenvolvimento infantil, sendo a escola,

desenvolvimento. Autor: Alves, I.M. Dissertação. Instituição: Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ano: 2007.	apresentaram sinais de risco psíquico para seu desenvolvimento, foram acompanhadas em estimulação precoce. Nesta pesquisa, buscou-se articular a detecção precoce na primeira infância, considerando o desenvolvimento sem dissociá-lo da constituição psíquica.		além da família, um lugar de grande importância na história de vida das crianças e na detecção precoce de risco psíquico.

Fonte: A autora (2018)

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Senhora

Esta pesquisa é sobre o desenvolvimento da aquisição da linguagem em crianças que possuem o diagnóstico de paralisia cerebral vinculada ao projeto de pesquisa intitulado “O desenvolvimento das cenas de atenção conjunta em crianças com Paralisia Cerebral: estudo de caso” e está sendo desenvolvida pelas pesquisadoras Andreza Aparecida Polia aluna do Doutorado do Programa de Pós Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante e da co-orientação da Profa. Dra. Isabelle Cahino Delgado, ambas docentes do referido programa.

Os objetivos do estudo são identificar como ocorre o desenvolvimento da fala juntamente com os gestos nas crianças com idade a partir dos 15 meses aos 17 anos de vida que possuem o diagnóstico de paralisia cerebral, na interação com suas mães.

A finalidade deste trabalho é identificar como ocorre o desenvolvimento da linguagem multimodal, ou seja, o processo da aquisição da linguagem juntamente com os movimentos corporais nas crianças que apresentam alterações do desenvolvimento motor em decorrência do diagnóstico de paralisia cerebral, a partir da interação entre a criança e a sua mãe .

A partir dos possíveis resultados, acreditamos, que como benefício, será possível aprimorar o grau de orientação às mães para que o desenvolvimento de gestos e fala das crianças com Paralisia Cerebral, seja potencializado, bem como o favorecimento dos processos terapêuticos dos profissionais que geralmente atendem à esse público, a saber: fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, entre outros.

A pesquisa pretende trazer benefícios também para o campo de conhecimento da área de aquisição da linguagem através da descrição sobre a forma como as crianças com Paralisia Cerebral desenvolvem a linguagem multimodal. Além de beneficiar esta área e as áreas afins (campos da saúde), a forma de coleta de dados (filmagens de cenas de atenção conjunta) propicia e favorece os momentos de interação entre a mãe e a criança. As cópias das filmagens serão disponibilizadas para as mães ao final da pesquisa (12 meses) de modo que as mesmas poderão ter um registro do processo de desenvolvimento durante este ano.

Solicitamos a sua colaboração para que sejam realizadas filmagens das suas interações com seu(sua) filho(a), durante um período de 12 meses, com intervalo quinzenal, em seu domicílio, com duração aproximada de 15 minutos cada uma. Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de linguística e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. Porém, como toda a pesquisa, esta também oferece riscos, ainda que possam ser considerados mínimos, a saber: desconforto ou vergonha durante as filmagens. Caso isso ocorra poderemos interromper as filmagens sempre que for necessário e (re)estabelecer um ambiente tranquilo e

confortável que evite embaraços à participante e à criança. A pesquisa encontra-se de acordo com a Resolução 466/12 da CONEP/MS que trata acerca de pesquisa envolvendo seres humanos.

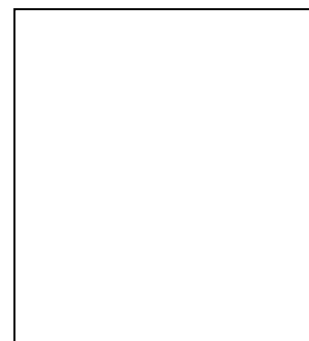
Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, a senhora não é obrigada a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na UFPB.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão
dactiloscópica

Assinatura do Responsável

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Andreza Aparecida Polia Endereço (Setor de Trabalho).

Universidade Federal da Paraíba. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Terapia Ocupacional. Endereço: Cidade Universitária s/n, Bairro Castelo Branco. João Pessoa. CEP: Telefone: (83) 986330569 Ou Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB ☐ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente, _____ Assinatura do
Pesquisador Responsável Andreza Aparecida Polia

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.