



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA



FABRÍCIO ALEXANDRE DA SILVA

A MATRIZ GESTO-FALA EM RECONTOS DE HISTÓRIAS
POR CRIANÇAS EM AQUISIÇÃO:
PERSPECTIVA NARRATIVA EM FOCO

JOÃO PESSOA
2022

FABRÍCIO ALEXANDRE DA SILVA

**A MATRIZ GESTO-FALA EM RECONTOS DE HISTÓRIAS
POR CRIANÇAS EM AQUISIÇÃO:
PERSPECTIVA NARRATIVA EM FOCO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Doutor.

Área de concentração: Teoria e Análise Linguística.

Linha de pesquisa: Aquisição da Linguagem e Processamento Linguístico.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria.

S586m Silva, Fabrício Alexandre da.

A matriz gesto-fala em recontos de histórias por
crianças em aquisição : perspectiva narrativa em foco /
Fabrício Alexandre da Silva. - João Pessoa, 2022.
210 f. : il.

Orientação: Evangelina Maria Brito de Faria.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Narrativa - Criança - Perspectiva. 2. Histórias
infantis - Narrativa - Gesto. 3. Histórias infantis -
Narrativa - Fala. 4. Histórias infantis - Reconto. I.
Faria, Evangelina Maria Brito de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 82-3-053.4(043)

FABRÍCIO ALEXANDRE DA SILVA

**A MATRIZ GESTO-FALA EM RECONTOS DE HISTÓRIAS
POR CRIANÇAS EM AQUISIÇÃO:
PERSPECTIVA NARRATIVA EM FOCO**

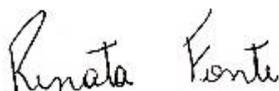
Tese aprovada em 04 de julho de 2022.



Prof.^a Dra. Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB)
Orientadora



Prof.^a Dra. Marlete Sandra Diedrich (UPF)
Membro Externo



Prof.^a Dra. Renata Fonseca Lima da Fonte (UNICAP)
Membro Externo



Prof.^a Dra. Isabelle Cahino Delgado (UFPB)
Membro Interno



Prof.^a Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB)
Membro Interno

JOÃO PESSOA
2022

Dedico este trabalho às mães das participantes da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pelas vitórias alcançadas.

À minha família, por acreditar em mim e me incentivar a seguir meus sonhos.

À minha orientadora, Evangelina Maria Brito de Faria, por ter sido uma fonte de apoio e encorajamento para mim. Sem sua sensibilidade para indicar os caminhos possíveis, tudo seria mais difícil.

Aos membros da banca, pelas sugestões que contribuíram para o aprimoramento desta tese.

Aos amigos e colegas, pelas palavras de incentivo e por entenderem minhas ausências.

Às mães das participantes, pela disponibilidade em colaborar com as leituras e as gravações dos relatos.

*Os gestos não são apenas movimentos cinéticos,
eles são símbolos que exibem significados.*

(MCNEILL, 1992).

RESUMO

Os falantes gesticulam espontaneamente desde os mais tenros anos. Nesse sentido, por estar integrada aos enunciados dos quais faz parte, a gestualidade empregada está totalmente associada ao desenvolvimento narrativo na criança. Deste campo de estudo, detemo-nos nos recontos de uma história infantil realizados por duas crianças (3 e 4 anos de idade) para alcançar o objetivo geral de nossa pesquisa: observar e descrever o funcionamento da matriz gesto-fala, considerando a perspectiva narrativa adotada por estas crianças. Assim, originaram-se os seguintes objetivos específicos: (1) analisar os principais eventos mencionados pelas crianças no processo de reconto de histórias, de modo a detectar e examinar as ocorrências de informações suplementares expressas nos gestos da perspectiva narrativa; (2) registrar como ocorre o processo de alinhamento e divergência entre as modalidades (tipo de discurso, ponto de vista gestual e estilo vocal) em uma determinada perspectiva narrativa; (3) descrever como é executada a gestualidade durante as narrações e (4) realizar uma análise comparativa entre os dados quantitativos gerados a partir das observações referentes às participantes. Esta pesquisa, classificada como estudo de casos, apresenta uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa), com caráter descritivo, método indutivo observacional, natureza aplicada e exploratória, conforme os objetivos supramencionados. As gravações das observações foram analisadas com a utilização da ferramenta de anotação linguística ELAN (EUDICO Linguistic Annotator), versão 6.2. Utilizamos o vocabulário controlado recomendado por Stec (2017) e as normas de transcrição propostas por Marcuschi (2003) na seção qualitativa do estudo. Os dados quantitativos foram tratados nos programas Excel 2013, Origin Pro 2022 e PRAAT 6.1.52. Apresentamos, nos primeiros capítulos, um levantamento sobre duas teorias da aquisição da linguagem que fundamentaram este estudo: o sociointeracionismo e o cognitivismo cultural. Para embasar as análises concernentes à gestualidade, autores como Kendon (2004), Hostetter e Alibali (2008) e, principalmente, McNeill (1992, 2005) – por seus pressupostos relacionados ao ponto de vista gestual (personagem, observador, dual) – foram de suma importância. Os fundamentos relacionados à aquisição da narrativa foram discutidos com base em Bakhtin (2010), Bruner (1977, 1986, 1999, 2001), Girardello (2003), François (2009) e Perroni (1992). Os resultados apontaram que os gestos empregados nos recontos realizados pelas participantes funcionam como articuladores multimodais essenciais para a elaboração da cena a ser exibida. Em relação às informações adicionais visualizadas através destes gestos, constatamos que foram extremamente recorrentes: 75% de frequência concernente à Criança A e 63,1%, à Criança B, considerando o total de movimentos gestuais da perspectiva executados por cada uma delas. Comprovamos, portanto, a hipótese de que a perspectiva narrativa adotada através dos gestos materializa as inferências realizadas durante a leitura ou escuta das histórias. Comprovamos também a hipótese de que o alinhamento do discurso ao gesto e ao estilo vocal clarifica a perspectiva narrativa adotada. Além disso, identificamos que os gestos da perspectiva do personagem foram empregados mais frequentemente em comparação com os gestos da perspectiva do observador e que a iconicidade foi a dimensão predominante na gestualidade empregada pelas crianças.

Palavras-chave: Fala; Gesto; Perspectiva narrativa; Reconto de histórias.

ABSTRACT

Speakers gesticulate spontaneously from an early age. In this regard, as it is integrated into the utterances of which it is a part, the gestures used are totally associated with the child's narrative development. From this field of study, we focus on the retellings of a story carried out by two children (3 and 4-year-old) to achieve the general objective of our research: to observe and describe the operation of the gesture-speech system, considering the narrative perspective adopted by these children. Thus, the following specific objectives emerged: (1) to analyze the main events mentioned by the children in the story retelling process, in order to detect and examine the occurrences of supplementary information expressed in viewpoint gestures; (2) to register how the process of alignment and divergence between the modalities (type of speech, gestural point of view and vocal style) occurs in a given narrative perspective; (3) to describe how gestures are performed during the narrations and (4) to carry out a comparative analysis among the quantitative data generated from the observations regarding the participants. This research, classified as a case study, presents a mixed approach (qualitative and quantitative), with a descriptive quality, observational inductive method, applied and exploratory nature, according to the aforementioned objectives. The recordings of the observations were analyzed using the linguistic annotation tool ELAN (EUDICO Linguistic Annotator), version 6.2. We used the controlled vocabulary recommended by Stec (2017) and the transcription standards proposed by Marcuschi (2003) in the qualitative section of the study. Quantitative data were processed in Excel 2013, Origin Pro 2022 and PRAAT 6.1.52 programs. In the first chapters, we present a compendium of two theories of language acquisition that underpinned this study: sociointeractionism and cultural cognitivism. To support the analyzes concerning gestuality, authors such as Kendon (2004), Hostetter and Alibali (2008) and, mainly McNeill (1992, 2005) – due to his assumptions related to the gestural point of view (character, observer, dual) – were of great importance. The fundamentals related to the acquisition of the narrative were discussed based on Bakhtin (2010), Bruner (1977, 1986, 1999, 2001), Girardello (2003), François (2009) and Perroni (1992). The results showed that the gestures used in the retellings performed by the participants work as essential multimodal articulators for the elaboration of the scene to be shown. Regarding the additional information visualized through these gestures, we found that they were extremely recurrent: 75% of frequency concerning Child A and 63.1%, Child B, considering the total gestural movements of the perspective performed by each one of them. We therefore prove the hypothesis that the narrative perspective adopted through gestures in the retelling materializes the inferences made during the reading or listening to the stories. We also proved the hypothesis that the alignment of speech to gesture and speech style clarifies the narrative perspective adopted. In addition, we identified that character viewpoint gestures were used more frequently compared to observer viewpoint gestures and that iconicity was the predominant dimension in the gestures used by children.

Keywords: Speech; Gesture; Narrative perspective; Story retelling.

RESUMEN

Los hablantes gesticulan espontáneamente desde la más tierna edad. En este sentido, al estar integrada a los enunciados de los que forma parte, la gestualidad empleada está totalmente asociada al desarrollo narrativo en el niño. A partir de este campo de estudio, nos detuvimos en los recuentos de una historia infantil realizados por dos niñas (de 3 y 4 años) para alcanzar el objetivo general de nuestra investigación: observar y describir el funcionamiento de la matriz gesto-habla, considerando la perspectiva narrativa adoptada por estas niñas. Así pues, se originaron los siguientes objetivos específicos: (1) analizar los principales eventos mencionados por los niños en el proceso de recuento de historias, con el fin de detectar y examinar las ocurrencias de informaciones suplementarias expresadas en los gestos de la perspectiva narrativa; (2) registrar cómo se produce el proceso de alineación y divergencia entre las modalidades (tipo de discurso, punto de vista gestual y estilo vocal) en una determinada perspectiva narrativa; (3) describir cómo es ejecutada la gestualidad durante las narraciones y (4) realizar un análisis comparativo entre los datos cuantitativos generados a partir de las observaciones relativas a las participantes. Esta investigación, clasificada como estudio de caso, presenta un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo), con carácter descriptivo, método inductivo observacional, naturaleza aplicada y exploratoria, según los objetivos mencionados. Las grabaciones de las observaciones fueron analizadas con la utilización de la herramienta de anotación lingüística ELAN (EUDICO Linguistic Annotator), versión 6.2. Hemos utilizado el vocabulario controlado recomendado por Stec (2017) y las normas de transcripción propuestas por Marcuschi (2003) en el apartado cualitativo del estudio. Los datos cuantitativos fueron tratados en los programas Excel 2013, Origin Pro 2022 y PRAAT 6.1.52. En los primeros capítulos, presentamos un análisis sobre dos teorías de la adquisición del lenguaje en las que se basa este estudio: el interaccionismo social y el cognitivismo cultural. Para fundamentar los análisis relativos a la gestualidad, autores como Kendon (2004), Hostetter y Alibali (2008) y, principalmente, McNeill (1992, 2005) – por sus suposiciones relacionadas con el punto de vista gestual (personaje, observador, dual) – fueron de suma importancia. Los fundamentos relacionados con la adquisición de la narrativa fueron discutidos de acuerdo con Bakhtin (2010), Bruner (1977, 1986, 1999, 2001), Girardello (2003), François (2009) y Perroni (1992). Los resultados señalaron que los gestos empleados en los recuentos realizados por los participantes funcionan como articuladores multimodales esenciales para la elaboración de la escena que se mostrará. En relación con las informaciones adicionales visualizadas a través de estos gestos, comprobamos que fueron extremadamente recurrentes: 75% de frecuencia concerniente a la Niña A y 63,1%, a la Niña B, considerando el total de movimientos gestuales de la perspectiva ejecutados por cada una de ellas. Comprobamos, por lo tanto, la hipótesis de que la perspectiva narrativa adoptada a través de los gestos materializa las inferencias realizadas durante la lectura o escucha de las historias. También comprobamos la hipótesis de que la alineación del discurso con el gesto y el estilo vocal aclara la perspectiva narrativa adoptada. Además, identificamos que los gestos desde la perspectiva del personaje fueron empleados con mayor frecuencia en comparación con los gestos desde la perspectiva del observador y que la iconicidad fue la dimensión predominante en la gestualidad empleada por las niñas.

Palabras clave: Habla; Gesto; Perspectiva narrativa; Recuento de historias.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo de episódio	20
Figura 2 - Processo interpretativo para os gestos da perspectiva do observador	23
Figura 3 - Processo interpretativo para os gestos da perspectiva do personagem.....	23
Figura 4 - Gesticulação.....	46
Figura 5 - Evento narrado em pantomima	47
Figura 6 - Gestos emblemáticos	48
Figura 7 - “Não quero” em Libras	48
Figura 8 - Contínuo de Kendon.....	50
Figura 9 - Segmentação dos gestos codiscursivos.....	51
Figura 10 - Fases que formam uma frase gestual para simular uma troca.	52
Figura 11 - Segmentação e identificação dos gestos codiscursivos	53
Figura 12 - Gesto icônico para representação do formato oval de uma mesa.....	54
Figura 13 - Gesto icônico para representação de uma janela	55
Figura 14 - Gesto icônico para representação de uma pessoa caminhando	55
Figura 15 - Gesto metafórico para expressar futuro no enunciado <i>Ele virá amanhã</i>	57
Figura 16 - Gesto metafórico para expressar incerteza associado à proposição <i>Não sei se consigo passar na prova</i>	57
Figura 17 - Gesto metafórico para expressar o sobe e desce da economia em <i>As oscilações econômicas do país afetaram a indústria automotiva</i>	57
Figura 18 - Gesto de apontar ou dêitico	58
Figura 19 - Gesto ritmado	59
Figura 20 - Gesto para expressar “crescimento” quando se diz <i>O bolo começou a crescer</i> ...	61
Figura 21 - Ponto de saliência	61
Figura 22 - Arquitetura cognitiva do processo de produção de gesto e fala	64
Figura 23 - Representação mental de um conceito fonte hipotético e seu reflexo na fala e no gesto.....	65
Figura 24 - Modelo de esboço	68
Figura 25 - Modelo de esboço original.....	69
Figura 26 - Modelo de esboço da redundância assimétrica.....	69
Figura 27 - Modelo da interface da produção de gesto e fala	73
Figura 28 - Representação esquemática da teoria do gesto como ação simulada	74
Figura 29 - Arquitetura do modelo de gesto como ação simulada.....	77

Figura 30 - Capa do livro <i>Chapeuzinho Vermelho</i> (CIRANDA CULTURAL, 2020).....	106
Figura 31 - Janela principal do ELAN	108
Figura 32 - Trilhas de Anotação.....	108
Figura 33 - Estatística das Anotações.....	109
Figura 34 - Protocolo de Análise de Perfil Vocal.....	109
Figura 35 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 01).....	113
Figura 36 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 01).....	116
Figura 37 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 01).....	117
Figura 38 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 01).....	118
Figura 39 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 01).....	119
Figura 40 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 02).....	120
Figura 41 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 02).....	121
Figura 42 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 02).....	122
Figura 43 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 02).....	123
Figura 44 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 02).....	124
Figura 45 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 02).....	125
Figura 46 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 02).....	126
Figura 47 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 02).....	127
Figura 48 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 02).....	128
Figura 49 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 02).....	129
Figura 50 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 02).....	129
Figura 51 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 02).....	131
Figura 52 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 02).....	132
Figura 53 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 03).....	133
Figura 54 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 03).....	134
Figura 55 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 03).....	135
Figura 56 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 03).....	136
Figura 57 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 03).....	136
Figura 58 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 03).....	137
Figura 59 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 03).....	138
Figura 60 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 03).....	139
Figura 61 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 03).....	140
Figura 62 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 03).....	141
Figura 63 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 01).....	143

Figura 64 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 01).....	144
Figura 65 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 01).....	145
Figura 66 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 01).....	145
Figura 67 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 01).....	146
Figura 68 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 01).....	147
Figura 69 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 01).....	148
Figura 70 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 01).....	149
Figura 71 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 01).....	150
Figura 72 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 01).....	150
Figura 73 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 02).....	152
Figura 74 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 02).....	153
Figura 75 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 02).....	153
Figura 76 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 02).....	154
Figura 77 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 02).....	155
Figura 78 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 02).....	155
Figura 79 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 03).....	158
Figura 80 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 03).....	159
Figura 81 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 03).....	159
Figura 82 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 03).....	160
Figura 83 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 03).....	161
Figura 84 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 03).....	161
Figura 85 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 03).....	162
Figura 86 - Possibilidades de alinhamento entre modalidades em uma determinada perspectiva.....	164
Figura 87 - Ciclo inferencial narrativo multimodal.....	165
Figura 88 - Abrangência gestual da categoria PVP (Criança A).....	175
Figura 89 - Abrangência gestual da categoria PVO (Criança A).....	175
Figura 90 - Abrangência gestual da categoria PVP (Criança B).....	176
Figura 91 - Iconicidade e abrangência do ponto de vista (Criança A).....	177
Figura 92 - Iconicidade e abrangência do ponto de vista (Criança B).....	177
Figura 93 - Frequência do pitch da voz natural (esquerda) em contraste com a modificação de estilo vocal para representar Chapeuzinho Vermelho (direita).....	183
Figura 94 - Frequência do pitch da modificação de estilo vocal para representar o lobo (esquerda) em contraste com a voz natural (direita).....	183

Figura 95 - Frequência do pitch nas modificações de estilo vocal para representar Chapeuzinho Vermelho (esquerda) e o lobo (direita) – (Criança A – Exemplo 01).....	183
Figura 96 - Frequência do pitch nas modificações de estilo vocal para representar Chapeuzinho Vermelho (esquerda) e o lobo (direita) – (Criança A – Exemplo 02).....	184
Figura 97 - Frequência do pitch nas modificações de estilo vocal para representar Chapeuzinho Vermelho (esquerda) e o lobo (direita) – (Criança B – Exemplo 01)	184
Figura 98 - Frequência do pitch nas modificações de estilo vocal para representar Chapeuzinho Vermelho (esquerda) e o lobo (direita) – (Criança B – Exemplo 02)	184

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Exemplos de pesquisas relacionadas ao tema “ponto de vista gestual”.....	24
Quadro 2 - Contraste semiótico do ponto de saliência.....	62
Quadro 3 - Modelos de produção gestual.....	80
Quadro 4 - Valores utilizados nas análises	110
Quadro 5 - Normas de transcrição	111
Quadro 6 - Reconto 01 de Chapeuzinho Vermelho (Criança A)	113
Quadro 7 - Reconto 02 de Chapeuzinho Vermelho (Criança A)	120
Quadro 8 - Reconto 03 de Chapeuzinho Vermelho (Criança A)	133
Quadro 9 - Reconto 01 de Chapeuzinho Vermelho (Criança B).....	142
Quadro 10 - Reconto 02 de Chapeuzinho Vermelho (Criança B).....	151
Quadro 11 - Reconto 03 de Chapeuzinho Vermelho (Criança B).....	157

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo de frases gestuais (Criança A).....	166
Gráfico 2 - Quantitativo de frases gestuais (Criança B).....	166
Gráfico 3 - Quantitativo de fases gestuais (Criança A).....	167
Gráfico 4 - Quantitativo de fases gestuais (Criança B).....	168
Gráfico 5 - Confluência de gestos executados (Criança A).....	169
Gráfico 6 - Confluência de gestos executados (Criança B).....	170
Gráfico 7 - Ocorrência de tipos gestuais nos recontos (Criança A).....	171
Gráfico 8 - Ocorrência de tipos gestuais nos recontos (Criança B).....	172
Gráfico 9 - Ocorrência de gestos em cada perspectiva narrativa (Criança A).....	173
Gráfico 10 - Ocorrência de gestos em cada perspectiva narrativa (Criança B).....	174
Gráfico 11 - Abrangência gestual da categoria PVO (Criança B).....	176
Gráfico 12 - Abrangência gestual da categoria PVD (Criança B).....	176
Gráfico 13 - Tempo de execução gestual (Criança A).....	178
Gráfico 14 - Tempo de execução gestual (Criança B).....	178
Gráfico 15 - Alinhamento e divergência entre discurso e perspectiva gestual (Criança A)..	179
Gráfico 16 - Alinhamento e divergência entre discurso e perspectiva gestual (Criança B)..	180
Gráfico 17 - Partes do enredo e quantitativo de gestos (Criança A).....	181
Gráfico 18 - Partes do enredo e quantitativo de gestos (Criança B).....	182
Gráfico 19 - Média da frequência do pitch (Criança A).....	185
Gráfico 20 - Média de frequência do pitch (Criança B).....	185
Gráfico 21 - Gestos como ação simulada e o ponto de vista (Criança A).....	186
Gráfico 22 - Gestos como ação simulada e o ponto de vista (Criança B).....	187

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AR - *Asymmetric Redundancy*

ASL - *American Sign Language*

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CCS - Centro de Ciências da Saúde

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

ELAN - *EUDICO Linguistic Annotator*

EUA - Estados Unidos da América

Hz - Hertz

IM - Imagem Motora

IV - Imagem Visual

Libras - Língua Brasileira de Sinais

PS - Ponto de Saliência

PVD - Ponto de Vista Dual

PVN - Ponto de Vista do Narrador

PVP - Ponto de Vista da Personagem

PVO - Ponto de Vista do Observador

SM - *Sketch Model*

SVPA - *Simplified Vocal Profile Analysis*

SUMÁRIO

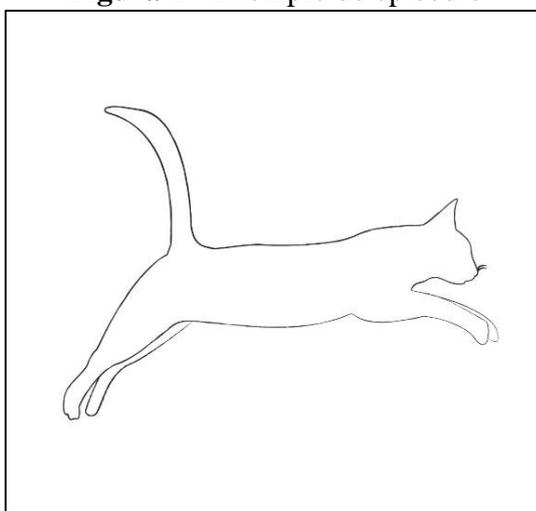
1 INTRODUÇÃO	20
2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: PERSPECTIVAS TEÓRICAS	29
2.1 Sociointeracionismo.....	29
2.2 Cognitivismo cultural.....	34
2.3 De Vygotsky a McNeill, de McNeill a Tomasello: a abordagem do gesto	39
3 GESTOS E GESTICULAÇÕES: TAXONOMIA E MODELOS DE PRODUÇÃO	42
3.1 Da Antiguidade Clássica ao século XX: o interesse pelo gesto	42
3.2 Tipologia gestual.....	45
3.3 Taxonomia da gesticulação.....	50
3.4 Teorias e modelos de produção gestual	60
3.4.1 O ponto de saliência.....	60
3.4.2 Recuperação lexical	62
3.4.3 Modelo de esboço.....	66
3.4.4 Modelo da Interface	70
3.4.5 Gesto como ação simulada.....	74
3.4.6 Hipótese do gesto para conceitualização.....	78
4 DISCURSO NARRATIVO NA CRIANÇA	82
4.1 Breves considerações sobre narrativas.....	82
4.2 A criança constituída como narradora.....	86
4.3 Pesquisas sobre narrativas produzidas por crianças	96
5 METODOLOGIA.....	101
5.1 Classificação da pesquisa.....	101
5.2 Aspectos éticos da pesquisa.....	103
5.3 Participantes e ambiente de pesquisa	104
5.4 Procedimentos e métodos de análise	105
6 ANÁLISE DOS DADOS	112
6.1 Análise qualitativa.....	112
6.1.1 Criança A (4 anos) – Reconto 01 de Chapeuzinho Vermelho (1 min 53 s) – Gravado na primeira semana de junho de 2021	113
6.1.2 Criança A (4 anos) – Reconto 02 de Chapeuzinho Vermelho (2 min 18 s) – Gravado na segunda semana de junho de 2021.....	120

6.1.3 Criança A (4 anos) – Reconto 03 de Chapeuzinho Vermelho (1 min 21 s) – Gravado na terceira semana de junho de 2021.....	133
6.1.4 Criança B (3 anos) – Reconto 01 de Chapeuzinho Vermelho (2 min 50 s) – Gravado na primeira semana de junho de 2021	142
6.1.5 Criança B (3 anos) – Reconto 02 de Chapeuzinho Vermelho (3 min 23 s) – Gravado na segunda semana de junho de 2021	151
6.1.6 Criança B (3 anos) – Reconto 03 de Chapeuzinho Vermelho (4 min 40 s) – Gravado na terceira semana de junho de 2021.....	157
6.2 Análise Quantitativa.....	166
6.2.1 Estrutura da frase gestual	166
6.2.2 Confluência das frases gestuais	169
6.2.3 Os tipos de gestos utilizados nas narrativas	170
6.2.4 O ponto de vista gestual	172
6.2.5 Perspectiva e abrangência gestual / Iconicidade e perspectiva	175
6.2.6 Tempo de execução.....	178
6.2.7 Alinhamento e divergência entre ponto de vista gestual e tipo de discurso	179
6.2.8 Ponto de vista narrativo e partes do enredo	181
6.2.9 Modificação do estilo vocal.....	182
6.2.10 Gestos como ação simulada e o ponto de vista narrativo.....	186
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	209
APÊNDICE B – CONSENTIMENTO PARA USO DA IMAGEM.....	211
APÊNDICE C – ORIENTAÇÕES PARA AS LEITURAS E GRAVAÇÕES.....	212

1 INTRODUÇÃO

Nossos conhecimentos, experiências e pensamentos são organizados em forma de narrativa, modo específico de interação relacionado à cognição humana. Nesse sentido, é primordial entender o desenvolvimento do discurso narrativo como um processo vinculado à aquisição da linguagem, pois narrar uma história envolve, ao mesmo tempo, o uso de recursos linguísticos e cognitivos. Já nos primeiros anos de vida, a criança pode apropriar-se de signos verbais e não verbais para descrever os acontecimentos ou fenômenos. Para elucidar essa questão, observemos primeiramente a Figura 1.

Figura 1 - Exemplo de episódio



Fonte: Elaboração do autor.

Ao narrar a cena da Figura 1, a criança pode dizer *Eu vi o gato pulando* ou *O gato pulou*, entre outras possibilidades de enunciação oral, conforme a história a ser contada ou recontada. A representação do evento também pode ser proferida simultaneamente com gestos ou, nas palavras de Kendon (2004), “ações corporais visíveis”. Neste último exemplo, as duas formas de representação – fala¹ e gesto – configuram a presença da multimodalidade.

No tocante às estruturas de reprodução de enunciações, vale destacar os dois tipos explorados nesta pesquisa. Um deles é o discurso direto, forma de expressão em que “o personagem é chamado a apresentar suas próprias palavras” (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 650). Já no discurso indireto, transmite-se apenas o conteúdo, sem a forma linguística que realmente

¹ Partimos da definição de fala tal como concebida por Chacon (2022): modo oral de se colocar uma língua em uso. Assim, nesta tese, define-se fala como produção oral. Enquanto categoria de análise, a produção oral das participantes foi especificada de acordo com o tipo de discurso (direto ou indireto) expresso durante os recontos, caracterizando, desse modo, a perspectiva narrativa adotada na modalidade oral.

teria sido empregada, ou seja, a informação é incorporada ao próprio falar do narrador. Ao abordar o tema, Cunha e Cintra (2017) pontuam que há indicadores linguísticos que determinam as diferenças entre os tipos discursivos, como o uso de pronomes, referências dêiticas, tempo verbal e outras marcas que possam indicar as mudanças de um tipo a outro. A sobreposição dos processos anteriormente descritos origina o discurso indireto livre, que conserva a devida distinção entre os tipos, ou seja, não os funde em um só. Em Perroni (1992), também encontramos esses pontos de vista ou perspectivas com a denominação de posições discursivas.

O uso da perspectiva ou a alternância entre perspectivas não é uma característica específica do discurso, que circunscreve os turnos da voz do narrador (discurso indireto) e da voz do personagem (discurso direto). Além dos limites dos textos escritos e orais, o ponto de vista manifesta-se nas informações visuais em combinação ou não com informações verbais. Características visuais como formato, distância, tamanho dos personagens, expressão facial, direcionamento do olhar, entre outras, encontram, em nossos corpos, uma âncora para serem exibidas.

Essas representações podem ser transmitidas através dos gestos que ocorrem em concomitância obrigatória com a fala – gesticulações ou gestos codiscursivos – e outros tipos. Múltiplas são as terminologias para classificação adotadas por autores que tratam da gestualidade, como Kendon (2004) e McNeill (1992, 2016). Nesta tese, recorreremos à classificação proposta por McNeill (1992), extraída do Contínuo de Kendon, para a elaboração do inventário da gestualidade das participantes. Do conjunto de gestos, utilizamos os termos “emblema”, “pantomima” e “gesticulação”. Este último é um subgrupo gestual que compreende os seguintes tipos: icônico, metafórico, dêitico e ritmado.

Grande parte desses tipos pode formar outra categoria especial, a de gestos da perspectiva narrativa – *viewpoint gestures* (MCNEILL, 1992) –, com os mesmos atributos, sendo indispensável a distribuição desses tipos em uma nova classificação exclusivamente devido ao caráter funcional que assumem em narrações orais. Assim, os gestos da perspectiva são divididos em: gestos da perspectiva do personagem (as ações do corpo do personagem são representadas pelas ações do corpo do gesticulador), gestos da perspectiva do observador (a gestualidade é utilizada para representar objetos ou aspectos da cena como se estes estivessem sendo observados com distanciamento) e gestos da perspectiva dual (movimento corporal que engloba as perspectivas do personagem e do observador na mesma execução).

Ademais, incluímos nesta classificação funcional a categoria de gestos da perspectiva do narrador, com base nas situações de reconto em que as participantes desta pesquisa empregam os gestos ritmados para dar ênfase a trechos do texto oral. Com esta adição, é

possível compreender melhor a tênue distinção entre os gestos do ponto de vista do observador e os gestos da perspectiva do narrador, através dos quais as ações do falante são interpretadas em relação ao espaço real ou físico, seja para realçar partes específicas da história recontada, como ocorreu neste estudo, ou para expressar gestualmente o conteúdo semântico exteriorizado oralmente. Assim, em vez dos três tipos funcionais amplamente difundidos a partir de McNeill (1992), propomos quatro terminologias: personagem, observador, dual e narrador.

Agora, voltemos ao exemplo da Figura 1. Há diferentes possibilidades de descrever a cena com uso da gestualidade. Além da variação relacionada aos articuladores multimodais envolvidos na execução gestual, a perspectiva adotada pode sofrer alteração de pessoa para pessoa. Quem for descrever a cena poderá simulá-la a partir de um ponto de vista gestual em primeira pessoa, ou seja, do personagem (com os braços estendidos, o corpo pode ser impulsionado para cima ou para frente, simulando o corpo do gato), ou representá-la perspectivamente em terceira pessoa, sob uma ótica externa (movendo o dedo indicador ou o antebraço de um ponto a outro no espaço gestual para demonstrar o movimento do gato), assim como através da perspectiva dual (a expressão facial pode funcionar como um articulador multimodal para demonstrar o espanto de um personagem ao ver o gato, enquanto o antebraço pode representar o gato como um todo). Todos esses modos são igualmente possíveis para o evento em questão.

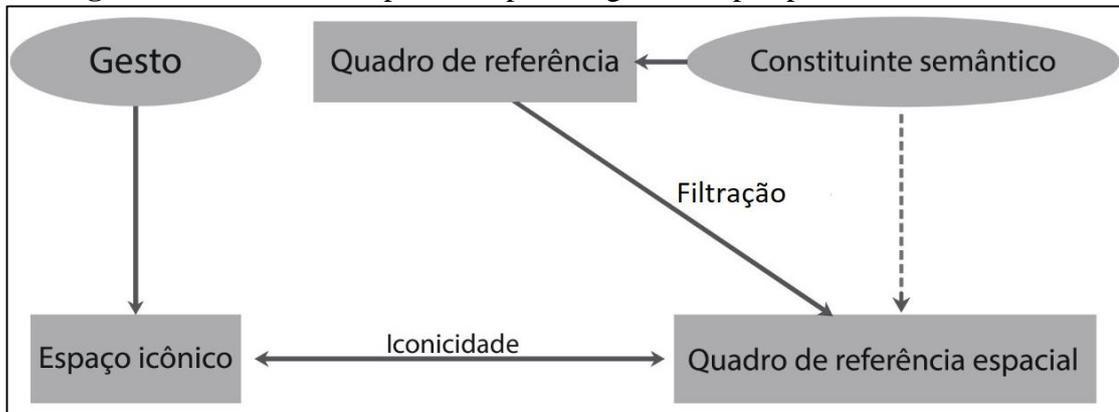
Assim como a linguagem, a perspectiva narrativa permeia a cognição humana. Segundo Tomasello (2008), uma única mente pode acessar múltiplas possibilidades de perspectiva sobre a mesma cena. Sem essa flexibilidade cognitiva, os humanos não poderiam cooperar e se comunicar. É nesse sentido que o ponto de vista está intimamente vinculado à aquisição da linguagem e da narrativa.

Especificamente falando, é com a semântica que os gestos da perspectiva mantêm um vínculo elementar. Giorgolo (2010) propõe uma análise com base em princípios que organizam os significados desses gestos e pontua que as duas categorias analisadas diferem em termos de equivalência icônica e, conseqüentemente, em alguns detalhes de processo interpretativo. Nas figuras 2 e 3, são exibidos os esquemas.

No diagrama da Figura 2, os componentes expressos são o gesto e o constituinte semântico, representados nas elipses. Os componentes hipotéticos aparecem nos retângulos. O primeiro deles é um quadro de referência que fornece as denotações para palavras e expressões, isto é, uma estrutura fonte de objetos que podem ser interpretados como os significados dos elementos comunicativos. O segundo é o quadro de referência espacial, que pode ser pensado como o reflexo ou projeção espacial do quadro de referência padrão. Por último, tem-se o

espaço icônico, que representa uma abstração da realidade física do gesto da perspectiva do observador.

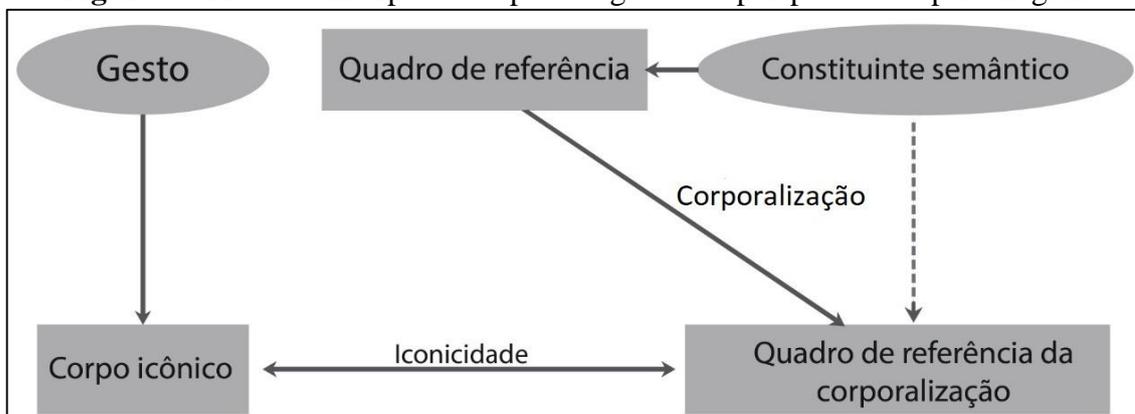
Figura 2 - Processo interpretativo para os gestos da perspectiva do observador



Fonte: Adaptado de Giorgolo (2010). Traduzido para o português pelo autor.

Em relação ao diagrama da Figura 3, a estrutura do processo é idêntica àquela proposta para os gestos da perspectiva do observador. Também, neste caso, os constituintes verbais são mapeados para dois quadros de referência por meio de uma função interpretativa, porém, neste esquema, o segundo quadro é denominado quadro de referência da corporalização. Os dois quadros estão interligados por meio de homomorfismo ou corporalização. Finalmente, os gestos são mapeados para um corpo icônico, que corresponde às configurações que as partes do corpo envolvidas na gestualidade da perspectiva do personagem assumem. Giorgolo (2010) dá ênfase ao fato de que os gestos metafóricos e dêiticos podem passar pelos mesmos processos de iconicidade nos esquemas apresentados, conforme a perspectiva adotada.

Figura 3 - Processo interpretativo para os gestos da perspectiva do personagem



Fonte: Adaptado de Giorgolo (2010). Traduzido para o português pelo autor.

Desde a apresentação do ponto de vista multimodal como “uma área de significado onde gesto e fala são coexpressivos ou a sensação de distanciamento da narrativa” (MCNEILL, 1992, p. 118) na obra *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*, investigações acerca do tema têm crescido ao longo das décadas. Diversas obras são referências neste campo de estudo, como os trabalhos de Parrill (2009, 2010, 2012) e Stec (2012, 2016).

Em consulta às bases de dados Web of Science, Portal de Periódicos da Capes, Google Acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizamos os termos “perspectiva”, “narrativa”, “ponto de vista”, “narrativo”, “personagem”, “narrador”, “observador”, “dual”, “fala” e “gesto” nos campos de pesquisa. Considerando o período de publicação entre 1992 (ano de lançamento da primeira edição de *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*) e 2021, encontramos 85 (oitenta e cinco) resultados, dos quais extraímos 27 (vinte e sete) registros para exemplificar como o tema tem sido abordado nos últimos anos (Quadro 1).

Quadro 1 - Exemplos de pesquisas relacionadas ao tema “ponto de vista gestual”

Título	Autor(es), ano de publicação	Tipo	Idade do(s) participante(s)
An experimental investigation of some properties of individual iconic gestures that mediate their communicative power	Beattie; Shovelton, 2002	Artigo	Adultos (idade não especificada)
The Effects of the Gesture Viewpoint on the Students' Memory of Words and Stories	Merola, 2007	Artigo	4-6 anos
Metaphor explanation attenuates the right-hand preference for depictive co-speech gestures that imitate actions	Kita <i>et al.</i> , 2007	Artigo	Adultos (idade não especificada)
Effects of input modality on speech-gesture integration	Parrill <i>et al.</i> , 2010	Artigo	Adultos (idade não especificada)
The relation between the encoding of motion event information and viewpoint in English-accompanying gestures	Parrill, 2011	Artigo	Adultos (idade não especificada)
Narrative development as symbol formation: Gestures, imagery and the emergence of cohesion	Levy; McNeill, 2013	Artigo	1-3 anos
A third-person perspective on co-speech action gestures in Parkinson's disease	Humphries <i>et al.</i> , 2016	Artigo	Adultos (idade não especificada)
Who Did What to Whom? Children Track Story Referents First in Gesture	Stites; Özçalışkan 2017	Artigo	4-6 anos

I tawt i taw a puddy tat: Gestures in canary row narrations by high-functioning youth with autism spectrum disorder	Silverman <i>et al.</i> , 2017	Artigo	10-18 anos
Viewpoint and stance in gesture: How a potential taboo topic may influence gestural viewpoint in recounting films	Rekittke, 2017	Artigo	Adultos entre 18 e 52 anos
Multimodal character viewpoint in quoted dialogue sequences	Stec <i>et al.</i> , 2017	Artigo	Adultos (idade não especificada)
Separating viewpoint from mode of representation in iconic co-speech gestures: insights from Danish narratives	Frederiksen, 2017	Artigo	Adultos (idade não especificada)
The relationship between character viewpoint gesture and narrative structure in children	Parrill <i>et al.</i> , 2018	Artigo	5 anos
On the Interaction of Gestural and Linguistic Perspective Taking	Hinterwimmer, 2021	Artigo	Adultos entre 18 e 65 anos
Integrating Viewpoint and Space: How Lamination across Gesture, Body Movement, Language, and Material Resources Shapes Learning	DeLiema <i>et al.</i> , 2021	Artigo	6-7 anos
A complementaridade entre língua e gestos nas narrativas de sujeitos surdos	Correa (2007)	Dissertação	Adultos entre 27 e 31 anos
As facetas conceituais do dêitico “você”: evidências semântico-gestuais	Becker (2009)	Dissertação	Adultos entre 35 e 40
Multimodalidade em narrativas de reconto de histórias: um estudo de caso de uma criança cega	Nascimento (2015)	Dissertação	9 anos
Representando entidades em libras	Bernardino; Wilcox (2017)	Artigo	Adultos (idade não especificada)
A matriz gesto-fala em narrativas multimodais infantis	Almeida, 2018	Tese	4-5 anos
Corporeidade e a Construção de Sentido em Narrativas Interativas Infantis	Frederico (2019)	Artigo	4 anos
O comportamento gestual e visual em narrações e reencenações	Lisboa; Avelar (2020)	Artigo	55 anos
A noção de ponto vista e os gestos codiscursivos: uma análise ilustrativa com o verbo “cair”	Pinheiro; Avelar (2020)	Artigo	63 anos
Os Ka’apor, os gestos e os sinais	Godoy (2020)	Tese	Adultos (idade não especificada)

Análise cognitiva dos gestos e da direção do olhar em narrativas multimodais do português brasileiro	Santos (2021)	Dissertação	55 anos
A ironia em curtas de animações infantis: uma análise multimodal em aquisição de linguagem	Silva (2021)	Dissertação	4-8 anos
A ação construída na libras conforme a linguística cognitiva	Bernardino <i>et al.</i> (2021)	Artigo	Adultos (idade não especificada)

Fonte: Elaboração do autor.

Com base na consulta realizada nos moldes dos critérios supramencionados, depreendemos que, no campo de estudos sobre gestos, a perspectiva narrativa é um tema pouco explorado, apesar do crescimento do número de trabalhos publicados na última década. A maior parte das pesquisas existentes tem como foco fatores gerais, como frequência de utilização. Se considerarmos o espectro de investigações com crianças em período de aquisição da linguagem, as publicações advindas dessas pesquisas são consideravelmente escassas.

Alguns dos estudos sobre ponto de vista gestual citados demonstraram os efeitos dos gestos no desenvolvimento da linguagem e da narrativa nas crianças. Em relação às pesquisas desenvolvidas no Brasil, a perspectiva narrativa gestual foi abordada como uma categoria de análise, porém insuficientemente explorada. Nesta tese, através de uma aplicação metodológica que constou da escuta de uma história e do reconto desta por duas crianças de 3 e 4 anos, concentramo-nos em investigar a perspectiva narrativa gestual com foco nas informações suplementares reveladas gestualmente pelas participantes e se as modalidades fala (tipo de discurso), gesto e estilo vocal convergem em um só ponto de vista narrativo (personagem ou observador). Além disso, foi empregada uma análise quantitativa com variáveis que serão especificadas adiante.

A partir do exposto, evidencia-se o valor de distinção que justifica a concepção desta tese, cujo objetivo geral é: observar e descrever o funcionamento da matriz gesto-fala no gênero histórias infantis, considerando a perspectiva narrativa adotada por crianças de 3 e 4 anos de idade. Com base neste objetivo central, duas questões fundamentais nortearam nossas investigações:

- 1) As inferências realizadas pelas participantes nas situações de escuta de histórias são reveladas nos gestos da perspectiva empregados por elas durante o reconto?
- 2) Considerando os recursos linguísticos, visuais e de qualidade vocal envolvidos na narração, como ocorre o alinhamento entre essas modalidades em uma determinada perspectiva?

Desse modo, nos objetivos específicos, propusemo-nos a (1) analisar os principais eventos mencionados pelas crianças no processo de reconto de histórias, de modo a detectar e examinar as ocorrências de informações suplementares expressas nos gestos da perspectiva narrativa e (2) registrar como ocorre o processo de alinhamento e divergência entre as modalidades (tipo de discurso, ponto de vista gestual e estilo vocal) em uma determinada perspectiva narrativa.

No decorrer da pesquisa, também foram levantados questionamentos concernentes ao modo de execução das ações corporais e aos dados numéricos obtidos a partir do comportamento gestual das participantes, os quais deram origem a mais dois objetivos específicos: (3) descrever como é executada a gestualidade durante as narrações e (4) realizar uma análise comparativa entre os dados numéricos gerados a partir das observações referentes às participantes, contemplando o levantamento relacionado:

- a) ao quantitativo de gestos produzidos;
- b) à confluência das frases gestuais;
- c) aos tipos de gestos;
- d) ao ponto de vista gestual;
- e) à correlação entre perspectiva e tipologia gestuais;
- f) ao tempo de execução dos gestos da perspectiva;
- g) ao quantitativo de ocorrências de alinhamento e divergência entre ponto de vista gestual e tipo de discurso;
- h) à correlação entre perspectiva gestual e partes do enredo;
- i) à mudança de estilo vocal;
- j) à correlação entre o ponto de vista narrativo e as variáveis imagem motora (simulação de ações) e imagem visual (estática).

Cabe mencionar que as hipóteses levantadas conferem a este trabalho o ineditismo que se almeja no âmbito da pesquisa gestual com foco na perspectiva narrativa, a saber:

- 1) A perspectiva narrativa adotada através dos gestos no reconto materializa as inferências realizadas durante a leitura ou escuta das histórias.
- 2) O alinhamento do discurso ao gesto e ao estilo vocal clarifica a perspectiva narrativa adotada.

Este trabalho estrutura-se em sete capítulos, a contar com a *Introdução*. No Capítulo 2, *Aquisição da linguagem: perspectivas teóricas*, são abordados dois paradigmas relacionados ao desenvolvimento da linguagem, especificamente, o sociointeracionismo de Vygotsky e o cognitivismo cultural de Tomasello. O lugar do gesto nessas teorias é aduzido na última seção deste capítulo. No campo da aquisição, nossa pesquisa alinha-se aos pressupostos teórico-

epistemológicos destes dois autores, uma vez que nosso ponto de partida é a consideração de que a comunicação humana é fundamentalmente uma questão de interação social e atenção conjunta.

O Capítulo 3, *Gestos e gesticulações: taxonomia e modelos de produção*, compreende uma apresentação sucinta sobre o interesse pelo gesto desde a Antiguidade Clássica até o século XX, assim como descrições e exemplos específicos para os grupos gestuais e os tipos do subgrupo *gesticulações*, com base nas propostas de Kendon (2004) e McNeill (1992, 2005). Também são abordados os principais modelos de produção gestual – Krauss, Chen e Gottesman (2000); De Ruiter (2000); Kita e Özyürek (2003); Hostetter e Alibali (2008); Kita, Alibali e Chu (2017) – aplicados em pesquisas.

Em *Discurso narrativo na criança* (Capítulo 4), são exploradas considerações gerais sobre narrativas e fundamentos concernentes à aquisição da narrativa, com base em Bakhtin (2010), Bruner (1977, 1986, 1999, 2001), Girardello (2003), François (2009) e Perroni (1992). São apresentados, ainda neste capítulo, alguns trabalhos sobre narrativas produzidas por crianças nos âmbitos nacional e internacional.

O Capítulo 5 engloba a metodologia empregada nesta pesquisa, assim como os aspectos éticos envolvidos nas fases de elaboração, execução e apresentação do trabalho. Os procedimentos estão devidamente detalhados, incluindo os instrumentos de pesquisa empregados, como o programa de anotação linguística Elan 6.2, a ferramenta de análise da voz Praat 6.1.52, e os programas Excel 2013 e Origin Pro 2022, utilizados para a confecção dos gráficos.

Para a análise dos dados, o Capítulo 6 foi dividido em duas partes. A primeira delas abrange o tratamento dos dados qualitativamente, de modo a contemplar os três primeiros objetivos específicos desta tese supracitados. O quarto objetivo específico é contemplado na seção quantitativa do capítulo.

Nas Considerações Finais, os objetivos e as hipóteses são retomados para uma discussão em que se aponta uma nova maneira de olhar para os gestos da perspectiva narrativa, assim como os encaminhamentos para pesquisas futuras. No capítulo a seguir, iniciamos a revisão de literatura com a abordagem de duas teorias da aquisição da linguagem, o sociointeracionismo e o cognitivismo cultural.

2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

O estudo do desenvolvimento linguístico faz deste um campo de pesquisa aberto às contribuições de múltiplos paradigmas e diversas disciplinas, não apenas sobre a natureza da linguagem, mas sobre a cognição e sobre o conceito de desenvolvimento de um modo geral, o que gerou muitas controvérsias ao longo das últimas décadas, principalmente no que concerne à ontogênese da linguagem. Dentro do amplo cenário teórico sobre aquisição da linguagem, que abarca várias áreas bastante diferenciadas, seja pelo objeto ou pela metodologia utilizada, neste capítulo, serão explorados os seguimentos sociointeracionismo e cognitivismo cultural, por abordarem o desenvolvimento linguístico como dependente da interação social. Por conseguinte, tais pressupostos estendem-se para o nível do enunciado narrativo multimodal, como foi investigado nesta tese.

2.1 Sociointeracionismo

Com o intuito de superar o dualismo entre o behaviorismo metodológico e as abordagens inatistas da época, ao versar sobre a relação entre pensamento e linguagem, Vygotsky elaborou uma teoria para entender os processos mentais superiores que caracterizavam o funcionamento intelectual humano. Para ele, esses processos são ações do pensamento mediadas pela linguagem e englobam também processos mais elementares influenciados pelas condições culturais ou sócio-históricas (PRETTE; PRETTE, 1995). Em relação às demais correntes, a perspectiva vygotskyana apresenta-se de maneira peculiar, evidenciando a relevância dos fatores socioculturais como determinantes do desenvolvimento da cognição.

Considerando o caráter instrumental, cultural e histórico da Psicologia da consciência, Vygotsky encontra na linguagem um dos instrumentos para o desenvolvimento e organização do pensamento. Resumidamente, isso ocorre da seguinte maneira:

o desenvolvimento cognitivo se dá inicialmente na atividade do indivíduo sobre o ambiente social, mediada pelo uso de instrumentos e por processos mentais elementares (inteligência prática). Com a aquisição da fala, tem início a atividade do indivíduo sobre o psiquismo das pessoas e sobre o próprio psiquismo, mediada por signos, levando ao desenvolvimento dos processos mentais superiores (inteligência verbal). (PRETTE; PRETTE, 1995, p. 155).

Ao perceber a linguagem não apenas como expressão do pensamento, mas como meio para sua existência, Vygotsky apontou evidências de que a fala egocêntrica da criança funciona como mecanismo regulador do pensamento e que ela não desaparece, como afirmara Piaget

(1924), mas é internalizada e pode ser recuperada. Ela serve como uma espécie de mecanismo que se mantém no adulto ao se tornar fala interior. Paralelamente, ocorre o desenvolvimento da fala socializada.

O pensamento origina-se em uma fase pré-verbal e a fala, em uma fase pré-intelectual ou pré-cognitiva. Essas duas trajetórias encontram-se a determinada altura e, conseqüentemente, a fala passa a ser racional e o pensamento, verbal. Assim, pode-se afirmar que cognição e linguagem apresentam raízes diferentes e não há dependência linear entre si, como reitera Sim-Sim (2017): “são duas realidades distintas, com existência autônoma, que partilham um espaço comum, o pensamento verbal” (p. 31).

É quando o pensamento se torna verbal que o desenvolvimento cognitivo sofre influências das condições sócio-históricas. A partir daí, são identificados estágios conforme o nível de organização da estrutura de conceitos do sujeito, que vão desde o sincretismo inicial (das primeiras palavras até mais ou menos sete anos) até os conceitos científicos. Nesse desenvolvimento,

O significado da palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem que fica difícil dizer que se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento [...]. O significado da palavra é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que está ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento. (VYGOTSKY, 2008, p. 104).

O significado da palavra é tido nas formulações de Vygotsky como a unidade de análise entre pensamento e linguagem, sem dissociar os aspectos semântico e fonético. Em seus estudos, o significado está relacionado ao desenvolvimento do indivíduo e à evolução da linguagem em si. Examina-se, pois, o significado coletivo, ou seja, a associação entre o referente e a palavra em um contexto histórico-cultural; e o significado individual, a forma como a palavra se organiza na estrutura conceitual do sujeito em seu desenvolvimento ontológico. Em outros termos,

assim como o significado social das palavras se altera ao longo da história da linguagem de um grupo cultural humano, assim também o significado individualmente atribuído se altera ao longo da experiência ontogenética de interação social do indivíduo com o seu ambiente histórico-cultural. (PRETTE; PRETTE, 1995, p. 157).

Ao longo do desenvolvimento ontogenético, a consciência é concebida como um sistema de estruturas que sofre alterações. Assim, ela vai mudando no sentido de “habilitar o organismo a encontrar seus propósitos, a analisar a informação que chega e a armazenar seus traços, implicando em seus níveis mais elevados, na consciência de estar consciente”

(VYGOTSKY, 2008, p. 78). Segundo a abordagem sociointeracionista, os significados e a organização das palavras formam a base da consciência.

Em Vygotsky, a linguagem é prévia ao desenvolvimento intelectual da criança, pois esse desenvolvimento vai do social ao individual. Nas palavras do teórico bielorrusso, o pensamento não se expressa simplesmente em palavras, mas existe através delas, de modo que o domínio da linguagem, enquanto meio social do pensamento, vai favorecer o desenvolvimento intelectual. Segundo Luria e Yudovich (1985), a forma básica do desenvolvimento mental é a aquisição das experiências dos outros mediante a prática conjunta e a linguagem.

Como já mencionado, Vygotsky diferencia uma etapa pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem de uma etapa pré-linguística no desenvolvimento intelectual, que seriam independentes até certo ponto e depois se relacionariam, assim, o pensamento se tornaria verbal e a linguagem, racional. Para ele, a linguagem surge quando a criança se refere ao objeto da realidade, ou seja, haveria linguagem quando a palavra representa o objeto da consciência, o que aconteceria gradualmente, pois nos primeiros anos de vida, a palavra seria mais uma propriedade do objeto do que um símbolo deste. Somente no processo de operar com as primeiras palavras, a criança descobriria e consolidaria a função destas como signos (VYGOTSKY, 2008). O emprego dos signos evidencia o período em que o sujeito ultrapassa os limites orgânicos e procede em direção à construção simbólica da realidade, possibilitando o desenvolvimento das funções cognitivas superiores. Nesse momento, a criança apresenta uma curiosidade ativa pelas palavras e amplia rapidamente o vocabulário.

Devido ao caráter evolutivo que apresentam, Vygotsky reconhece duas tendências como raízes da linguagem, a tendência expressiva e a comunicativa, e não admite que exista uma tendência intencional, já que não haveria para esta um processo evolutivo nem fatores condicionantes: “a tendência intencional surge do nada, não tem um histórico e não é condicionada por nada” (VYGOTSKY, 1995, p. 85). Portanto, a primeira fase de desenvolvimento da linguagem não está relacionada ao desenvolvimento dos processos intelectuais da criança. A princípio,

a criança dependerá de signos externos, ou seja, dos significados atribuídos pelo outro às suas ações “ambíguas” dirigidas aos objetos. Para internalizá-los, será preciso que reconstrua essa situação internamente, significando suas ações, para, posteriormente, utilizá-las com intencionalidade. Esse processo de significação culminará com o aparecimento das palavras disponíveis na língua falada em sua comunidade. Porém, o sistema de relações e generalizações contido numa palavra mudará ao longo do desenvolvimento. Assim, uma palavra contém, por um lado, um significado socialmente convencionado e compartilhado, relativamente estável, e, por outro, os sentidos individuais que essa palavra vai assumindo, frutos das experiências sócio-históricas vividas pelo sujeito em interação com a complexidade crescente das conceptualizações atingidas. Isso leva a crer que, até mais ou menos dois anos, uma

palavra é concebida pela criança como uma propriedade do objeto, não tendo esta, ainda, acesso a sua função simbólica. (SOARES, 2019, p. 10-11).

Portanto, o sentido da linguagem surge no desenvolvimento da intencionalidade, pois a orientação direcionada a um significado concreto deriva da orientação do signo indicador a um determinado objeto. Ao adquirir uma língua, o sujeito passa a perceber que esta serve tanto para ele próprio quanto para o contato social com o mundo.

Toda função psíquica superior passa por uma etapa de desenvolvimento, porque essa função, a princípio, é social antes de ser interna. Com base nisso, compreende-se que todas as formas fundamentais da comunicação verbal entre o adulto e a criança se convertem posteriormente em funções psíquicas (VYGOTSKY, 1995, p. 149-150). Ao trazer considerações sobre o ato voluntário da criança, Luria (1987) destaca que a origem desse ato está na comunicação com o adulto, visto que, “no início, a criança deve se subordinar à instrução verbal do adulto para, nas etapas seguintes, estar em condições de transformar esta atividade ‘interpsicológica’ em um processo interno ‘intrapésíquico’ de autorregulação” (p. 95). A linguagem externa se transformará em linguagem interna, a qual passa a regular a conduta da criança e faz emergir a ação consciente mediada pela própria linguagem. Deve existir, assim, entre a palavra e o que ela significa, um nexos material para que a criança, através da comunicação verbal com o adulto, possa, mais tarde, converter esses conteúdos em funções intrapsíquicas.

Com relação à atividade simbólica, Vygotsky considera que esta tem uma função essencialmente organizadora que intervém no processo de uso de instrumentos e produz novas formas de comportamento, permitindo o momento mais significativo no decurso do desenvolvimento intelectual, que é quando a linguagem e a atividade prática convergem. Quando a linguagem aparece juntamente com o emprego dos signos e se incorpora a cada ação, esta se organiza de um modo novo.

Nessa perspectiva, o uso de signos pelas crianças não pode ser considerado algo simplesmente transmitido pelos adultos, mas como algo que surge de uma história de trocas ou transformações qualitativas. Cada uma dessas transformações proporciona as condições necessárias para ascender ao estágio seguinte, sendo, por sua vez, condicionado pelo estágio anterior. Desse modo, as transformações estariam vinculadas como estágios de um único processo, de natureza histórica (VYGOTSKY, 1995, p. 78). Assim, as atividades da criança adquirem um significado próprio em um sistema de conduta social, de forma que esse significado depende das formas concretas de interação que a criança tem em seu meio. Portanto,

o pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção natural, são a chave para a compreensão da consciência humana. A palavra apresenta-se como o “microcosmo da consciência humana”. Isso implica afirmar que é necessário compreender a consciência humana através das condições objetivas de vida e das atividades dos sujeitos, uma vez que tais atividades resultam em produtos e a consciência é também um desses produtos. (VIOTTO FILHO; PONCE; ALMEIDA, 2009, p. 44).

Ao mediar o caminho do social ao psíquico, a linguagem opera entre esses dois territórios, transformando e ampliando a capacidade semiótica do indivíduo por meio do sentido. As relações sociais e os processos de internalização psicológica são substancialmente modificados na medida em que não são um reflexo do que acontece na realidade, mas um produto da construção psicossocial do ser humano em interação.

Nesse processo, a linguagem multiplica as formas de representação, reconstruindo e controlando a atividade superior, dando flexibilidade e dinamismo operacional ao sistema que, ao mesmo tempo, se atrela ao contexto e cobra dele independência. Por isso, segundo Páez (2011), a linguagem, sendo mais que um simples meio, assume a condição de mediadora semiótica que integra, regula e transforma a ação inscrita nos modos de conhecer e se comportar dos sujeitos e de suas próprias operações linguísticas. Essas operações e relações fazem com que o mundo, o homem como sujeito e a própria linguagem se transformem substancialmente.

Ao criticar os estudos psicológicos que propagavam uma independência total entre fala e raciocínio, Vygotsky buscou explicar que a atividade simbólica seria responsável pela organização do processo de utilização de instrumentos pela criança, gerando novos modos de comportamento. Ao passo que a criança se apropria da linguagem na interação com os seus pares, ela passa a controlar e se relacionar diferentemente com o ambiente, organizando intelectualmente seu comportamento (SOARES, 2019).

Através dessas experiências, a fala da criança mostra-se tão importante quanto a ação. Ambas fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, direcionada para a resolução de um determinado problema. Segundo Rodriguero (2000), se a situação exigir maior complexidade e for menos direta, a fala será ainda mais importante nesta operação de um modo geral. Em diversas situações, se não for permitida a utilização da fala pelas crianças pequenas, não será possível para elas encontrar soluções para as tarefas.

O desenvolvimento da fala, segundo Vygotsky (2008), ocorre em quatro fases: a) fase natural ou primitiva (fala pré-intelectual e pensamento pré-verbal); b) fase da psicologia ingênua, na qual a inteligência prática está surgindo na criança; c) fase das operações com signos exteriores, caracterizada pela fala egocêntrica; d) fase da fala interior, em que a criança começa a operar com signos interiores e relações intrínsecas. Desse modo, à medida que a

criança se desenvolve dirigindo a fala para interações com o outro, ela passa a dirigir a fala para si, interiorizando-a. Por sua vez,

a fala interior se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais; que se separa da fala exterior das crianças ao mesmo tempo que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da fala; e, finalmente, que as estruturas da fala dominadas pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento (VYGOTSKY, 2008, p. 44).

Trata-se então de propor que, através da interação com o adulto, mediada pelo uso de palavras, ocorre a aquisição da linguagem oral da criança. A ação verbal, enquanto instrumento, permite à criança um avanço qualitativo e significativo neste processo.

De um modo geral, como aponta Tomasello (1996), Vygotsky atribuiu à linguagem um papel ativo e formador no desenvolvimento intelectual à medida que as crianças são expostas às convenções comunicativas dos adultos de suas culturas. Contudo, os tipos de interações sociais através das quais as crianças são expostas pela primeira vez à língua e como estas podem afetar a linguagem e o desenvolvimento cognitivo não são tópicos suficientemente explorados por Vygotsky. Bem antes das primeiras palavras, as crianças já participam de situações de atenção conjunta com adultos, em que gerenciam o foco na mesma coisa ao mesmo tempo. Mesmo depois de aprender a se comunicar verbalmente por meio dessas interações, as crianças continuam a adquirir a maioria de suas novas habilidades linguísticas em episódios de atenção conjunta compreendidas não verbalmente. Esse aspecto não abordado por Vygotsky é contemplado na teoria do cognitivismo cultural, apresentada a seguir.

2.2 Cognitivismo cultural

A alternativa mais viável apontada por Tomasello (2005) para explicar o problema da aquisição da linguagem está nas abordagens baseadas no uso, uma que vez que estas reconhecem explicitamente as funções semânticas e pragmáticas de construções gramaticais, ou seja, reconhecem que as construções linguísticas não são nada mais do que símbolos linguísticos complexos com forma e função construídos por comunidades historicamente, através de processos de gramaticalização e reconstruídos pelas crianças em aquisição ontogeneticamente, as quais já nascem em um ambiente com conhecimento coletivo acumulado que será incorporado através da aprendizagem cultural.

Através dessa interação com o meio, as habilidades de compreensão da intencionalidade se desenvolvem. De acordo com Tomasello (2000), as crianças em fase pré-linguística não compreendem nem produzem símbolos linguísticos, pois elas ainda não entendem intenções

comunicativas. Contudo, quando outras pessoas tentam direcionar a atenção delas a uma entidade externa, é através dessa interação não-linguística (você, eu e o objeto) que emerge a língua materna, de modo que quanto mais cedo as crianças demonstram as habilidades dessa atenção conjunta não-linguística, mais cedo elas demonstrarão habilidades linguísticas. Desse modo, os padrões discursivos começam a ser internalizados e as representações cognitivas dialógicas passam a ser construídas, o que pressupõe a produção e a utilização de símbolos linguísticos.

Portanto, isso também implica afirmar que os universais de estrutura linguística derivam do fato de que as crianças adquirem todos os símbolos linguísticos de qualquer tipo como um conjunto de processos cognitivos gerais. Tomasello (2003) argumenta que esses processos cognitivos gerais podem ser separados em: (1) Leitura de intenção, compreendendo as habilidades sociais cognitivas únicas da espécie responsáveis pela aquisição de símbolos e as dimensões funcionais da linguagem; e (2) Busca de padrão, as habilidades cognitivas envolvidas no processo de abstração. Mais especificamente, esses dois tipos de habilidades cognitivas gerais interagem em tarefas de aquisição específicas para produzir quatro conjuntos específicos de processos:

- Leitura de intenção e aprendizagem cultural, que explicam como as crianças aprendem pares convencionais de forma-função, abrangendo desde palavras a construções complexas;
- Esquematização e analogia, que explicam como as crianças criam construções sintáticas abstratas a partir dos enunciados concretos que ouviram;
- Entrincheiramento e preempção (competição), que explicam como as crianças restringem suas abstrações àquelas que são convencionais em sua comunidade linguística;
- Análise distributiva com base funcional, que explica como as crianças formam categorias paradigmáticas de vários tipos de constituintes linguísticos (por exemplo, substantivos e verbos).

Ainda segundo o autor, esses processos, em conjunto, explicam como as crianças constroem sua língua, ou seja, um inventário estruturado de construções linguísticas, a partir da língua que ouvem sendo usada ao seu redor. À medida que as crianças tentam produzir enunciados criativos envolvendo algum tipo de fusão de construções complexas, várias restrições se aplicam com base em coerência semântica e estrutura de informação, por exemplo. (TOMASELLO, 2003).

Diferente da abordagem gerativa, que postula uma adaptação genética específica para a gramática, na visão tomaselliana, a gramaticalização é um processo histórico-cultural e pode realmente criar construções gramaticais de enunciados concretos. Os itens e combinações que

formam uma determinada língua emergem, desenvolvem-se e acumulam modificações ao longo do tempo à medida que os seres humanos fazem uso dessas construções e as adaptam de acordo com as circunstâncias comunicativas. Assim, os universais linguísticos emergem da interação simultânea de universais da cognição humana, comunicação e atividade vocal-auditiva no processo de gramaticalização (TOMASELLO, 2005). Na aquisição,

as crianças são confrontadas não com princípios gramaticais abstratos, mas com enunciados específicos da língua. Por exemplo, a construção passiva do inglês transmite um significado abstrato empacotado em uma certa estrutura de informação: uma entidade tem uma ação sobre ela (com o agente não expresso ou expresso obliquamente). [...] As crianças podem aprender a usar esta ou qualquer construção de forma adequada e produtiva apenas testemunhando eventos no mundo e tentando discernir a intenção comunicativa dos falantes ao se referir a esses eventos com um certo padrão de símbolos linguísticos - da mesma maneira que eles combinam uma palavra simples com algum tipo de cenário ambiental. Dado que cada língua tem suas próprias convenções lexicais e gramaticais, realmente não há alternativa para essa explicação básica de como as crianças adquirem o uso produtivo das construções de sua língua. (TOMASELLO 2005, p. 192).

Com foco nos eventos de uso e nos processos de aprendizagem de língua que ocorrem nesses eventos, Michael Tomasello (2005) definiu como um item crucial em suas pesquisas o estudo de como o ser humano começa a construir os aspectos mais elementares de sua competência linguística durante a infância e quais são as unidades linguísticas com as quais as pessoas operam. Para isso, Tomasello buscou examinar a utilização da língua para identificar quais são as unidades psicolinguísticas envolvidas na aquisição da linguagem e como este processo se desenvolve ao longo do tempo.

O enunciado, definido como “um ato linguístico pelo qual uma pessoa se expressa para outra” ou “uma intenção comunicativa relativamente coerente em um contexto comunicativo” (TOMASELLO, 2000, p. 63), é apontado por Tomasello como sendo a unidade psicolinguística mais elementar. Nesse sentido, a intenção comunicativa é entendida como primária na iniciação da criança na comunicação linguística, de modo que a unidade de análise fundamental deve ser o mais completo e coerente ato comunicativo, ou seja, o enunciado. Assim, constata-se que

As crianças passam a entender enunciados à medida que começam a entender as ações intencionais, incluindo ações comunicativas, de outros. Elas fazem isso dentro do contexto de formas de vida compartilhadas intersubjetivamente – atenção conjunta – que constitui o meio pelo qual as habilidades de comunicação linguística funcionam e se desenvolvem. Assim, os enunciados são as unidades primárias de comunicação linguística, uma vez que são utilizados para expressar intenções comunicativas completas e coerentes, e outras unidades linguísticas menores são comunicativamente significantes apenas por causa do papel que desempenham nos enunciados. (TOMASELLO, 2000, p. 65).

Embora as crianças pequenas, ao tentar se comunicar com adultos, apresentem construções diferentes das deles em termos de número de elementos em um enunciado, a expressão produzida (uma palavra) carrega o significado do ato comunicativo inteiro. Esta expressão é denominada holófrase e funciona como uma frase inteira. Por exemplo, quando o bebê diz “água”, esta palavra representa “Eu quero água”. À medida que outras palavras vão sendo utilizadas, as crianças demonstram uma competência sintática mais aprimorada, ou seja, de modo mais articulado linguisticamente, cada vez mais próximo do que fazem os adultos. Quando ocorre a combinação de palavras, que terá a mesma função das holófrases, o material linguístico apresenta uma estrutura mais gramatical. O surgimento da gramática nas crianças demonstra algumas características, como aponta Tomasello (2000, p. 70-77):

- (1) Nos estágios iniciais, na maioria das vezes, as crianças usam a língua do mesmo modo que elas ouvem os adultos utilizando. Isso leva a um inventário de esquemas baseados em itens, com alguns espaços ou lacunas neles, construídos através da variação de tipo observada naquela posição do enunciado. A razão pela qual as crianças não operam com esquemas e categorias linguísticas mais abstratos é porque simplesmente elas não têm ainda uma experiência linguística suficiente em eventos de uso específicos para construir as abstrações linguísticas como fazem os adultos.
- (2) As crianças começam a aprender itens linguísticos específicos por imitação (aprendizagem cultural), a fim de expressar suas intenções comunicativas, por exemplo, em holófrases e outras expressões fixas. À medida que tentam compreender e reproduzir os enunciados produzidos por falantes maduros – junto com os constituintes internos daqueles enunciados – elas começam a discernir certos padrões de uso da linguagem, e esses padrões conduzem-nas à construção de diferentes tipos de categorias e esquemas linguísticos. Tal como acontece com todos os tipos de categorias e esquemas no desenvolvimento cognitivo, a “cola” conceitual que os une é a função. Neste caso, as crianças entendem como exemplos do mesmo tipo de unidades linguísticas aquelas que servem às mesmas ou similares funções comunicativas em enunciados.
- (3) As crianças elaboram, em seus inventários linguísticos, um conjunto muito diverso de construções – concretas, abstratas e misturadas – para recorrer a elas quando necessário em eventos específicos de uso. Juntar um enunciado criativo envolve então operações sintáticas baseadas no uso, pelas quais a criança, de algum modo, integra construções já dominadas e elementos de várias formas, tamanhos e graus de abstração que sejam de alguma forma apropriadas funcionalmente para o evento de uso em questão.

Nesse sentido, a linguagem e sua aquisição dependem fundamentalmente de processos básicos de percepção, atenção, categorização, aprendizagem, memória e outros processos

cognitivos gerais, mas Tomasello (1992) enfatiza que, na maioria dos casos, são as versões sociais destes – percepção social, atenção social, cognição social e aprendizagem social – que têm importância crucial na aquisição de aspectos únicos da linguagem que a distingue de outras atividades humanas. Destaca ainda que nada na perspectiva sociopragmática sobre aquisição da linguagem nega ou minimiza a pré-disposição biológica dos seres humanos para adquirir uma língua. A teoria da aquisição da linguagem baseada no uso permite, segundo Bezerra e Souza (2013), uma abordagem mais psicológica e funcional das línguas naturais, “já que supõe uma articulação necessária entre aspectos cognitivos, sociais e comunicativos e aspectos estruturais mais específicos” (p. 29).

Nítidamente, as crianças nascem preparadas para agir sobre o mundo, formando conceitos de objetos, atividades e propriedades; para aprender e utilizar símbolos convencionais e construir categorias destes; para usar o canal vocal-auditivo para comunicação; para imitar e interagir com os outros por meio da atenção conjunta, entre outras coisas. E uma língua específica só pode ser adquirida quando uma criança traz esta pré-disposição biológica para suas interações sociais com os outros seres humanos, que interagem com ela fazendo uso de um sistema de comunicação simbólica, produto de milhares de anos de evolução cultural (TOMASELLO, 1992).

Em síntese, segundo a teoria do cognitivismo cultural, a aquisição da linguagem realiza-se por meio da atenção conjunta, que envolve a compreensão da intenção da comunicação, quando a criança percebe que o outro (linguisticamente competente) teve a intenção de manipular ou direcionar sua atenção para um referencial externo através de uma produção linguística e que pode usar o enunciado ouvido quando possuir uma intenção comunicativa semelhante. Ao realizar essa ação, a criança já compreende que o outro também pode compreender suas intenções comunicativas.

Os estudos realizados por Tomasello apresentam maior especificidade em comparação a como o tema da aquisição é tratado na teoria de Vygotsky. Segundo Tomasello (1996), os aspectos sociais e cognitivos não são suficientes para o desenvolvimento linguístico. Outra capacidade é necessária neste processo, a de entender os adultos de modo a se envolver com eles em interações culturais. O primeiro sinal desta habilidade emerge nos primeiros meses de vida, assim que as crianças começam a seguir o olhar do adulto na direção de objetos (atenção conjunta) ou seguir o comportamento do outro no sentido de imitar suas ações. Processos como esses ilustram a capacidade dos bebês de entenderem outras pessoas como agentes intencionais. Esse entendimento forma a base sociocognitiva para a aquisição da linguagem. O referido período de desenvolvimento não foi explorado em detalhes por Vygotsky, embora tenha

reconhecido essa linha de desenvolvimento especificamente cultural. Desse modo, as duas teorias podem explicar como as crianças são capazes de adquirir as convenções linguísticas, porém com maior especificidade nas obras de Tomasello.

2.3 De Vygotsky a McNeill, de McNeill a Tomasello: a abordagem do gesto

A relação entre os sistemas semióticos e o desenvolvimento cognitivo inicial foi apresentada por Vygotsky em *Mind in Society: The development of higher psychological processes* (1978). Nesse trabalho, o autor discutiu o papel essencial da linguagem nas primeiras interações sociais no desenvolvimento das funções mentais superiores. Em sua proposta teórica, a construção de significado se desenvolve através da progressiva internalização e transformação de processos mentais que ocorrem inicialmente no nível interpessoal e que são representados (mediados) por meio de ferramentas e signos.

Para Vygotsky (1978), diferentemente das ferramentas, que mediam o mundo físico, os signos – como linguagem e gestos – são entidades psicológicas que mediam o mundo mental. Como alude o autor, o gesto de apontar é a origem de representações simbólicas, crucial para entender o comportamento humano e a evolução das capacidades linguísticas e culturais.

Por defender uma psicologia antirreducionista, holística, dialética e fundamentada na ação e na experiência material, a teoria de Vygotsky é referenciada no estudo sistemático do gesto e da linguagem desenvolvido por David McNeill (1985, 1992, 2000, 2005, 2016). Para Vygotsky (1986), o processo dialético – no qual linguagem e pensamento interagem ao longo do tempo e sofrem alterações de acordo com o contexto – fomenta o desenvolvimento linguístico da criança. McNeill (2005) relaciona esses conceitos com o fenômeno da estreita relação entre gesto e fala, uma coordenação tão estreita que ambas modalidades podem ser consideradas como dois lados de um único processo. O conceito da dialética visual-linguístico implica que o gesto é uma dimensão do significado. Deste ponto de vista, o gesto é uma imagem em sua forma mais desenvolvida, isto é, em sua forma materialmente incorporada.

Os componentes linguísticos e visuais na matriz gesto-fala geram, segundo McNeill (2005), uma instabilidade benigna que alimenta o pensamento e a fala, fazendo emergir um processo dinâmico de organização no qual os princípios que se aplicam ao desenvolvimento mental das crianças também se aplicam à geração de enunciados em tempo real. Este dinamismo implica mudança, a qual se deve, em teoria, a duas fontes: a primeira é a instabilidade inerente de conceituar simultaneamente a mesma ideia em modos semióticos opostos, a segunda refere-se à manifestação da matriz gesto-fala por contexto. A dialética e o

contexto referenciados na teoria vygotskyana fundamentam este processo dinâmico. De acordo com McNeill (2016), quando observamos um gesto em sincronia com a produção oral, vemos uma unidade dinâmica da fala e do pensamento.

Ao passo que encontramos a teoria vygotskyana refletida nos postulados de David McNeill, Michael Tomasello, que vivenciou o ascendente debate sobre a gestualidade desde a década de 1980, abordou o tema em suas obras com base em autores como Adam Kendon (1980, 1982, 2004) e McNeill (1985, 1992, 2000).

Em uma palestra realizada para a Associação Brasileira de Linguística, Tomasello (2020) defende que, para entender a linguagem, é importante estudar os gestos humanos. Antes mesmo de utilizarem a linguagem oral, as crianças já fazem uso do gesto de apontar para se comunicar. Em um processo de cooperação que envolve a criança, um interlocutor e uma terceira entidade, os gestos dêiticos empregados exercem uma função social e, segundo o autor, são essenciais para o desenvolvimento linguístico.

Tomasello (2008) afirma que os gestos icônicos emergem em bebês logo após “a fase dos gestos dêiticos” e são empregados em conjunto com a linguagem convencional, porque tanto os gestos icônicos quanto as convenções linguísticas representam formas simbólicas de indicar referentes. Em um estudo comparativo publicado em 2014, Behne, Carpenter e Tomasello investigaram se as crianças são capazes de produzir gestos icônicos com propósitos informativos.

O experimento 1 do referido estudo tem como participantes crianças de 27 (vinte e sete) meses de idade, as quais demonstraram ser capazes de usar gestos espontâneos e não convencionais para transmitir significado. Especificamente, quando se deparavam com alguém que precisava de ajuda para operar um aparelho, as participantes produziam espontaneamente gestos icônicos que mostravam ao outro qual ação ele precisava realizar. Como não foi possível ajudar operando o aparelho diretamente, a maioria das crianças recorreu ao uso de gestos icônicos. A produção oral concomitante tornou a intenção comunicativa subjacente aos gestos icônicos bastante explícita, destacando que esses gestos foram produzidos para informar.

Os resultados do experimento 2, com crianças de 21 (vinte e um) meses de idade, sugerem que algumas participantes também são capazes de produzir gestos icônicos espontâneos. Em comparação com o grupo de crianças de 27 meses de idade, o número de participantes que produziram gestos icônicos, no experimento 2, foi significativamente menor.

A maneira como as crianças com mais de dois anos de idade empregaram os gestos neste estudo – em combinação com a fala – marca a transição para um sistema de gesto-fala desenvolvido, no qual gestos icônicos e fala estão intimamente integrados e contribuem

conjuntamente para a expressão do significado comunicativo pretendido (BEHNE; CARPENTER; TOMASELLO, 2014).

Nesse processo, a linguagem é mais do que uma forma proposicional, é também imagética. Os gestos, como dispositivos linguísticos, estão intrinsecamente ligados ao contexto da fala e são indicadores de como a linguagem se desenvolve em crianças. No capítulo subsequente, trataremos desse recurso imagético.

3 GESTOS E GESTICULAÇÕES: TAXONOMIA E MODELOS DE PRODUÇÃO

Este capítulo apresenta a definição de gesto utilizada no presente estudo, juntamente com as classificações contidas no Contínuo de Kendon e as categorias específicas do grupo “Gesticulação”, uma vez que são essenciais para a compreensão da análise. São abordados também os modelos psicolinguísticos de produção gestual. Iniciaremos com um breve histórico sobre o interesse pelo gesto até o século XX.

3.1 Da Antiguidade Clássica ao século XX: o interesse pelo gesto

Na Antiguidade Clássica Ocidental, gregos e romanos reconheciam o gesto como uma característica da expressão humana e que, por sua importância, deveria ser regulado e ter a forma de acordo com os objetivos da elaboração de um discurso efetivo ou persuasivo. Aristóteles considerava-o como parte das técnicas utilizadas pelos oradores para influenciar as reações da audiência. Em Roma, Cícero, de uma maneira mais aprofundada, enfatiza como o gesto e, especialmente, o rosto eram utilizados para expressar os significados que estão atrelados a um discurso (LAMEDICA, 1984).

De acordo com Kendon (2004), o acervo mais completo sobre gesto está na obra *Institutuio oratoria*, de Marcus Fabius Quintilianus. Neste livro, as ações das mãos recebem uma abordagem mais ampla e o autor esboça uma distinção entre os gestos que surgem simultaneamente com as palavras e aqueles próprios da mímica. Em concordância com Cícero, Quintilianus afirma que o orador faz uso do gesto para transmitir a força do que está sendo dito, mas não como um substituto do que se diz.

As obras de Cícero e Quintilianus passaram a ser exploradas e apreciadas na Europa no começo do século XV, tornando possível ter uma visão completa da retórica romana, a qual poderia agora ser explorada de um modo prático e teórico (CONLEY, 1990). Já no século XVI, com as divisões dentro da Igreja Católica, as quais exigiram persuasão constante dos sacerdotes e treinamento dos jesuítas, passou a haver um aumento do interesse pelo papel do gesto, possibilitando, com isso, a formulação de princípios gerais para ensiná-los.

Além do campo da retórica, outros desenvolvimentos também contribuíram para a expansão do interesse pelo gesto. O modo como o comportamento, e não apenas a posição social, influenciava o *status* de uma pessoa favoreceu a ideia de que seria interessante e útil estudar os modos pelos quais as pessoas se expressavam. Também importante foi a expansão do contato entre europeus e nativos dos territórios explorados por eles, o qual era realizado

através dos gestos, reforçando, desse modo, a noção de que princípios universais de expressão e comunicação poderiam ser encontrados nos gestos. Fatos como esses despertaram, em pesquisadores, interesse em uma teoria geral dos gestos (BURKE, 1992).

Duas importantes obras, *L'Arte de' Cenni* (publicada em 1616 por Giovanni Bonifacio) e *Chirologia or the Naturall Language of the Hand and Chironomia or the Art of Manual Rhetoricke* (publicada em 1644 por John Bulwer) destacaram o papel proeminente que o gesto, segundo os autores, tem na vida humana. O primeiro livro citado trata das ações das mãos; o segundo, dos signos ou gestos que podem ser realizados pelas ações corporais. Diferentemente dos trabalhos de outros autores até então, que enfatizavam o gesto como um suplemento auxiliar para uma oratória efetiva, segundo Knox (1996), a concepção de Bonifacio refere-se ao gesto como uma linguagem universal e, em Bulwer, além da universalidade, o caráter natural também é explorado.

O fato de que o gesto está, de algum modo, mais intimamente ligado à “natureza” do que à língua falada e que é uma forma de comunicação comum a toda a humanidade atraiu a atenção dos filósofos do século XVIII, que abriram a discussão sobre a questão de a linguagem ter tido uma origem natural, em vez de divina. Para muitos pensadores da época, parecia que, no gesto, seria possível ver como uma forma de comunicação simbólica poderia ter começado e como a transição poderia ter sido feita dos signos “naturais” para os signos compartilhados ou “instituídos” que formam uma linguagem. Conforme Kendon (2004), se isso pudesse ser entendido, então seria possível obter uma compreensão de como a própria linguagem surgiu.

No século XVIII, o interesse pelo estudo dos gestos focou muito na possibilidade da atuação do gesto como um modo autônomo de expressão, independente da fala. Essas preocupações filosóficas forneceram um ambiente favorável para que as línguas de sinais passassem a ser tema de grande interesse (SIEGEL, 1969).

Kendon (2004) enumera quatro importantes trabalhos sobre gesto publicados ao longo do século XIX. O primeiro deles é o livro *La mimica degli antichi investigata nel gestire napolitano* (1832), de Andrea de Jorio, notável por ser o primeiro estudo etnográfico já feito sobre o tema, em que são descritas as formas e as funções gestuais em uma comunidade napolitana. O autor ainda mostra como o estudo dessa área pode trazer esclarecimentos sobre os processos que fundamentam o desenvolvimento da comunicação simbólica. No trabalho de Edward Tylor, *Researches into the Early History of Mankind* (1865), está presente a continuação de algumas questões levantadas no século anterior, como o possível caráter universal do gesto e se este poderia ter precedido a fala no curso da história da humanidade.

As outras duas contribuições que podem ser mencionadas são *Sign Language Among North American Indians Compared with that Among Other Peoples and Deaf Mutes* (1881) e *The language of gestures* (1901). A primeira, de Garrick Mallery, contém, além de uma observação detalhada de como eram utilizadas as línguas de sinais pelos índios da região das Grandes Planícies (EUA), uma ampla pesquisa do que se sabia até então sobre o fenômeno da expressão gestual em geral. A segunda, de Wilhelm Wundt, traz avanços teóricos, principalmente em relação ao desenvolvimento de uma classificação semiótica dos gestos.

Com base em um registro bibliográfico realizado por Davis e Skupien (1982), no século XX, para ser mais específico, de 1901 a 1981, há apenas sessenta e dois registros listados com o tópico “gesto”. Apesar do crescimento da linguística e do interesse maior na comunicação não-verbal, os estudos gestuais não foram amplamente aprofundados, ficando, assim, sem pertencer a um ramo teórico específico. Enquanto a preocupação se voltava para enunciados idealizados, distantes do uso real, a relação entre gesto e fala permanecia deixada de lado.

Nesse período (1901-1981), três mudanças foram responsáveis pelo reestabelecimento do gesto como um tópico de estudo na antropologia, na linguística e na psicologia. Primeiramente, o retorno da discussão sobre a origem da linguagem e da ideia de que essa linguagem tem sua origem como uma forma de gesto. Segundo Kendon (2004), esse fundamento foi impulsionado pelo sucesso em ensinar os chimpanzés a utilizar um tipo de língua de sinais. Pode-se afirmar que a segunda mudança está relacionada ao retorno do interesse nas línguas de sinais, fornecendo um confronto à concepção de que a língua precisa ser necessariamente falada. A terceira mudança está relacionada à psicolinguística: psicólogos e linguistas passaram a se interessar pela linguagem e sua relação com o pensamento e, agora, a psicolinguística, que era uma área ignorada devido à revolução do behaviorismo na década de 1920, passava a ser reconhecida como um campo de estudo, por volta de 1950.

A ciência cognitiva proporcionou um interessante contexto teórico no qual gesto e fala puderam ser investigados. As questões de grande interesse do século XIX voltaram a ocupar os estudiosos na segunda metade do século XX. Os trabalhos de alguns teóricos prepararam o terreno para o desenvolvimento de pesquisas orientadas para a comprovação de modelos e hipóteses que são aplicados até hoje, como veremos na próxima subseção. Nesse sentido, pode-se dizer que é uma área nova, porém com uma crescente projeção ao longo das duas primeiras décadas do século XXI.

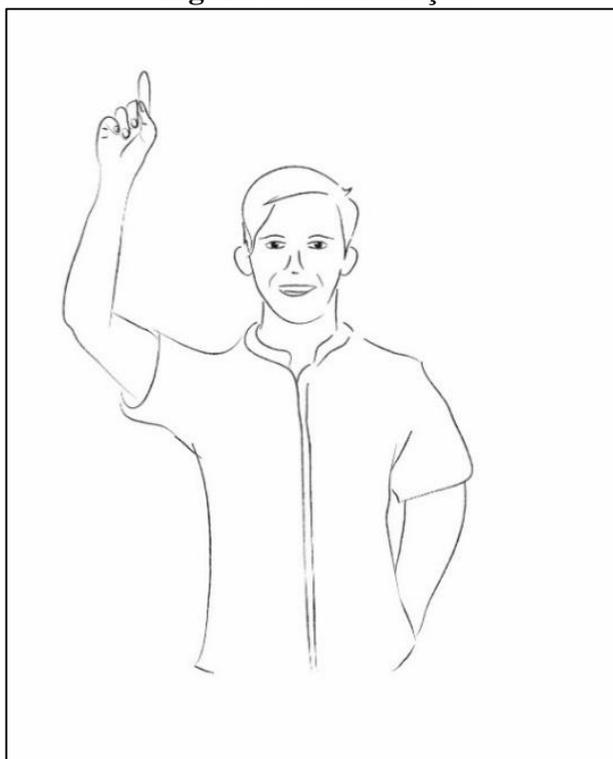
3.2 Tipologia gestual

A estreita ligação observada entre gesto e fala tem recebido merecida atenção ao longo das últimas décadas. Como já mencionado, as teorias que começaram a se difundir na segunda metade do século XX deram suporte à visão de que os gestos são parte integrante da própria língua, assim como à ideia de que os conjuntos visual e acústico se tornam uma unidade multimodal, sendo diretamente entrelaçados na criação de significado. Vários pesquisadores desta área focaram, por exemplo, numa variedade de questões relacionadas a como os gestos “se conectam” à fala.

Kendon (1980, 1982) está entre os pioneiros que distinguiram e categorizaram os gestos manuais em diferentes tipos, argumentando que estes estão intimamente ligados à linguagem oral. Essas características foram então alinhadas por McNeill (1992) em um contínuo que recebeu o nome de *Continuum* de Kendon, em homenagem ao autor britânico. Neste contínuo, o autor distinguiu expressões manuais que podem assumir muitas formas: gesticulação, pantomima, emblema e língua de sinais.

Em *Gesture and Thought* (2005), McNeill acrescentou mais um ponto ao contínuo, os gestos preenchedores (*speech-linked gestures*), que ocupam um espaço gramatical e completam uma estrutura frasal. São gestos não convencionados executados obrigatoriamente com a fala, mas se relacionam com a produção oral de uma maneira diferente – sequencialmente, em vez de sincronicamente, e com um papel linguístico específico (substituindo um complemento do verbo, por exemplo). O termo em português para *speech-linked gestures* foi cunhado por Cavalcante *et al* (2016).

Na extremidade esquerda do contínuo, encontra-se a gesticulação, abrangendo os gestos que são utilizados em colaboração obrigatória com a fala, e esta parte é descrita como sendo “global e holística em seu modo de expressão, idiossincrática na forma, e os usuários são pouco conscientes quando a utilizam” (KENDON, 2004, p. 104). Como explicado por McNeill (1992), a gesticulação (gestos codiscursivos ou simplesmente gestos) inclui todos os movimentos espontâneos das mãos e dos braços, embora não esteja restrita unicamente a estas partes do corpo (neste grupo, também podem ser incluídos cabeça, olhos, pernas). É o tipo de gesto mais comum observado na comunicação diária e carrega informações relacionadas à produção vocal. Um exemplo de gesticulação pode ser um movimento levantando a mão enquanto diz *A energia solar é limpa e barata* (Figura 4).

Figura 4 - Gesticulação

Fonte: Elaboração do autor.

Ao tratar deste ponto do contínuo, faz-se necessário trazer algumas considerações sobre tal terminologia. O problema da definição do termo “gesto” foi mencionado pela primeira vez por Kendon (1986), ao apontar que a noção de gesto permanece excessivamente ampla se esta abarcar todos os tipos de movimentos executados por um indivíduo. Posteriormente, essa discussão foi retomada por McNeill (1992, p. 37), ao argumentar que muitos autores interessados em estudos sobre gestos não conseguiram distinguir as diferentes categorias, isto é, “os comportamentos não-verbais que diferem fundamentalmente eram confundidos ou combinados”. Para lidar com a confusão, Kendon (1986) havia sugerido vincular todos os gestos que ocorrem em associação com a fala e que parecem estar ligados a ela como parte do enunciado total ao termo “gesticulação”. Em relação aos outros gestos que funcionam independentemente da fala, ele os classificou como autônomos. A gesticulação e seus tipos serão tratados mais detalhadamente adiante neste capítulo.

A pantomima está localizada no meio do contínuo e não requer sua combinação com a fala. Pantomimas são movimentos das mãos e outras partes corporais que retratam objetos ou ações, possibilitando a criação de diferentes sequências de significado ou uma linha narrativa, como oposto aos outros tipos que não são capazes de combinar. McNeill (2013) afirma que as pantomimas são complexas e potencialmente estruturadas sequencialmente, e que devem se

referir holisticamente aos eventos. É principalmente a ausência obrigatória da fala que distingue pantomima de gesticulação.

Figura 5 - Evento narrado em pantomima, em que o falante simula:
1) colocar os óculos; 2) segurar um livro; e 3) folhear o livro.



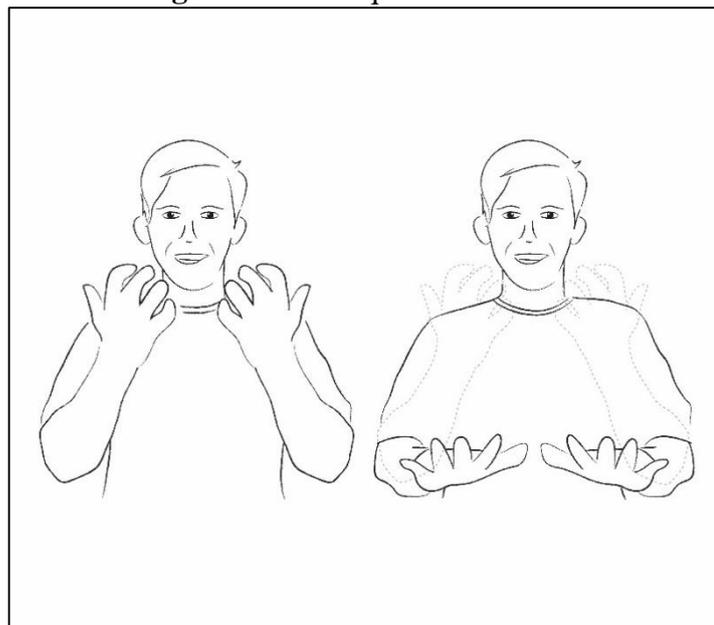
Fonte: Elaboração do autor.

Em seguida, os emblemas são signos convencionados criados de acordo com as regras de um sistema particular e podem ser opcionalmente acompanhados pela fala e utilizados também na falta desta (por exemplo, juntando as pontas do dedo indicador e do polegar para produzir o signo *ok* (Figura 6), em acordo com alguém, retomando um exemplo dado por McNeill (1992, p. 38)), pois são significativos por si só, sem qualquer acompanhamento. Referem-se aos movimentos não-verbais, que têm uma tradução linguística direta, cujos significados são conhecidos por todos ou pela maioria dos membros de um grupo ou subcultura, ou seja, eles podem ter significados diferentes em outras culturas. O emblema supracitado utilizado para *ok* não é comum no Brasil, a título de exemplo. Utiliza-se, no Brasil, um gesto em que o polegar está voltado para cima e todos os demais dedos tocam a palma da mão (Figura 6). É justamente por causa dessa variação que podem ocorrer interpretações equivocadas quando não-membros de uma cultura tentam usar emblemas de acordo com o sentido atribuído em sua própria comunidade. Esta categoria gestual é caracterizada por, no mínimo, quatro propriedades, segundo McNeill (2014): 1) é como uma palavra que reporta algo; 2) tem padrões de boa formação; 3) são definidos e mantidos culturalmente; e 4) podem ser vistos como gestos metafóricos, codificados.

Figura 6 - Gestos emblemáticos

Fonte: Elaboração do autor

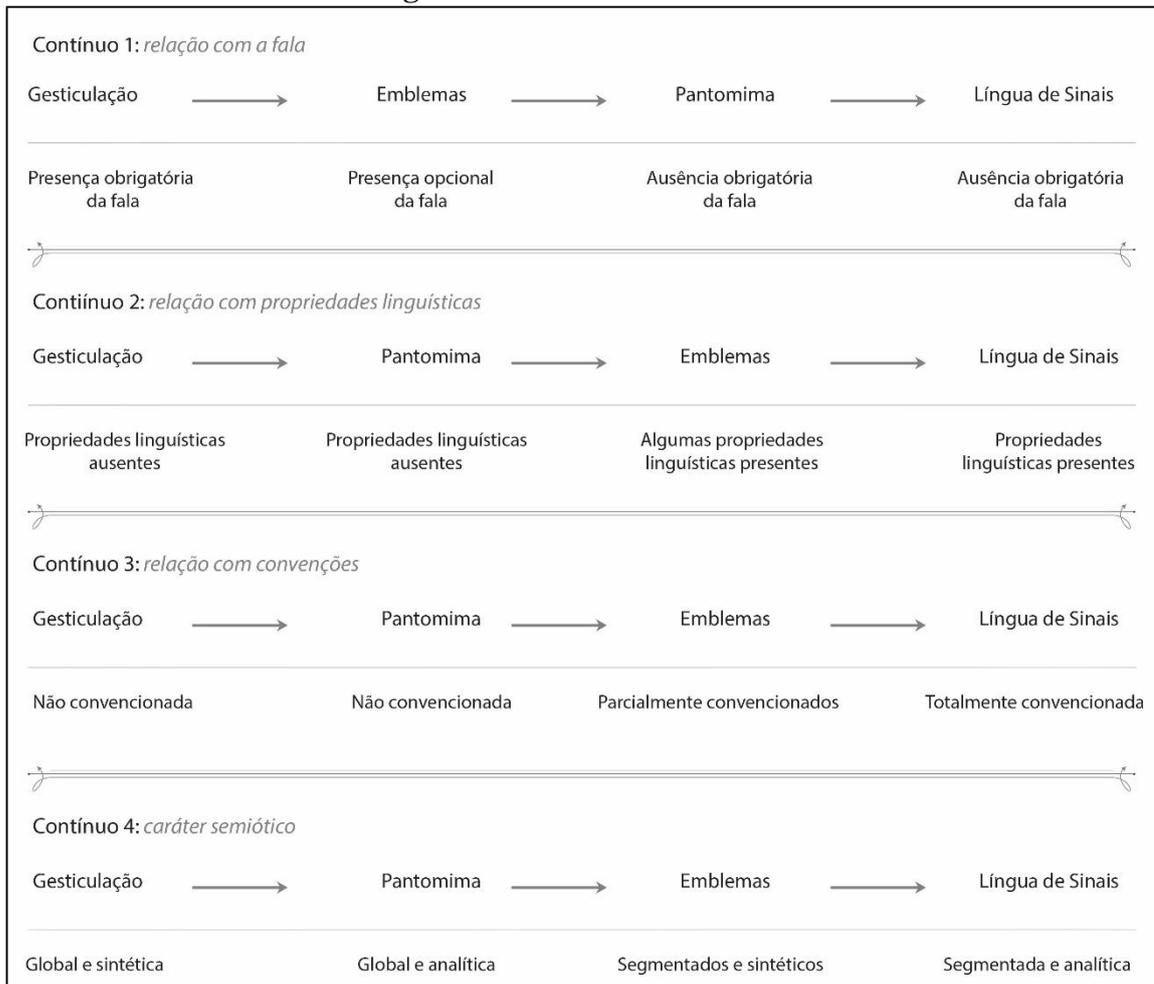
Finalmente, na extrema direita do contínuo, as línguas de sinais se referem a sistemas linguísticos completos utilizados por uma comunidade específica, a exemplo da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou a Língua Americana de Sinais (ASL). Ambas são línguas naturais que têm as mesmas propriedades linguísticas que as línguas faladas, ou seja, exibem fonologia, morfologia, semântica, sintaxe e pragmática, assim como qualquer outra língua natural. Elas se desenvolvem de forma espontânea e independente nas comunidades de surdos em todo o mundo e estão sujeitas a variações regionais.

Figura 7 - “Não quero” em Libras

Fonte: Elaboração do autor

Vale frisar que todos os gestos do Contínuo de Kendon são comunicativos por natureza e podem ser diferenciados de outros tipos de movimentos corporais sem significado, que não transmitem uma intenção comunicativa (MCNEILL, 1992). Por exemplo, um movimento executado quando o falante muda a posição de seu corpo, coça seu queixo, toca em seu cabelo ou em suas roupas etc. Estes movimentos são produzidos tanto acompanhando a fala como não e podem ser produzidos como uma resposta à timidez ou, até mesmo, desconforto. Similarmente, os movimentos que são produzidos em resposta à falha da fala, acompanhados ou não desta, não estão registrados no ponto do Contínuo de Kendon sobre gesticulação.

McNeill (2005) enriqueceu o Contínuo de Kendon e afirmou que os diferentes tipos de gestos (os cinco pontos do contínuo: gesticulação, gestos preenchedores, pantomima, emblema e língua de sinais) realmente diferem de acordo com seguintes escalas: a) grau de acompanhamento de fala, b) presença de propriedades linguísticas, c) relação com convenções e d) característica semiótica (ver Figura 8 para um resumo). No tocante à relação do gesto com a fala, “o grau com o qual a fala é um acompanhamento obrigatório do gesto diminui da gesticulação à língua de sinais”; e com relação à presença ou ausência de propriedades de um sistema linguístico, “o grau com o qual os gestos mostram as propriedades de uma língua aumenta da gesticulação à língua de sinais” (MCNEILL, 2005, p. 5). Em outras palavras, enquanto a fala está obrigatoriamente presente na gesticulação, ela não está na língua de sinais (Contínuo 1); e enquanto a gesticulação não tem propriedades estruturais como a língua falada tem, as línguas de sinais têm propriedades linguísticas próprias (Contínuo 2). Além disso, enquanto a gesticulação e a pantomima carecem de convenção com relação à forma e ao significado, os emblemas são parcialmente convencionados e as línguas de sinais são totalmente convencionadas (Contínuo 3). Finalmente, de acordo com o caráter semiótico, os gestos podem ser globais (por exemplo, eles possuem significado apenas enquanto uma entidade completa) ou segmentados; e sintéticos (por exemplo, eles podem combinar diferentes elementos de significado) ou analíticos (Contínuo 4). Ou seja, a característica semiótica dos gestos muda de global-sintético a segmentado-analítico. A gesticulação é global (por exemplo, “as partes do gesto têm significados a depender do significado do gesto como um todo” (MCNEILL, 2016, p. 24)) e sintética (por exemplo, “os significados são sintetizados em uma forma simbólica” (*Ibidem*, p. 25)) em seu modo de expressão. Portanto, são as gesticulações que devem ser examinadas a fim de compreender, de forma abrangente, a relação entre a fala e o gesto. A pantomima é global e analítica; o emblema, segmentado e sintético; e a língua de sinais, segmentada e analítica.

Figura 8 - Contínuo de Kendon

Fonte: McNeill (2005). Traduzido pelo autor.

3.3 Taxonomia da gesticulação

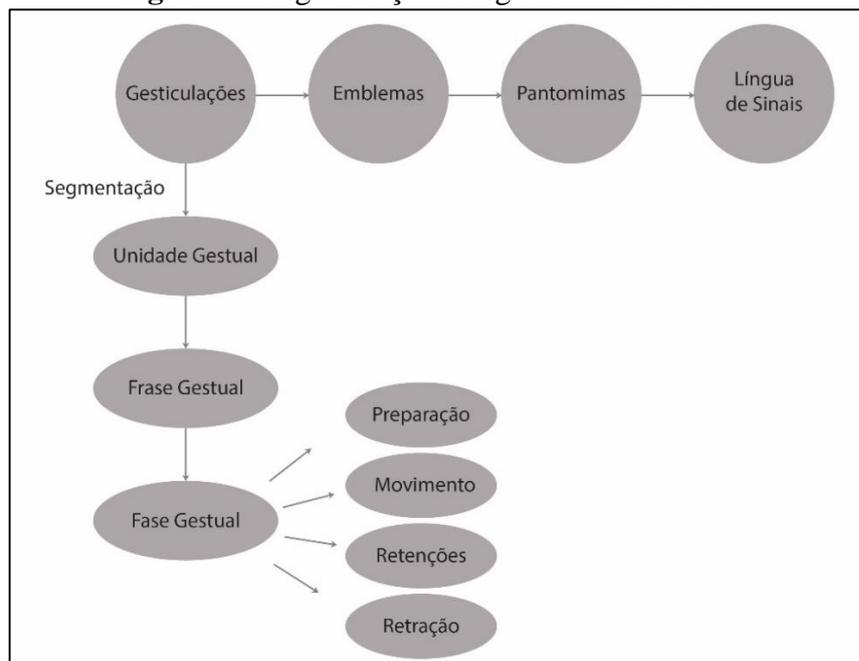
Os gestos podem ser classificados em várias categorias de acordo com suas formas e funções que desempenham. Muitas dessas classificações se concentram em gestos manuais, ou seja, os movimentos gestuais das mãos e dos braços. Isso ocorre porque suas especificações cinéticas típicas são menos desafiadoras para o registro, justamente por causa de sua acessibilidade dinâmica em comparação com gestos de cabeça, por exemplo (ALTORFER *et al.*, 2000). Entre as diferentes classificações de movimentos gestuais, serão apresentadas aquelas baseadas em suas formas (ou seja, segmentação) e em suas funções semânticas.

Nas classificações orientadas para a forma, os gestos são frequentemente categorizados de acordo com características tais como as posições multidimensionais das mãos, incluindo distância (por exemplo, longe/perto em relação ao corpo), altura (por exemplo, acima da cabeça), orientação radial (por exemplo, para dentro) e forma. Juntamente com essas

características fundamentais da forma, as excursões gestuais da mão podem ser divididas em uma sequência de segmentos dinamicamente diferentes (KENDON, 1980; MCNEILL, 1992).

Essa segmentação linear dos movimentos gestuais do início ao fim permite capturar a estrutura temporal de um gesto. Esses segmentos gestuais também existem em uma hierarquia, em que os segmentos menores se reúnem para formar um segmento maior, mais alto na hierarquia (Figura 9). Eles estão resumidos abaixo, passando do maior para o menor.

Figura 9 - Segmentação dos gestos codiscursivos



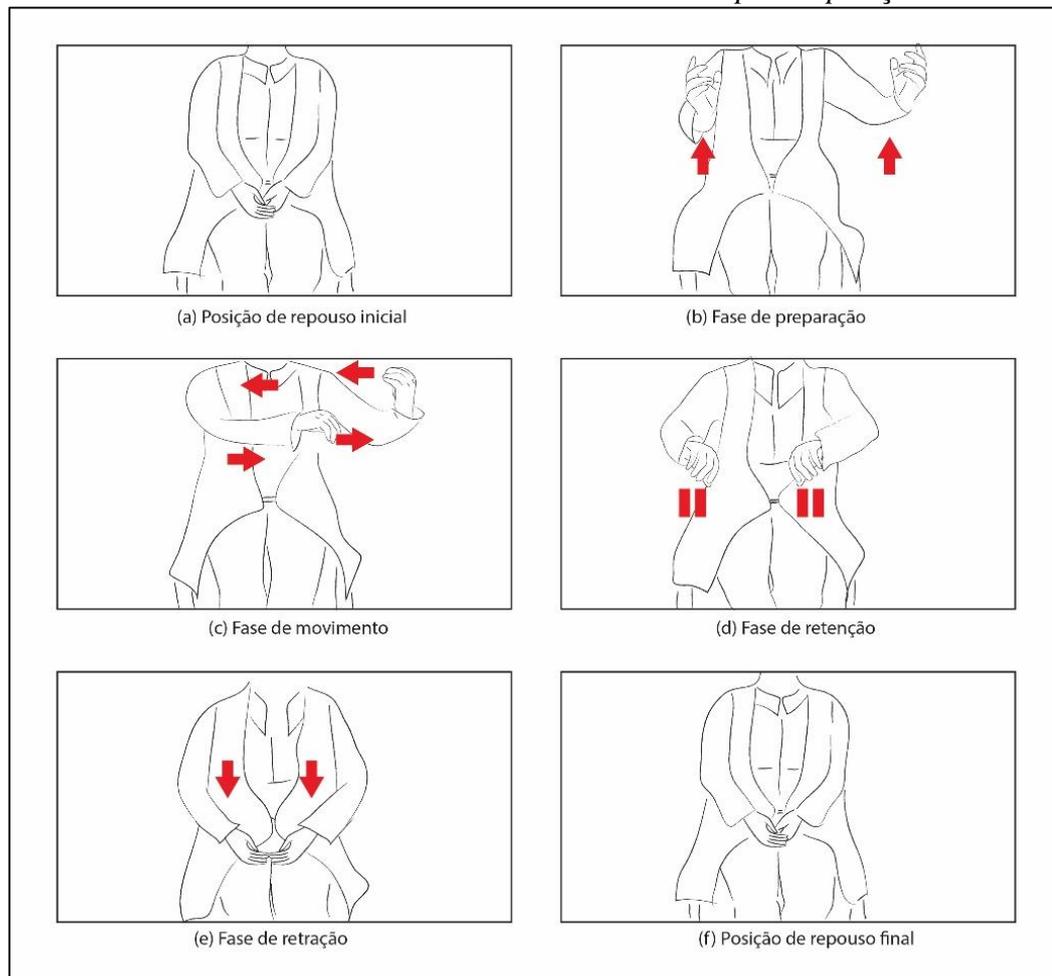
Fonte: Elaborado pelo autor com base em McNeill (2005).

A inicialização e o término de um movimento gestual ocorrem entre posições de repouso. Uma posição de repouso é um estado estável da mão, a qual pode estar apoiada por um objeto ou uma parte do corpo (ver Figuras 10a e 10f). Qualquer tipo de movimento gestual da mão entre duas posições de repouso constitui o maior segmento, a unidade gestual. A Figura 10 mostra um exemplo de uma unidade gestual completa entre duas posições de repouso em que o movimento gestual descreve um ato de troca. Primeiro, partindo de uma posição de repouso, ambas as mãos são levantadas ao nível do peito, onde executam um movimento semicircular indo e voltando para o corpo, simulando a troca. Uma vez que as mãos estão de volta ao nível do peito, elas se penduram no ar brevemente antes de serem retraídas para uma posição de repouso.

A definição de frase gestual, neste sentido, depende da expressividade do movimento. No entanto, nem todos os movimentos são expressivos dentro de uma frase gestual – frases

gestuais podem ser segmentadas em fases dinamicamente discretas e linearmente ordenadas, chamadas de *fases gestuais*. A primeira nesta organização é a *fase de preparação*, em que a mão sai de uma posição de repouso (por exemplo, levantando as mãos na Figura 10b) para permitir a execução do movimento gestual. Um movimento gestual carrega o significado da frase gestual e é executado com esforço máximo (por exemplo, o movimento semicircular em Figura 10c). Por causa de seu conteúdo expressivo, o movimento gestual é a única fase obrigatória dentro de uma frase gestual. O movimento pode ser precedido e seguido por retenções (se vier antes do movimento, é chamado de pré-movimento, caso contrário, é um pós-movimento), em que as mãos estão congeladas no local (por exemplo, Figura 10d). Finalmente, em uma *fase de retração*, a mão retorna para uma posição de repouso (por exemplo, as mãos estão se retraindo na Figura 10e para a posição de repouso final na Figura 10f). Ao todo, a Figura 10 mostra uma representação da segmentação de uma unidade gestual conforme descrito até agora.

Figura 10 - Fases que formam uma frase gestual para simular uma troca.
Gesto associado ao enunciado *Trocaram os copos de posição*

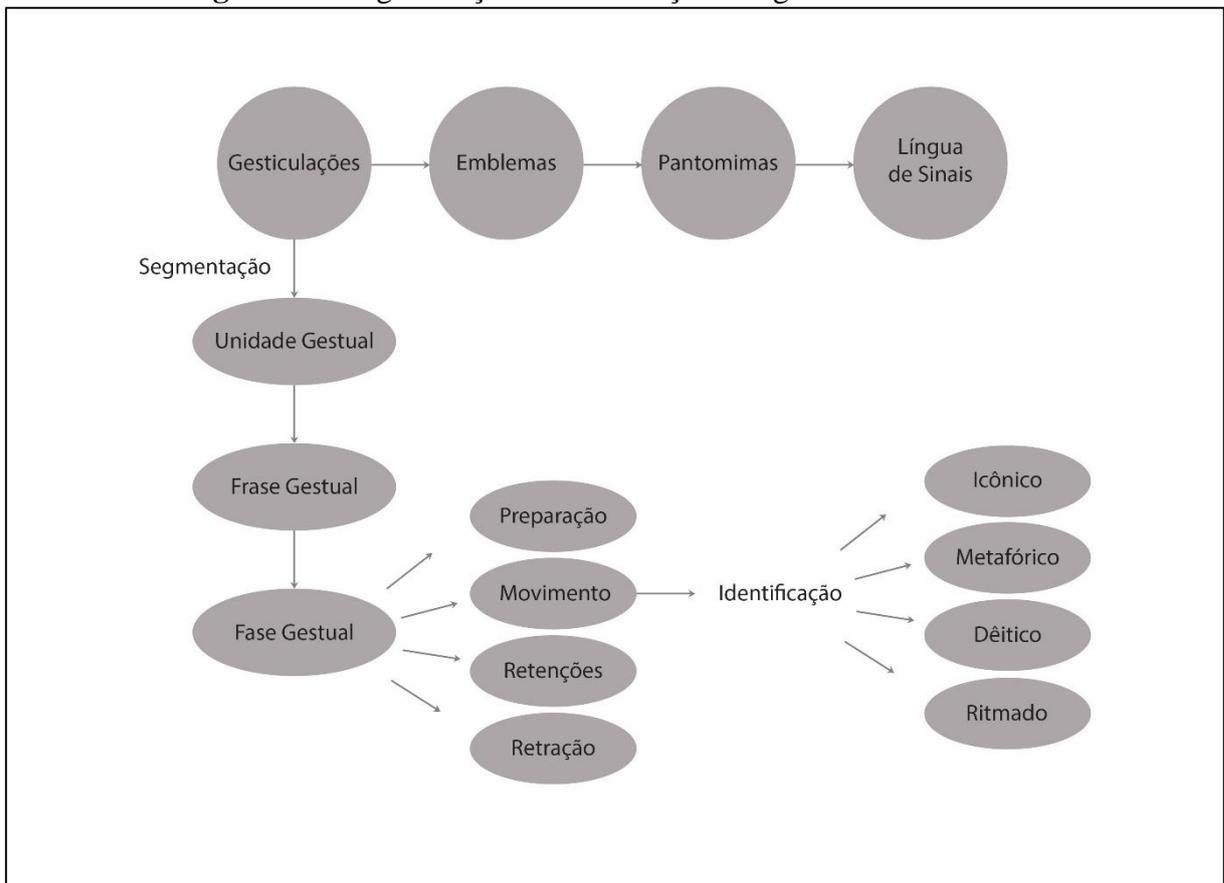


Fonte: Elaboração do autor.

A segmentação gestual tem sido utilizada, com variações, em diferentes esquemas de anotação. No entanto, muitos (como o de Lücking *et al.*, 2013) seguem ou se baseiam nas sugestões de segmentação de McNeill (1992). Esses esquemas foram projetados para capturar e detalhar aspectos específicos do gesto, geralmente focando na função ou na forma, a depender dos interesses de pesquisa. Portanto, cada um tem suas próprias vantagens e desvantagens.

Os gestos codiscursivos que consistem de unidades com características básicas de forma podem assumir inúmeras funções na comunicação humana. Uma das funções mais estudadas desses gestos é sua função semântica. McNeill (1992) categoriza tais gestos de acordo com o conteúdo semântico expresso dentro da fase de movimento, a fase de significado (ver Figura 11).

Figura 11 - Segmentação e identificação dos gestos codiscursivos



Fonte: Elaborado pelo autor com base em McNeill (2005).

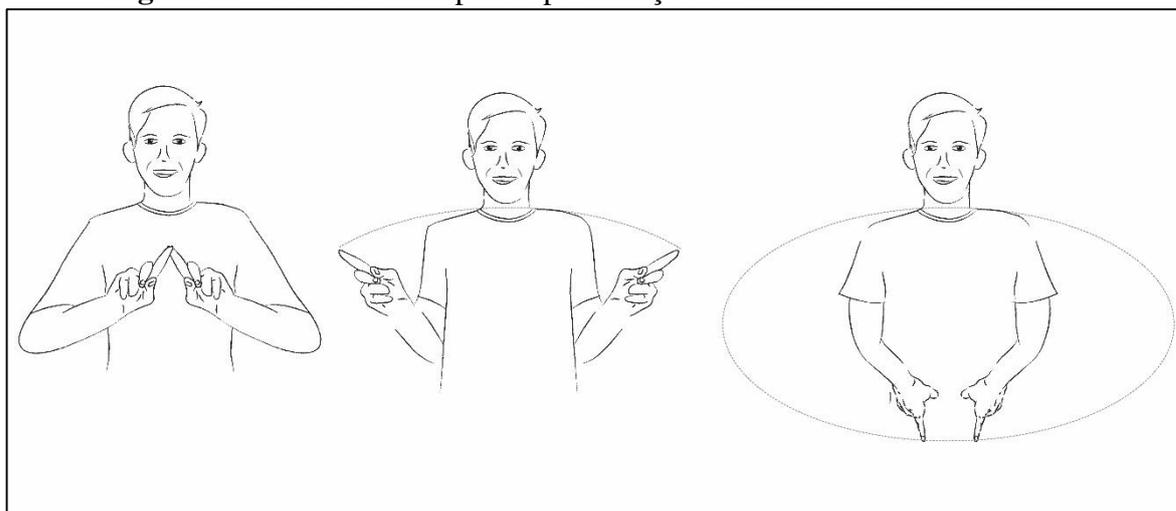
No Contínuo de Kendon, a gesticulação (gesto codiscursivo ou simplesmente gesto) é um ponto em que os gestos transmitem significado ao combinar propriedades que não são semelhantes em nada, isto é, propriedades do gesto e propriedades da língua. Nesse sentido, as propriedades globais e sintéticas do gesto (por exemplo, imagem) são combinadas com

propriedades segmentadas e analíticas da fala. Por essa razão, os gestos codiscursivos sugerem que “gesto e fala combinam-se em um sistema próprio no qual cada modalidade executa suas próprias funções, as duas modalidades se auxiliam” (MCNEILL, 2005, p. 9). Neste sentido, McNeill (2016, p. 4) destaca que o gesto codiscursivo é descrito como “a imagem intrínseca da língua” e “a língua é inseparável dela”.

McNeill (1992, 2005) apresentou um esquema de classificação para os gestos codiscursivos, com base em quatro categorias principais: icônicos, metafóricos, dêiticos e ritmados. O autor diferenciou esses gestos pela forma e funções referenciais ou semióticas. Atualmente, é uma das classificações padrão no campo de pesquisa gestual e a maioria dos estudos estão baseados neste esquema de gesto (KENDON, 2004).

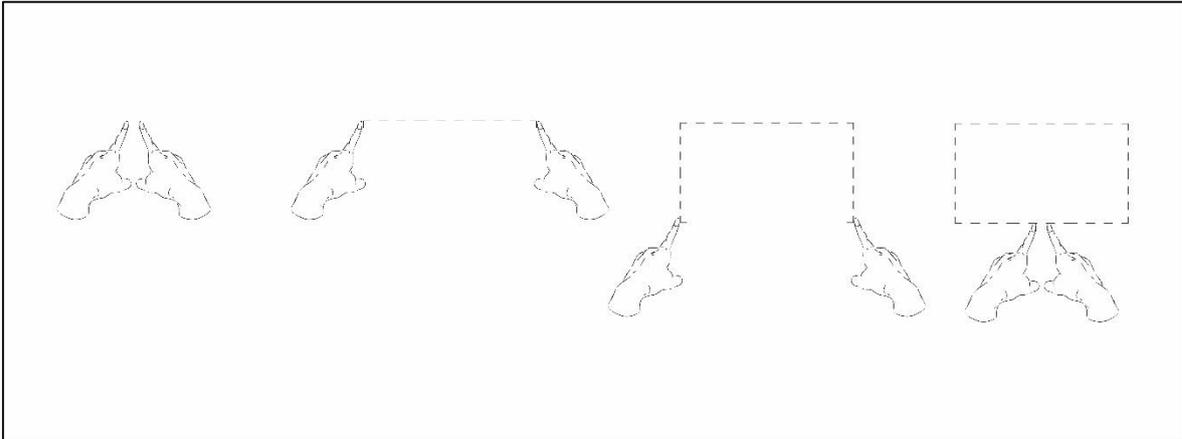
Na taxonomia proposta por McNeill (1992), os gestos icônicos estão incluídos no grupo de gestos representacionais (referenciais). Os gestos icônicos representam imagetivamente propriedades de um objeto, ações ou uma cena e têm assim a capacidade de suportar uma relação próxima com o conteúdo semântico da fala que eles acompanham (por exemplo, gesticular para descrever o formato oval de uma mesa ao enunciar *Eu quero comprar uma mesa oval* ou “desenhar” uma forma retangular no ar ao falar *É preciso medir a janela antes de comprar a tela de proteção contra insetos* (como nos exemplos das figuras 12 e 13)). Além de objetos e propriedades de objetos, os gestos icônicos também podem retratar ações, como em *Ele estava caminhando*, acompanhadas por um gesto em que os dedos indicador e médio se movem para frente e para trás em oposição (Figura 14).

Figura 12 - Gesto icônico para representação do formato oval de uma mesa



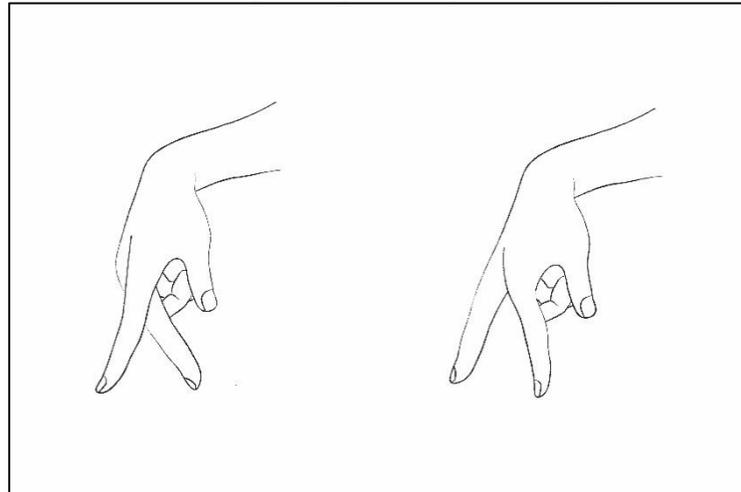
Fonte: Elaboração do autor.

Figura 13 - Gesto icônico para representação de uma janela



Fonte: Elaboração do autor.

Figura 14 - Gesto icônico para representação de uma pessoa caminhando



Fonte: Elaboração do autor.

Os gestos icônicos são tipicamente executados em tempo real – como não há padrões de forma, os indivíduos criam suas próprias representações gestuais no momento da fala. Outro termo usado para esta classe de gestos icônicos são “gestos fisiográficos” (EFRON, 1972).

O fato de que os ouvintes realmente entendem o significado do gesto icônico (CASSELL *et al.*, 1999) é explicado pela sua semelhança ou correspondência com o que representa. Ou seja, a similaridade (ou semelhança) é a noção central pela qual a iconicidade é definida. Ekman e Friesen (1969), nesse sentido, sugerem que um gesto icônico parece de alguma forma como o que significa. Esta relação entre significante e significado, no entanto, foi sujeita a uma discussão filosófica sobre a natureza da semelhança. Normalmente, se duas entidades compartilham uma série de propriedades de caracterização, é isso que é entendido por semelhança. Esta definição, no entanto, não atende à noção de representação de forma

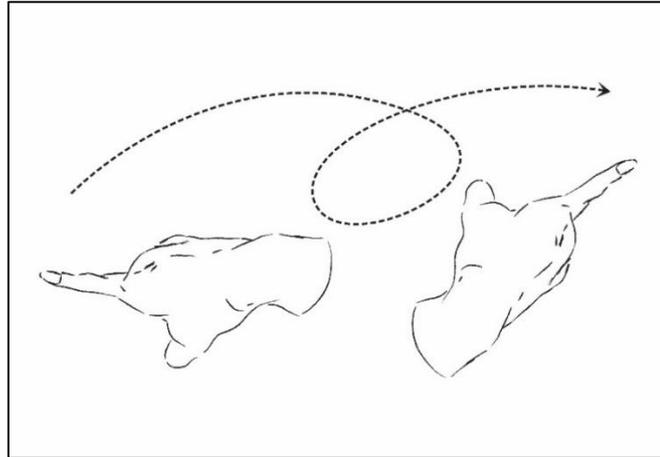
satisfatória, uma vez que a semelhança é definida para ser reflexiva e simétrica (GOODMAN, 1976). Ou seja, uma representação gestual representaria seu referente e simetricamente o referente representaria o gesto, e vice-versa. Streeck (2008) propôs uma forma de lidar com essa insuficiência com base em Goodman (1976). Ele pressupõe que o gesto que representa um objeto ou processo de qualquer tipo oferece uma análise do significado. Isso quer dizer que o gesto não espelha, mas analisa o objeto: “o gesto não é como seu referente, mas mostra como é o referente” (STREECK, 2008, p. 286).

Outro tipo de gesto referencial é aquele chamado de metafórico. Os gestos metafóricos são como os gestos icônicos, pois também são pictóricos, mas o conteúdo pictórico apresenta uma ideia abstrata, em vez de um objeto concreto ou evento (MCNEILL, 1992). Expressar o conceito de futuro com um gesto manual circular em que o dedo indicador move-se para frente no espaço (Figura 15) ou gesticular com palmas abertas voltadas para cima para mostrar “mãos vazias”, o que indica incerteza (Figura 16), são exemplos de gestos metafóricos. Outro exemplo pode ser dado: considere um movimento para cima e para baixo das mãos ao falar sobre as oscilações econômicas de um país (Figura 17).

Nessa acepção, segundo Calbris (2011), o gesto representa a imagem metafórica da ideia a ser expressa: mantém o esboço visível da ideia na mente do falante. Às vezes, o falante expressa diferentes aspectos de seu pensamento em um único gesto birreferencial que seu interlocutor prontamente integra graças ao contexto verbal que elimina a ambiguidade dos signos gestuais compactados em um único gesto. Além das noções individuais veiculadas pelas imagens metafóricas propostas por seus gestos, o falante pode dar uma ideia visual da estrutura completa de uma argumentação ao transpor espacialmente suas relações temporais e lógicas subjacentes.

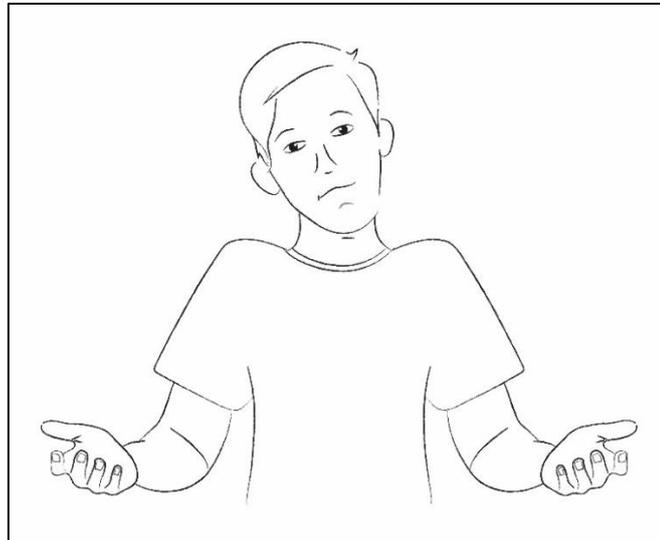
De acordo com McNeill (1992), os gestos metafóricos são mais complexos do que os icônicos, pois representam duas coisas: (1) a base, que é a entidade ou ação concreta apresentada no gesto, e (2) o referente, que é o conceito que a base representa. Traçar uma distinção entre gestos icônicos e metafóricos nem sempre é fácil. Como Krauss *et al.* (2000) colocam, faz mais sentido pensar nos gestos como sendo mais ou menos icônicos do que icônicos ou metafóricos e os classificar como “gestos lexicais”. Os gestos metafóricos também são chamados de “ideográficos” por Ekman e Friesen (1969) e Efron (1972).

Figura 15 - Gesto metafórico para expressar futuro no enunciado *Ele virá amanhã*



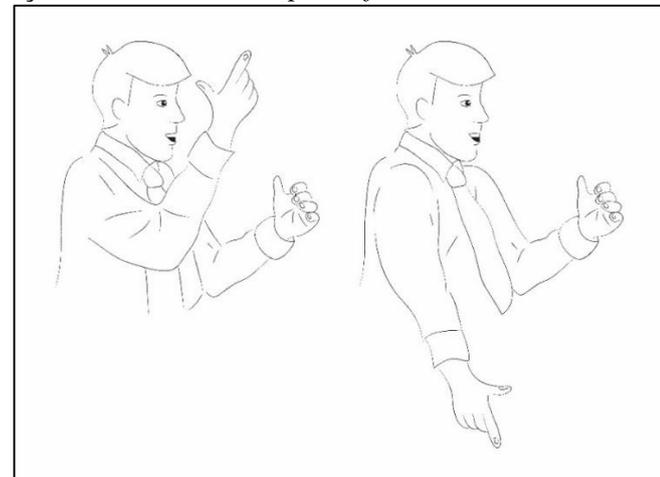
Fonte: Elaboração do autor.

Figura 16 - Gesto metafórico para expressar incerteza associado à proposição *Não sei se consigo passar na prova*



Fonte: Elaboração do autor.

Figura 17 - Gesto metafórico para expressar o sobe e desce da economia em *As oscilações econômicas do país afetaram a indústria automotiva*

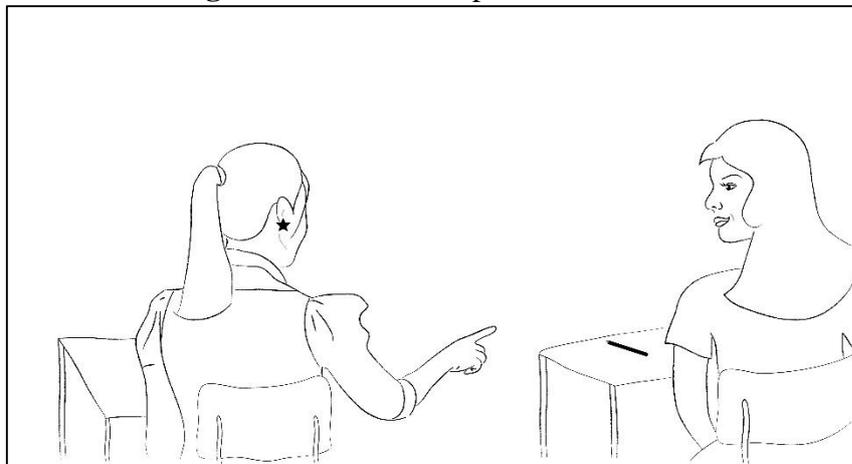


Fonte: Elaboração do autor.

O terceiro tipo é o gesto dêitico, também chamado de gesto de apontar, pois é predominantemente desempenhado com o dedo apontador (por exemplo, apontar para um lápis quando se diz *Posso pegar emprestado?* (Figura 18)). Outras formas manuais, no entanto, também podem ser usadas, como uma mão aberta com os dedos estendidos, assim como o olhar e a cabeça.

Embora seja geralmente utilizado para conectar algum aspecto da fala a um objeto ou local no espaço, ele também pode ser um apontamento abstrato, quando se refere a algo ou alguém que está ausente, ou um lugar ou momento no tempo, ou seja, não tem significado fixo (por exemplo, apontar para a direita para poder significar referência específica na fala quando se está fornecendo um endereço, por exemplo). Ao contrário dos gestos dêíticos concretos, que estão entre os primeiros a se desenvolver em crianças, o apontamento abstrato manifesta-se posteriormente, quando os referentes começam a ser estabelecidos em um espaço mental (MCNEILL, 1992).

Figura 18 - Gesto de apontar ou dêitico

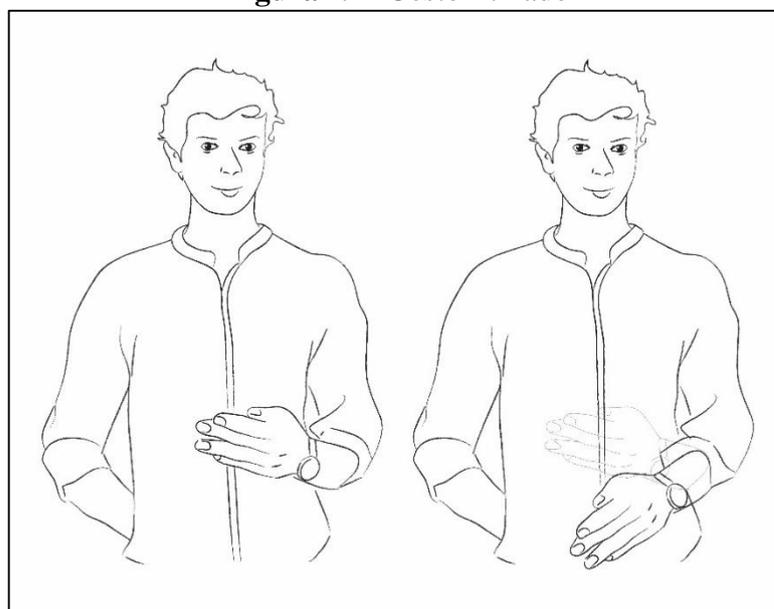


Fonte: Elaboração do autor.

Finalmente, os gestos ritmados são gestos não-representacionais (não-referenciais) que não transmitem informação semântica específica sobre um referente. Geralmente, eles são realizados com movimentos com posições prosodicamente proeminentes em um discurso, marcando “a palavra ou frase que eles acompanham como sendo significante (...) por seu conteúdo pragmático do discurso” (MCNEILL, 1992, p. 15). McNeill definiu o gesto ritmado como sendo “um simples movimento da mão ou dedos para cima e para baixo, ou para frente e para trás” e isso tem “duas fases de movimentos – dentro/fora, para cima/para baixo, etc” (*Ibidem*, p. 15). Tais gestos não suportam qualquer conteúdo semântico em si, mas, em vez

disso, são coordenados com eventos prosódicos, funcionando como um marcador visual (por exemplo, um movimento rápido de lado para realçar prosodicamente e imagetivamente o trecho “contudo” em *Contudo, não foi possível realizar a operação*, como na Figura 19). Eles recebem esse nome pois assumem a forma do movimento da mão para demarcar o tempo. Outros nomes adotados nas classificações são “*baton* (bastões)” (EFRON, 1972; EKMAN; FRIESEN, 1969), “*speech-focused movements* (movimentos focados na fala)” (BUTTERWORTH; BEATTIE, 1978), “marcador da fala” (RIMÉ; SCHIARATURA, 1991) e “gestos motores” (KRAUSS *et al.*, 2000).

Figura 19 - Gesto ritmado



Fonte: Elaboração do autor.

McNeill (2005) enfatizou que esta tipologia semântica de gestos não deve ser vista como uma tipologia com categorias mutuamente exclusivas, mas como dimensões. Ele refinou as categorias originais como dimensões, que são: iconicidade, metafóricidade, dêixis e realce temporal (relacionado ao ritmo). McNeill também definiu interatividade social como uma nova dimensão que surgiu do papel do gesto na organização da comunicação. O objetivo da introdução de uma classificação multidimensional foi reconhecer que um único gesto pode retratar características de múltiplas dimensões. Por exemplo, um gesto de apontar repetido durante a fase obrigatória de movimento para representar um conceito abstrato, como passado ou futuro, seria um exemplo da multidimensionalidade de gesto. Embora seja fácil definir essas dimensões, pode ser um desafio capturá-las totalmente em dados visuais reais (LÜCKING *et al.*, 2013).

3.4 Teorias e modelos de produção gestual

As interações observadas entre fala e gesto motivaram diversos pesquisadores a formularem teorias sobre como essas duas modalidades estão integradas. Alguns modelos foram propostos para oferecer explicações sobre o processo de produção em cada um dos canais, em diferentes estágios. Nesta seção, os princípios básicos de cinco modelos influentes são apresentados.

3.4.1 O ponto de saliência

Na teoria do Ponto de Saliência (PS), a produção de gestos envolve uma mistura de pensamento imagético e linguístico. O modo imagético de pensar leva ao gesto, e o modo linguístico leva à fala. Essas produções desdobram-se a partir de uma origem comum pré-linguística e acontecem em paralelo. Segundo McNeill (2016, p. 21), o ponto de saliência “é a unidade mínima de gesto-fala, é um novo gesto-ação unificado com algum conteúdo linguístico (palavra ou palavras)”. Cada ponto de saliência são unidades psicológicas mínimas que visam transmitir as informações em um dado contexto (MCNEILL, 1992, p. 220). Portanto, eles não são apenas não-redundantes, mas realmente ricos em termos de conteúdo. Resumindo,

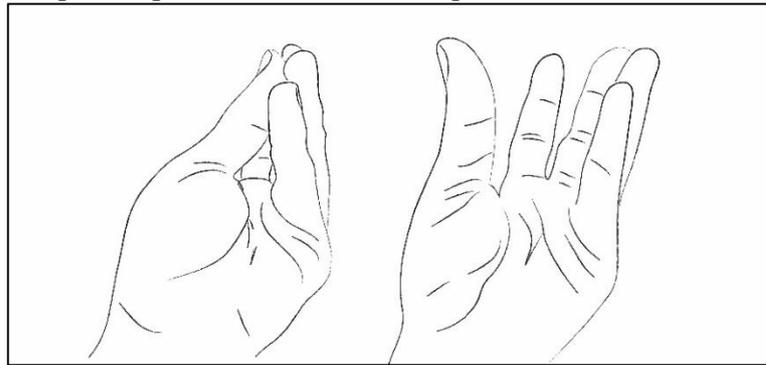
um ponto de saliência pertence ao “mundo de significado” de um falante, é um “novo” gesto-ação e é uma unidade mínima da matriz gesto-fala e do discurso orquestrado por gestos. É o nexa em que o estático e o dinâmico se cruzam e as duas dimensões da linguagem recebem igual peso. Ao observá-lo, vemos uma unidade dinâmica de discurso e pensamento em sua existência momentânea. Um PS existe apenas para este momento, mas durante esse tempo não pode ser dividido ou reduzido a elementos menores, nem ter suas palavras e gestos separados. (MCNEILL, 2016, p. 22).

Além de ser apresentado como sendo a unidade mínima da matriz gesto-fala, segundo McNeill (2017), o ponto de saliência é simples e tem mais cinco propriedades, a saber:

1. É um pacote dialético que possui componentes linguísticos e de imagem-ação.
2. Infere-se da totalidade de eventos comunicativos, com atenção especial à sincronia gesto-fala e à coexpressividade. Como um conceito empírico, o ponto de saliência é uma hipótese sobre as ocorrências observadas de gesto-fala. Esta unidade também forma conjuntamente um “predicado psicológico” (parte que carrega ênfase) e apresenta a mesma ideia em modos semióticos opostos.
3. É inseparável de seu contexto imediato.
4. Coloca as percepções simultâneas e sucessivas em um sistema integrado.

5. Absorve o contexto, de modo que “um significado são duas coisas”, promovendo o PS como um ponto particular no contexto do discurso. Por exemplo, usar a mão para expressar “crescimento”, num movimento em que as pontas dos dedos estão juntas e vão se distanciando, quando o indivíduo fala “Foi nessa hora que [o bolo começou a crescer]” (Figura 20).

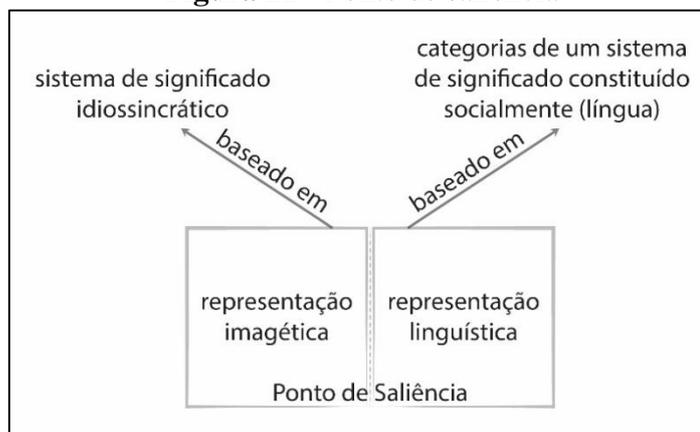
Figura 20 - Gestos para expressar “crescimento” quando se diz *O bolo começou a crescer*



Fonte: Elaboração do autor.

O ponto de saliência é assim chamado, pois representa a forma inicial do pensamento, do qual emerge um processo de organização, e é uma unidade teórica com o potencial para mudança dinâmica durante a produção da fala (MCNEILL, 2000). A congruência começa quando um falante encontra um modo de unificar gestos e informações linguisticamente codificadas. O componente linguístico caracteriza o componente imagético. Essa categorização linguística é importante, pois traz a imagem para o sistema linguístico. E a imagem tem sua importância, pois fundamenta as categorias linguísticas em um panorama visuoespacial. A imagem representa uma ação visual, não fotográfica. A sincronização da fala e do gesto é a chave para esta unidade teórica. A figura e o quadro a seguir mostram o contraste semiótico que ocorre no PS:

Figura 21 - Ponto de saliência



Fonte: Adaptado de Röpke (2011). Traduzido para o português pelo autor.

Quadro 2 - Contraste semiótico do ponto de saliência

Lado imagético	Lado linguístico
Global: Os significados das partes dependem do significado do todo.	Composicional: O significado do todo depende das partes.
Sintético: Significados distintos em uma única imagem.	Analítico: Significados distintos em formas linguísticas separadas.
Idiossincrático: Formas criadas pelo indivíduo sem planejamento.	Convencional: Formas reguladas por padrões socioculturais.
Somatório: As imagens são combinadas para adicionar novos detalhes, mas não para criar novos gestos ou valores sintagmáticos.	Combinatório: Elementos linguísticos são combinados para formar unidades mais complexas com valores sintagmáticos criados no processo.

Fonte: Adaptado de McNeill (2017). Traduzido para o português pelo autor.

A teoria do ponto de saliência coloca a origem comum da fala e do gesto em um nível conceitual, sugerindo que o gesto é integrado à produção nos estágios iniciais da comunicação. Qualquer tipo de intenção comunicativa, portanto, é exteriorizado por meios verbais e gestuais como parceiros potencialmente iguais, o que explica o papel comunicativo do gesto. Como esse modelo não é um modelo computacional que mostra interações claras entre fala e gesto em estágios distintos, surgiram estudos que apresentam modelos de produção gestual nos quais – ou na maioria deles – esses processos são visualizados e podem ser acomodados facilmente na teoria PS.

Em suma, a própria teoria não é muito clara sobre como as imagens gestuais conceituais são processadas em sequências de movimentos além da origem comum. Não há explicação suficiente sobre que tipo de mecanismo lida com essa transposição durante a produção e em quais etapas precisamente da produção ocorrem interações, porém oferece uma explicação para a geração de gestos icônicos (que representam entidades físicas com características concretas). Todavia, não esclarece como os gestos que representam conceitos abstratos, isto é, gestos metafóricos, são gerados. Como será mostrado, outros modelos de produção se fundamentam na teoria PS.

3.4.2 *Recuperação lexical*

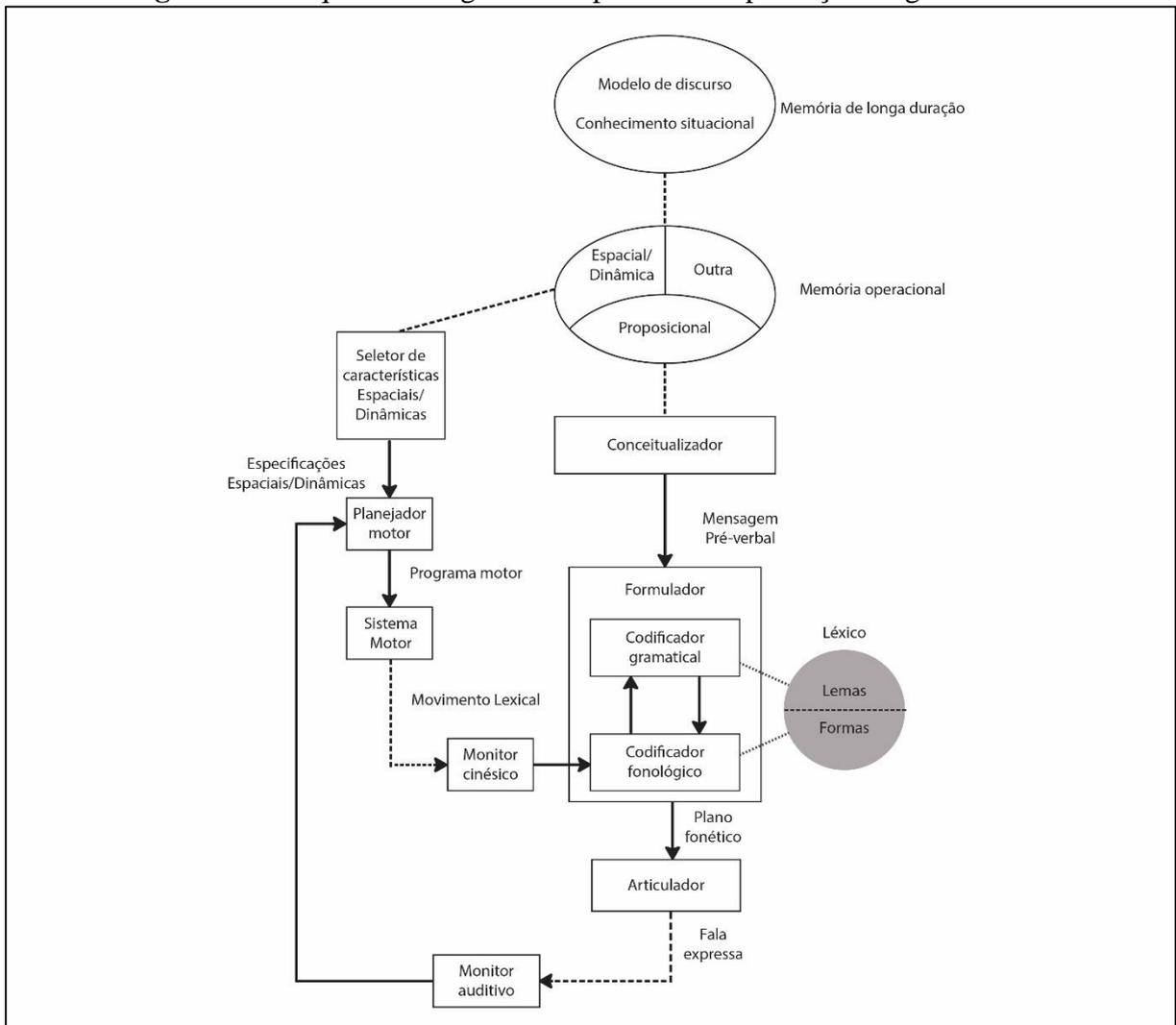
Krauss, Chen e Gottesman (2000) descreveram um modelo que demonstra como os gestos lexicais (representacionais) são produzidos. A teoria da Recuperação Lexical tem a função facilitadora do gesto em seu núcleo, ao invés da comunicação. Sua principal afirmação é a de que os gestos lexicais não funcionam predominantemente para entregar mensagens imagéticas a um destinatário. Em vez disso, eles operam internamente para facilitar a

recuperação lexical em benefício próprio do falante. O modelo assume que gesto e fala são dois sistemas de produção separados que interagem apenas em certos pontos.

Essas interações são explicadas usando o modelo de produção de fala de Levelt (1989), em que três etapas principais são descritas: conceitualizador, formulador e articulador. O ramo direito da Figura 22 mostra um esquema para este modelo de produção. Nesta figura, os retângulos representam os processadores dentro do modelo; as setas representam a direção de saída entre os processadores; e as elipses representam armazenamentos de informações externas conectados aos processadores com linhas tracejadas.

O conceitualizador é o nível que constrói intenções comunicativas. Nele, é gerada uma mensagem pré-verbal, que é uma estrutura conceitual que contém um conjunto de especificações semânticas. No estágio de formulação, a mensagem pré-verbal é transformada de duas maneiras. Primeiro, um codificador gramatical mapeia o conceito a ser lexicalizado em um lema (ou seja, um símbolo abstrato que representa a palavra selecionada como uma entidade sintático-semântica) no léxico mental, cujo significado corresponde ao conteúdo da mensagem pré-verbal. Usando a informação sintática contida no lema, a estrutura conceitual é transformada em uma estrutura de superfície. Então, ao acessar formas de palavras armazenadas na memória lexical e construir um plano apropriado para a prosódia do enunciado, um codificador fonológico transforma essa estrutura de superfície em um plano fonético (essencialmente, um conjunto de instruções para o sistema articulatório). A saída do estágio articulatório é a fala expressa, que o locutor monitora e usa como fonte de *feedback* corretivo. O processo é ilustrado esquematicamente na parte direita da Figura 22, que é baseada em Levelt (1989).

Já a produção de gestos, na teoria da recuperação lexical, começa a partir de representações (conceito fonte) na memória operacional, independentemente da produção da fala. Em primeiro lugar, a representação a ser expressa é selecionada da memória operacional. Nesta fase, o seletor de características escolhe certas características a serem codificadas no gesto daquela representação, uma vez que nem todas as características chegam à superfície, assim como ocorre na produção oral. O seletor traduz os recursos dinâmicos selecionados em propriedades abstratas de movimentos que são então traduzidos em um conjunto de instruções pelo planejador motor. O sistema motor executa essas instruções e dá saída aos movimentos gestuais.

Figura 22 - Arquitetura cognitiva do processo de produção de gesto e fala

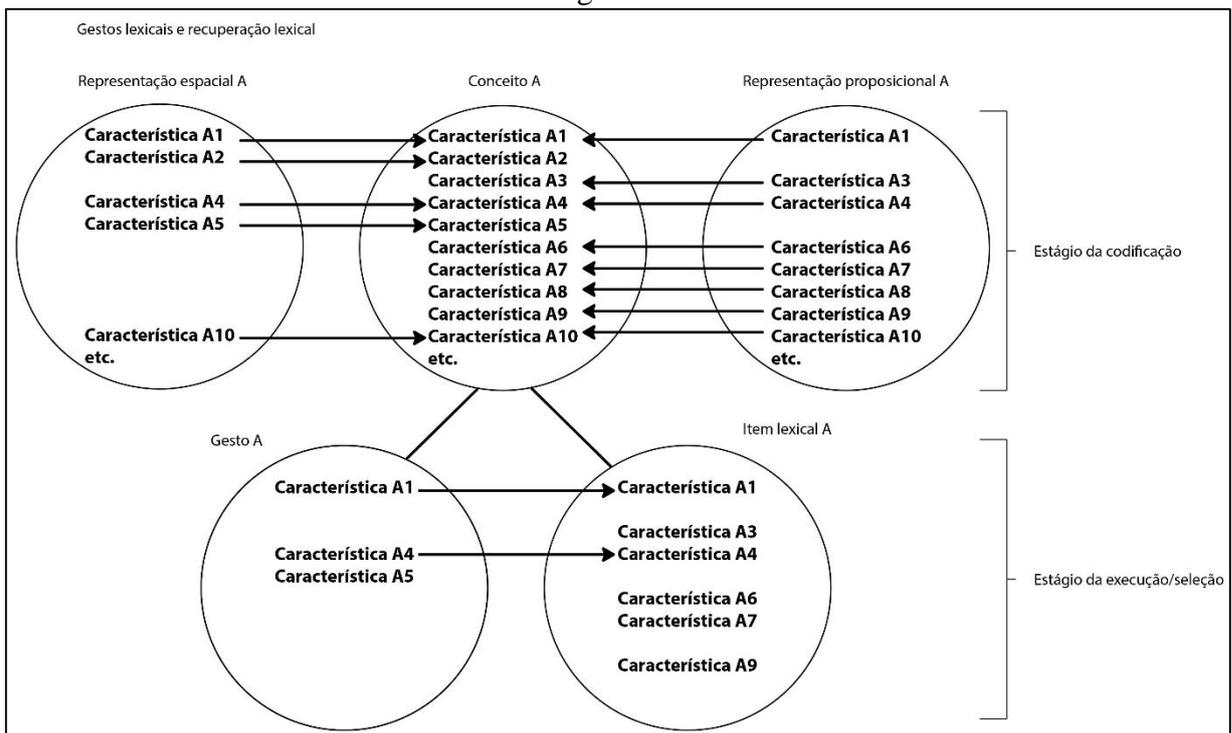
Fonte: Krauss, Chen e Gottesman (2000), redefinido com base em Levelt (1989). Traduzido pelo autor.

O conhecimento que constitui um conceito fonte pode ser codificado de forma múltipla em formatos representacionais proposicionais e não proposicionais, ou pode ser codificado exclusivamente em formatos não proposicionais. A fim de ser refletida na fala, a informação codificada não proposicionalmente deve ser “traduzida” para a forma proposicional.

Os autores desse modelo tentam ilustrar isso esquematicamente na Figura 23. Nessa figura, o conceito fonte hipotético A é composto por um conjunto de características (características A1 - A10) que são codificadas em formato proposicional e/ou espacial. Alguns recursos (por exemplo, A1 e A4) são multiplamente codificados em ambos os formatos. Outros são representados exclusivamente na forma proposicional (por exemplo, A3 e A6) ou na forma espacial (A2 e A5). A hipótese central é que *os gestos lexicais derivam de representações não proposicionais do conceito fonte*. Assim como uma representação linguística pode não incorporar todas as características da representação mental do conceito fonte, os gestos lexicais

refletem essas características ainda mais estreitamente. As características que eles incorporam são principalmente espaço-dinâmicas. Como a Figura 23 ilustra, no exemplo hipotético, o item lexical que o falante seleciona para representar o conceito A incorpora seis de suas características codificadas proposicionalmente. O gesto que o acompanha incorpora três características, duas das quais também fazem parte da representação lexical.

Figura 23 - Representação mental de um conceito fonte hipotético e seu reflexo na fala e no gesto



Fonte: Krauss, Chen e Gottesman (2000). Adaptado e traduzido para o português pelo autor.

Krauss, Chen e Gottesman (2000) explicam como essas características representadas de forma não proposicional passam a ser refletidas gestualmente. Neste modelo, assume-se que um seletor de características espaciais/dinâmicas transforma informações armazenadas em formatos espaciais ou dinâmicos em um conjunto de *especificações espaciais/dinâmicas* - propriedades essencialmente abstratas de movimentos. Essas especificações abstratas são, então, traduzidas por um planejador motor em um programa motor que fornece ao sistema motor um conjunto de instruções para a execução do gesto lexical. A saída do sistema motor é um movimento gestual, que é monitorado de maneira cinésica. O modelo é mostrado na parte esquerda da Figura 22.

Como já dito anteriormente, os autores deste modelo acreditam que uma função importante dos gestos lexicais é facilitar a recuperação lexical e esclarecem como o sistema de

produção de gestos consegue isso. O processo é ilustrado na Figura 22, que mostra a saída do sistema de produção de gestos, mediada pelo monitor cinésico, que alimenta o codificador fonológico, facilitando assim a recuperação da forma da palavra.

No modelo de Krauss, Chen e Gottesman (2000), o gesto lexical fornece entrada para o codificador fonológico por meio do monitor cinésico. A entrada consiste em recursos do conceito fonte representados na forma motora ou cinésica. Essas características, representadas na forma motora, facilitam a recuperação da forma da palavra por um processo de projeção multimodal. Isso é representado na Figura 22 pelo caminho do monitor cinésico até o codificador fonológico. A figura também mostra um caminho do monitor auditivo até o planejador motor. Este caminho (ou seu equivalente) é necessário para dar conta da terminação do gesto. Uma vez que a duração de um gesto é estreitamente sincronizada com a articulação de seu afiliado lexical (MORREL-SAMUELS; KRAUSS, 1992), faz-se necessário um mecanismo que informe ao sistema motor quando a execução gestual chegar ao fim. Essencialmente, propõe-se que ouvir o afiliado léxico sendo articulado serve como um sinal para encerrar o gesto.

A descrição do gesto apenas como um meio para auxiliar a fala tornou a teoria da recuperação lexical muito limitada à noção de que os falantes produzem gestos exclusivamente em benefício próprio. Com o advento de outros modelos de produção que defendem uma função comunicativa para o gesto, fortaleceu-se a visão de que a fonte da produção do gesto pode realmente ser conceitual, e não lexical.

3.4.3 Modelo de esboço

O modelo de esboço, do inglês *sketch model (SM)*, proposto por De Ruiter (2000), é um padrão que vincula a fala e o gesto em um nível conceitual. Também é baseado no modelo de Levelt (1989). No entanto, ao contrário da teoria do Ponto de Saliência ou da Recuperação Lexical, o modelo de esboço não apenas explica a produção de gestos icônicos e metafóricos, mas também fornece informações detalhadas da produção de outros tipos de gestos e não gesticulações (ou seja, emblemas e pantomimas). Os gestos ritmados não são considerados neste modelo.

De Ruiter (2000) expôs algumas razões pelas quais ele elaborou um modelo de produção de gesto e fala. A primeira delas diz respeito à relação entre essas duas modalidades, o que leva ao segundo motivo: considerando a existência do modelo de processamento de fala de Levelt (1989), o autor decidiu estendê-lo com a adição da parte concernente ao processamento dos

gestos, os quais, segundo ele, assumem um caráter comunicativo a partir das intenções do falante. Embora isso seja pontuado por De Ruiter, o autor enfatiza também que não deve haver conflito entre essa e a visão do gesto apenas como um dispositivo facilitador na produção de fala.

Tomando como base o modelo de processamento da fala, insta retomar a explicação de alguns termos. O conceitualizador é um módulo que coleta e ordena a informação necessária para realizar a intenção comunicativa e produz uma mensagem pré-verbal, que contém uma representação proposicional do conteúdo da fala. Essa mensagem serve de *input* para o formulador, que produzirá um plano articulatório através de subprocessos. O primeiro deles é a codificação gramatical, que constrói uma estrutura de superfície para acessar o léxico. O segundo subprocesso do formulador é a codificação fonológica. Durante esse subprocesso, a estrutura de superfície construída pelo codificador gramatical será transformada em um plano fonético ao acessar as representações fonológicas e morfológicas no léxico. Então, o plano fonético resultante será enviado para o articulador, que é responsável pela geração da fala expressa.

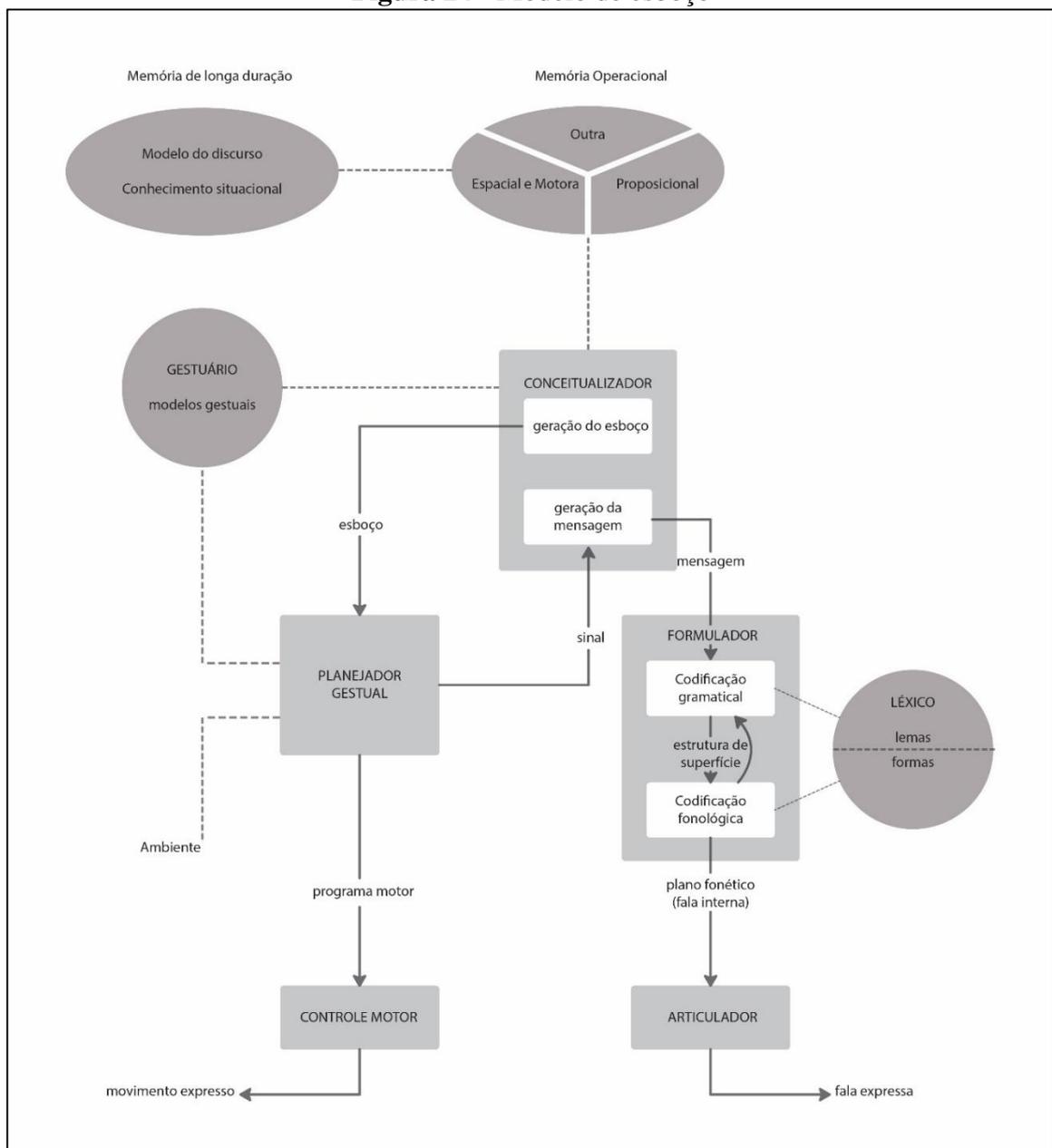
Em comparação com este processamento, o questionamento básico levantado por De Ruiter (2000) refere-se à origem dos gestos e qual processo seria responsável pela iniciação destes. Para ele, o conceitualizador é o candidato mais provável como responsável por essa iniciação, justamente por ter acesso à memória operacional e, assim, obter conhecimento proposicional para a geração de mensagens pré-verbais e acessar a informação imagética para a geração de gestos. A representação enviada do conceitualizador para os módulos subsequentes de processamento é denominada de *esboço*, daí o nome *modelo de esboço*.

O Modelo de Esboço acomoda emblemas e pantomimas, além dos gestos icônicos, metafóricos e dêiticos. Neste, as quatro principais hipóteses são: a) a mesma intenção comunicativa é a base do planejamento de gesto e fala; b) as duas modalidades são planejadas juntas no conceitualizador, mas executadas separadamente pelos dois módulos de processamento, que são coordenados temporalmente por um mecanismo de sinalização; c) gesto e fala são planejados e produzidos para auxiliar na comunicação, no sentido de facilitar a compreensão do interlocutor; e d) as duas modalidades são mutuamente adaptativas, de modo que um canal pode compensar as limitações expressivas do outro (DE RUITER; DE BEER, 2013).

As representações proposicionais são codificadas em uma mensagem pré-verbal, utilizada para planejar e produzir a parte falada do enunciado. As representações imagéticas constroem a base e a codificação de um esboço, que é o equivalente à mensagem pré-verbal na

modalidade gestual. O esboço de um gesto icônico, por exemplo, contém apenas representações imagéticas e espaço-temporais recuperadas da memória operacional. Este esboço é posteriormente processado e transformado no planejador gestual, definindo aspectos mais detalhados de sua execução (por exemplo, quais partes do corpo serão utilizadas). O planejador gestual codifica em um programa motor a informação transformada. Este programa motor é enviado ao controle motor para ser convertido em um movimento expresso, ou seja, transformado em gesto.

Figura 24 - Modelo de esboço

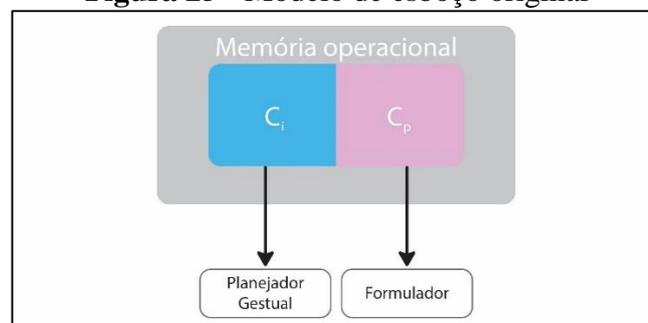


Fonte: De Ruiter, 2000. Traduzido para o português pelo autor.

De Ruiters (2017) revisou as principais hipóteses deste modelo, que resultou no Modelo de Esboço da Redundância Assimétrica (*Asymmetric Redundancy (AR) Sketch Model*), agora com diferenças relacionadas ao conceitualizador. No modelo de 2017, as duas modalidades comunicativas não são consideradas mutuamente adaptativas, pois a fala é então classificada como uma modalidade primária para comunicar conteúdo. Desse modo, o canal gestual expressa o conteúdo redundante em relação à mensagem do canal da fala. Para acomodar estas hipóteses no modelo de esboço, o processo de seleção de informação no conceitualizador foi alterado.

No modelo de esboço anterior, as informações imagética e proposicional são recuperadas da memória operacional e representadas de modo independente no conceitualizador (Figura 25). A geração da mensagem pré-verbal e do esboço baseia-se, portanto, em fontes diferentes de informação. No modelo atualizado (Figura 26), no entanto, a informação imagética recuperada da memória operacional para o gesto é um subconjunto da informação proposicional que é utilizada para gerar a fala. Assim, enquanto a fala é planejada com base no conjunto completo de informações disponíveis, o gesto se baseia em um subconjunto dessas informações.

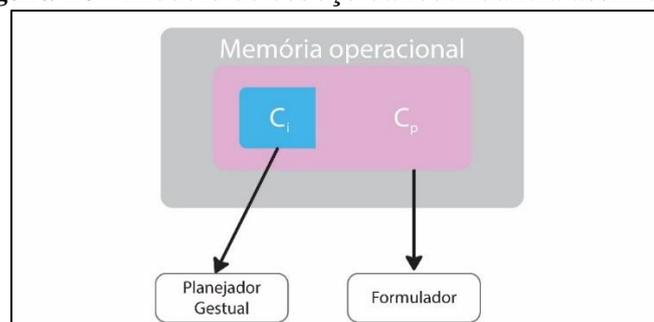
Figura 25 - Modelo de esboço original



C = conceitualizador; i = representações imagéticas; p = representações proposicionais

Fonte: De Ruiters (2017). Traduzido para o português pelo autor.

Figura 26 - Modelo de esboço da redundância assimétrica



C = conceitualizador; i = representações imagéticas; p = representações proposicionais

Fonte: De Ruiters (2017). Traduzido para o português pelo autor.

De Ruitter (2017) ainda assume, nessa revisão, que o gesto tem uma função primordialmente comunicativa. Mesmo em casos de redundância completa de gesto e fala, o gesto serve a uma função comunicativa, reforçando a inteligibilidade do conteúdo expresso. Além disso, uma das principais premissas do modelo de esboço original foi revisada no padrão da redundância assimétrica: não se presume mais que os gestos icônicos são utilizados para compensar as limitações na modalidade verbal.

O modelo de esboço condescende com os argumentos favoráveis à intenção comunicativa do gesto, definindo as origens da fala e do gesto no nível conceitual em que essa intenção é construída. No geral, o modelo adota a hipótese original da teoria PS e a organiza de acordo com uma estrutura computacional, ao mesmo tempo que também considera o potencial do gesto para a facilitação da fala. No entanto, não especifica a coordenação temporal relativa aos processadores abaixo do conceitualizador.

3.4.4 Modelo da Interface

Kita e Özyürek (2003) apresentaram o *modelo da interface* como uma proposta a mais em relação aos outros modelos, já que a escolha pelo seu uso será determinada pelos objetivos da pesquisa a ser desempenhada e pelos tipos de dados que serão analisados. O objetivo principal deste modelo, segundo os autores, é especificar como o conteúdo de um gesto representacional é codificado. Elaborado com base no modelo de produção de fala de Levelt (1989), algumas modificações foram feitas. Fundamentalmente, não difere muito em seus pressupostos, mas diverge em sua arquitetura em relação aos outros modelos, a qual é moldada para investigações interlinguísticas (KITA; ÖZYÜREK, 2003), aquisição de segunda língua (ÖZYÜREK *et al.*, 2005) e estudos psicolinguísticos (KITA *et al.*, 2007). Todos esses estudos mostram que o empacotamento de informações para os gestos é paralelo ao empacotamento linguístico para a fala simultânea. Além disso, Kita e Özyürek (2003, p. 17) sugerem que os gestos se originam de uma representação da interface entre a fala e o pensamento espacial:

A representação da interface é a representação espaço-motora (ou seja, informações sobre a ação e informações espaciais representadas em termos de ação) que é organizada para o propósito da fala. Assim, de acordo com esta hipótese, os gestos não apenas codificam propriedades espaço-motoras (não linguísticas) do referente, mas também estruturam as informações sobre o referente de modo que seja relativamente compatível com as possibilidades de codificação linguística. Esta hipótese é baseada na visão dos processos de produção de fala. (KITA; ÖZYÜREK, 2003, p. 17).

No modelo da interface, o conceitualizador (do modelo de Levelt) é dividido em duas partes. A primeira delas é o *planejador de comunicação*, que gera a “intenção comunicativa” e determina quais modalidades de expressão devem ser envolvidas, ou seja, distribui a carga de informação para cada canal. A outra parte é o *gerador de mensagem*, que formula uma proposição a ser verbalizada, levando em consideração tanto o objetivo comunicativo de um enunciado como o contexto do discurso, isto é, prepara a mensagem pré-verbal. As características principais desta hipótese são descritas a seguir:

1. O Planejador de Comunicação decide quais modalidades de expressão devem ser envolvidas, embora, necessariamente, ele não determine exatamente qual informação deve ser expressa em cada modalidade.
2. O conteúdo de um gesto é determinado: a) pela “intenção comunicativa”, gerada no Planejador de Comunicação; b) pelos esquemas de ação selecionados com base em características do espaço real ou imaginário; c) pela retroalimentação direta do Formulador por meio do Gerador de Mensagem. Esses três fatores determinam conjuntamente o conteúdo gestual, e nenhum destes especifica sozinho tal conteúdo por completo. Em outras palavras, o conteúdo gestual não é totalmente especificado no Conceitualizador de Levelt, mas no Gerador de Ação.
3. Há uma troca de informação bidirecional em linha entre o Gerador de Mensagem e o Gerador de Ação, e entre o Formulador e o Gerador de Mensagem. Isso permite que o conteúdo gestual seja moldado em linha por possibilidades de formulação linguística.

Para exemplificar as intenções comunicativas geradas no planejador de comunicação, os autores trazem uma situação de recontação de um desenho animado: “Meu objetivo global é contar a história sobre o desenho animado X. Em seguida, quero descrever o evento Y, em que o gato tenta chegar até onde o pássaro está. Eu quero usar as modalidades de fala e gesto para este fim” (KITA; ÖZYÜREK, 2003, p. 28). Essa especificação do conteúdo a ser expresso é enviado ao gerador de ação e ao gerador de mensagem.

O Gerador de Ação representa um mecanismo geral separado que tem a tarefa de planejar o conteúdo do gesto não por si só, mas usando conjuntamente a entrada do planejador de comunicação, recursos selecionados da representação da memória operacional e *feedback* do formulador por meio do gerador de mensagem. Junto a esse, o gerador de ação processa as representações acessadas através da memória operacional simultaneamente e em coordenação. Essa conexão direta dos componentes fala e gesto é uma característica peculiar da proposta da interface.

O planejador de comunicação tem acesso ao modelo de discurso, de modo a considerar o que foi comunicado até então e para projetar como o discurso deve se desenvolver para alcançar seu objetivo geral. Por exemplo, na descrição de um evento no estudo de Kita e Özyürek (2003), os gestos de “trajetória” são mais comuns do que os gestos de “modo”, o que levou os desenvolvedores deste modelo a argumentar que isso ocorre porque a mudança de locação é informação essencial para o desenvolvimento do enredo e, então, é mais fácil de ser expressa.

O gerador de ação suscita um plano de movimento cinético no espaço real ou imaginário. Quando uma ação é induzida por algumas características de espaço (por exemplo, agarrar um objeto), a ação, em efeito, seleciona aquelas características espaciais de uma matriz complexa da informação espacial. Assim, gerar tais ações equivale à análise do espaço. Este processo é parcialmente guiado por estruturas que permitem e induzem certos esquemas de ação no espaço. Quando uma ação é induzida e guiada por outra ação (por exemplo, imitar uma ação do personagem no estímulo do desenho animado), a nova ação gerada seleciona partes específicas da ação a que se refere. Assim, de acordo com este modelo, os gestos originam-se a partir de um mecanismo de geração de ação que pode ser utilizado para fins puramente comunicativos e práticos.

É importante destacar que o gerador de ação dispõe de uma certa autonomia do gerador de mensagem em relação a quais informações selecionar do ambiente ou da memória operacional, de modo que os dois geradores possam interagir e iniciar independentemente a organização dessas informações, não havendo, portanto, uma ordem fixa nessa interação. Por exemplo,

O Gerador de Mensagem gera uma proposição para ser formulada na fala (“mensagem”), que é transformada em um formato espaço-motor e passada para o gerador de Ação. Quando a mesma intenção comunicativa é dada aos dois geradores, os conteúdos gerados por esses processos tendem a convergir através da troca de informações. (KITA; ÖZYÜREK, 2003, p. 29).

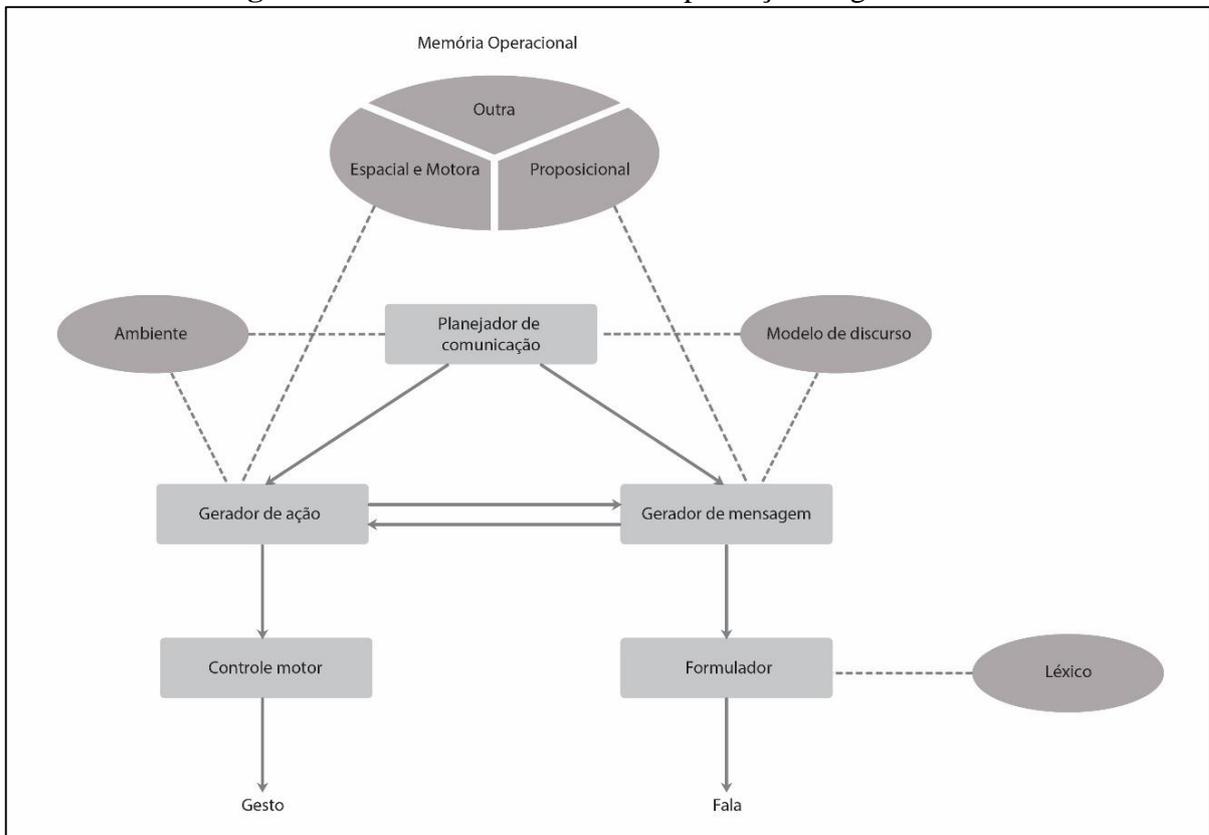
Além disso, o gerador de mensagem interage em linha com o formulador. Por exemplo, se uma proposição não é prontamente verbalizável dentro de uma unidade de processamento, então o gerador de mensagem recebe *feedback* direto do formulador e assume a possibilidade de descartar a informação. Esta nova possibilidade é, por sua vez, traduzida em uma representação espacial e passada para o gerador de ação. O gerador de ação, o gerador de mensagem e o formulador continuam trocando informações até o equilíbrio ser alcançado, em um ponto em que a formulação da fala começa e uma representação espaço-motora é enviada ao controle motor para execução do movimento. Esta representação espaço-motora no gerador

de ação, que é influenciada pelas possibilidades de codificação linguística, é chamada de “representação de interface” entre a fala e o pensamento espacial, que faz uso dos processos de planejamento de ação.

Kita e Özyürek (2003) também enfatizam que a convergência de conteúdos no gerador de ação e no gerador de mensagem, com base no *feedback* do formulador, geralmente ocorre internamente sem a vocalização manifesta ou movimentos corporais e que um certo nível de convergência entre a representação espaço-motora e a mensagem é necessária para iniciar a externalização do gesto e da fala.

Na finalização, o gerador de ação tem acesso ao ambiente. Ele ajusta o formato da representação gestual de acordo com as características interativas e físicas do ambiente (o efeito de características físicas pode ser visto em um gesto icônico que traça a forma de um objeto na frente do falante). O planejador de comunicação também utiliza informação do ambiente, como a visibilidade dos gestos pelo destinatário, que determina parcialmente se os gestos são ou não produzidos. Este é um ponto forte do modelo, que descreve o funcionamento do planejador de comunicação e sua coordenação com armazenamentos de informações externas.

Figura 27 - Modelo da interface da produção de gesto e fala



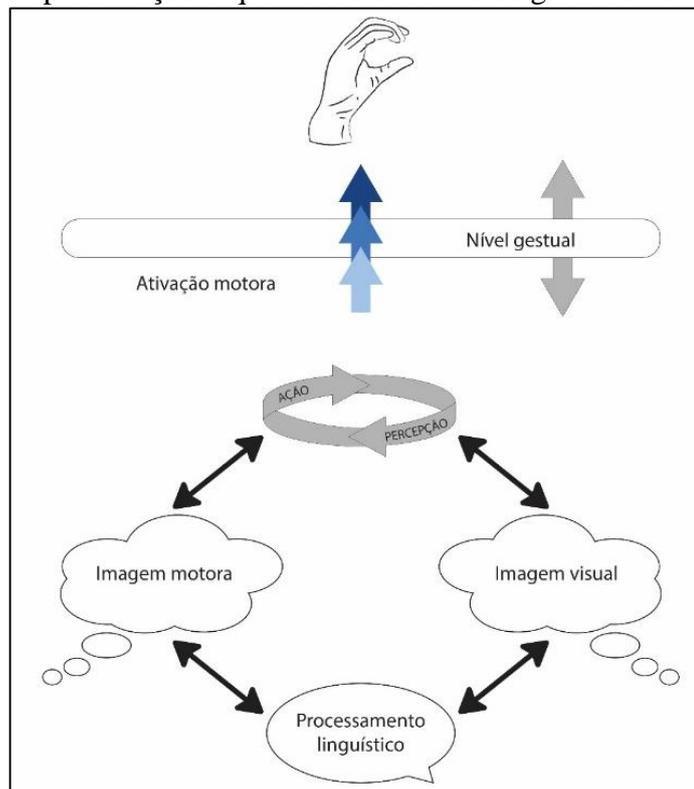
Fonte: Kita e Özyürek (2003). Traduzido para o português pelo autor.

Um ponto forte do modelo da interface é que ele descreve em detalhes o funcionamento do planejador de comunicação e sua coordenação com armazenamentos de informações externas, como o modelo de discurso e o ambiente. Embora não explicitamente declarado, o modelo vincula a produção gestual à estrutura informacional da fala, sem externar uma possível coordenação temporal. Contudo, esse tipo de gerenciamento de informações coordenadas é suficiente para sustentar que ocorrem relações temporais entre unidades fonológicas e gestuais.

3.4.5 Gesto como ação simulada

A teoria do gesto como ação simulada (*Gesture as simulated action framework*) foi proposta por Hostetter e Alibali (2008) para situar a produção de gestos dentro de um sistema cognitivo corporificado mais amplo. Em outras palavras, os falantes gesticulam porque simulam ações e estados perceptuais enquanto pensam, e essas simulações envolvem planos motores que são os blocos de construção dos gestos. Essa teoria foi desenvolvida especificamente para descrever os gestos que ocorrem com a fala, embora os princípios básicos também se apliquem aos gestos que ocorrem na ausência desta. A Figura 28 explicita como o sistema cognitivo corporificado dá origem à produção de gestos.

Figura 28 - Representação esquemática da teoria do gesto como ação simulada



Fonte: Hostetter e Alibali (2008). Traduzido para o português pelo autor.

O ponto central dessa hipótese, em consonância com as teorias da cognição corporificada, é a ideia de que ação e percepção influenciam-se mutuamente. Na Figura 28, a seta circular representa essa influência, em que a percepção determina a ação potencial, bem como a ação determina o que é percebido. Assim, o processamento linguístico e as imagens mentais são realizados por meio de simulações que ativam ou reestabelecem os estados de ação e percepção. A simulação, nesse caso, envolve ativar estados de ação pré-motora (essa ativação tem o potencial de se espalhar para áreas motoras e de ser realizada como uma ação expressa, surgindo, então, o gesto).

De acordo com essa teoria, três fatores contribuem para que a ativação envolvida na simulação seja realizada como um gesto. O primeiro fator está relacionado à força de ativação da ação simulada. É estando suficientemente forte que esta ativação se propaga das áreas pré-motoras às motoras para alcançar o nível do gesto. Se um indivíduo não está simulando ações ou estados perceptivos ao mesmo tempo que fala, é pouco provável que um gesto ocorra. Nesse sentido, o pensamento que envolve uma imagem visuoespacial exige a ativação do sistema motor. Por exemplo, quando uma pessoa pensa como ela interagiria com objetos. Presume-se ainda que os gestos representacionais sejam produzidos com mais força de ativação. Essa teoria reconhece diferenças na força de ativação para diferentes tipos de imagens mentais. Há mais ativação em relação às imagens motoras do que às imagens espaciais, e mais ativação no que diz respeito às imagens espaciais do que às imagens visuais.

O segundo fator que influencia a produção de gestos é a ativação simultânea do sistema motor com a produção de fala. Durante a produção da fala, a ativação dos planos motores se espalha rapidamente desde o planejamento até a fase de execução. Como as ações da boca e das mãos têm um sistema motor subjacente comum, a ativação de planos motores para gestos manuais também pode se espalhar desde o planejamento até o estágio de execução. Mesmo que os gestos possam ocorrer na ausência de fala, eles são mais prevalentes quando as pessoas ativam simulações juntamente com a fala.

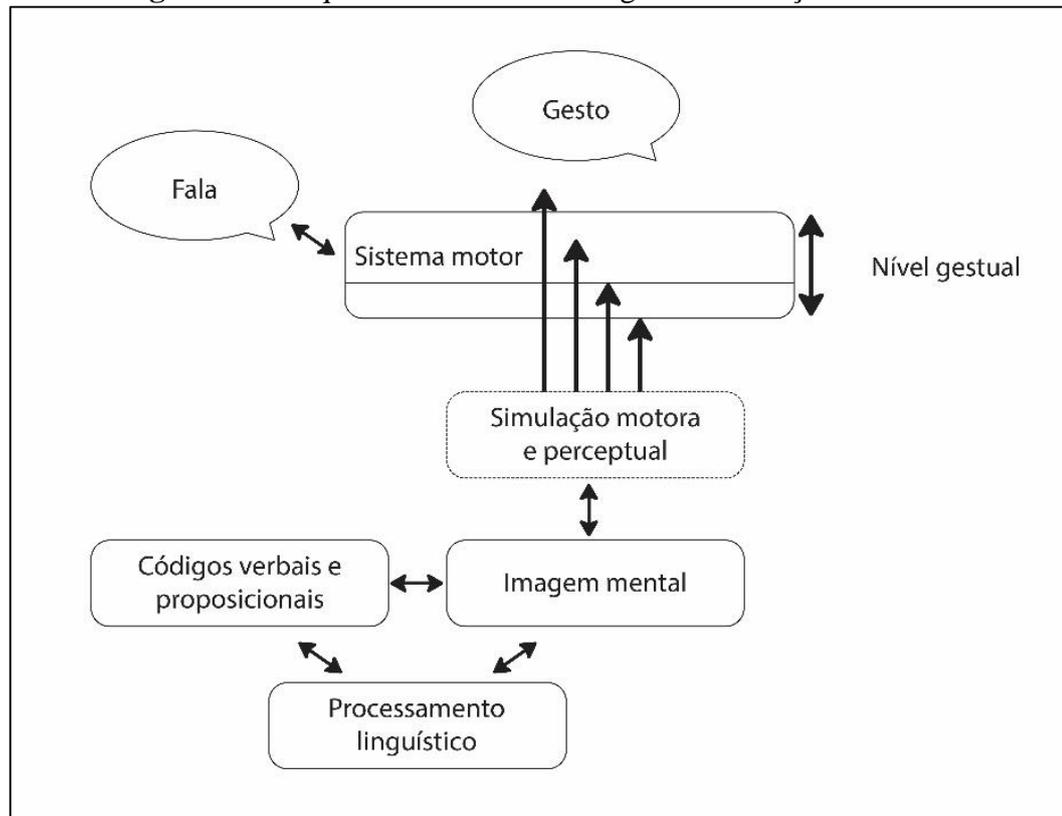
O terceiro fator é a altura do nível gestual do falante. O *threshold* é “o nível de ativação além do qual um falante não pode inibir a expressão de ações simuladas como gestos” (HOSTETTER; ALIBALI, 2008, p. 503). Este nível pode variar de falante para falante, devido a fatores neurais, fatores cognitivos, experiências, crenças e aspectos de situações de interação. Independentemente da força empregada durante a simulação, um gesto não será produzido a menos que o nível de ativação supere o nível gestual atual do falante.

Em uma revisão desta teoria, Hostetter e Alibali (2019) elencaram seis principais hipóteses e evidências para apoiá-la amplamente:

1. Os falantes gesticulam em frequências maiores quando ativam simulações visuoespaciais a serviço da produção linguística do que quando não ativam tais simulações.
2. As frequências de gesto variam a depender do tipo de imagem mental com a qual o gesto interage.
3. Os indivíduos gesticulam em frequências mais altas quando descrevem imagens que eles transformam ou manipulam mentalmente (imagens de movimento) do que quando descrevem imagens estáticas.
4. A forma de um gesto deve espelhar a simulação mental subjacente.
5. A produção de gestos varia dinamicamente como uma função tanto das diferenças estáveis individuais quanto dos aspectos mais temporários da situação comunicativa e cognitiva.
6. A inibição do gesto requer esforço cognitivo.

De acordo com a teoria do gesto como ação simulada, a probabilidade de uma pessoa gesticular em um determinado contexto é estabelecida pela relação dinâmica entre o nível de ativação das simulações de ação relevantes e a altura atual do nível gestual, que depende de diferenças individuais estáveis, bem como da situação comunicativa e das demandas cognitivas da tarefa de falar. Além disso, a forma dos gestos produzidos depende do conteúdo da simulação subjacente. Portanto, muitos fatores dinâmicos são relevantes para a compreensão da execução gestual, e nenhum deles pode ser medido com precisão. No entanto, esta teoria produz previsões concretas sobre quando os gestos devem ser mais prováveis de ocorrer e sobre as formas que os gestos devem assumir.

Com a formulação desta teoria, cada uma de suas seis hipóteses foi testada, direta ou indiretamente ao longo dos anos. Embora seja necessário considerar toda a situação cognitiva e comunicativa que os participantes vivenciaram ao interpretar os resultados de qualquer estudo individual, tomadas em conjunto, as evidências estão amplamente a favor das hipóteses. Assim, os autores acreditam que a teoria tem resistido amplamente ao teste empírico. A seguir, é exibida a arquitetura revisada deste modelo.

Figura 29 - Arquitetura do modelo de gesto como ação simulada

Fonte: Hostetter e Alibali (2019). Traduzido para o português pelo autor.

A teoria do gesto como ação simulada demonstra fortes evidências de como os gestos se relacionam com a cognição corporificada. Sua hipótese central influenciou nosso trabalho, uma vez que os gestos refletem uma mente que está ativamente engajada na simulação corporificada e, ao narrar histórias, o interlocutor pode simular imagens com base no texto verbal. Em nosso estudo de casos, os gestos foram empregados como se os eventos estivessem sendo vistos diretamente. Por formarem mentalmente imagens ricas da história que escutaram, as participantes realizaram os recontos com um alto índice de imagem visuoespacial. Enfim, os falantes estão propensos a formar uma simulação imagética dos eventos narrados, porque os gestos emergem da ativação do sistema sensório-motor especificamente para representar as entidades da história.

Ao revisar a teoria em 2019, as próprias autoras indicaram algumas limitações do modelo, a saber: os mecanismos que dão origem a variações sistemáticas na forma de gestos, incluindo variações de tamanho, posicionamento, técnicas de representação e assim por diante precisam ser investigadas; é necessário elucidar como os diferentes tipos de gestos se relacionam entre si e com os processos cognitivos subjacentes a eles; os mecanismos neurais envolvidos na simulação precisam ser melhor especificados.

3.4.6 Hipótese do gesto para conceitualização

Kita, Alibali e Chu (2017) delinearão uma explicação teórica com base nas funções auto-orientadas dos gestos, a hipótese dos gestos para conceitualização, a qual, diferente de outros pressupostos, sugere que o encargo cognitivo dos gestos não está limitado à produção de fala, mas vai além disso. Os autores propõem que o gesto molda a maneira como as pessoas conceitualizam a informação através de quatro funções. Desse modo, os gestos são utilizados para ativar, manipular, empacotar e explorar a informação espaço-motora, a qual é esquematizada através desse processo que gera ações práticas.

Esta hipótese sugere que o gesto aumenta o nível de ativação da informação espaço-motora durante a fala e os processos mentais de duas maneiras. Primeiro, os gestos mantêm a ativação de representações espaço-motoras que já estão ativas, de modo que estas não declinem. Segundo, nesse processo, novas representações podem ser ativadas, o que pode mudar tanto o conteúdo da fala quanto do pensamento. Diante da dificuldade em manter essas representações espaço-motoras, mais gestos são produzidos pelas pessoas. Constata-se, através disso, que os gestos podem mudar o curso da fala e do pensamento.

A manipulação da informação espaço-motora ocorre através de gestos. Quando a execução dessa manipulação é difícil, as pessoas produzem mais gestos, o que melhora o desempenho dessa manipulação. Por exemplo, um indivíduo pode precisar manipular mentalmente a informação espaço-motora quando for necessário reorganizar os objetos sobre os quais se está falando ou pensando.

Os gestos também empacotam a informação espaço-motora em unidades que são apropriadas e úteis para uma tarefa. Quando uma informação complexa é expressa gestualmente, um simples gesto pode não ser capaz de expressar todos os aspectos relevantes, focando assim em uma característica particular. Por exemplo, ao demonstrar o formato de um vaso, a pessoa pode focar apenas em seu contorno. Quando um gesto seleciona um aspecto relevante de uma informação complexa, esta parte pode ser utilizada como uma unidade para o planejamento da sentença ou para outras formas de processamento cognitivo. Quanto mais difícil é o empacotamento dessas informações, mais as pessoas gesticulam e essa produção afeta o modo como a informação é empacotada para a fala e para o pensamento.

De acordo com a hipótese do gesto para conceitualização, as pessoas podem utilizar o gesto para explorar informação espaço-motora que pode ser útil em atividades disponíveis. Essa exploração é explicada através de quatro linhas: a) tarefas difíceis ativam a exploração gestual; b) as pessoas revelam uma gama mais ampla de conceitualizações para a resolução de

problemas quando o gesto é permitido do que quando é proibido, sugerindo que os gestos ajudam a explorar uma gama mais ampla de opções; c) processos de tentativas e erros, que são uma forma de exploração, podem ocorrer em gestos (os falantes, muitas vezes, desistem dos gestos que começaram a fazer e a distribuição desses gestos abandonados sugere que eles são utilizados para “experimentar” ideias; e d) os falantes podem testar ideias no gesto que eles não expressam na fala, demonstrando, assim, como estas podem se desenvolver neste “experimento” gestual.

As quatro funções auto-orientadas do gesto são diferentes umas das outras, mas elas podem operar simultaneamente (KITA; ALIBALI; CHU, 2017). A título de exemplo, quando um indivíduo fala e gesticula sobre um objeto que não está mais presente, um gesto pode ativar e explorar a informação espaço-motora ao mesmo tempo. Além disso, essa função exploratória pode ser ativada pela necessidade de empacotar ou manipular. Contudo, a função dominante, em qualquer momento, pode depender do que é requerido pela atividade.

No que concerne à origem, esta hipótese sugere que os gestos são gerados no mesmo sistema que gera ações práticas, com base na evidência de que há uma ação prática similar para cada gesto que indica um movimento corporal, um formato ou movimento de um objeto, entre outras coisas. Exemplificando, um gesto que simboliza segurar uma caneca é semelhante à ação de segurar uma caneca para beber. Essas ações também podem servir às quatro funções auto-orientadas. De fato, as pessoas produzem mais gestos quando pensam ou falam sobre conteúdos motores do que em relação a qualquer outro conteúdo, já que a simulação de ações ou movimento requer isso, o que reforça o uso representacional gestual.

Uma das fontes para a hipótese do gesto para conceitualização é a teoria do gesto como ação simulada, de Hostetter e Alibali (2008), cujos pressupostos serão abordados como variáveis correlacionadas à perspectiva narrativa gestual na análise quantitativa dos dados desta pesquisa. Ambos modelos de produção evidenciam que assim como o pensamento influencia os gestos, os gestos também afetam os processos cognitivos do falante. Contudo, sugerem que outras abordagens possam descrever melhor essas funções em níveis de análise neural.

No Quadro 3, apresentamos os principais pontos relacionados aos modelos de produção gestual abordados neste capítulo:

Quadro 3 - Modelos de produção gestual

	Modelo da Recuperação Lexical	Modelo de Esboço	Modelo da Interface	Modelo do Gesto como Ação Simulada	Modelo do Gesto para Conceitualização
Autores	Krauss, Chen e Gottesman (2000)	De Ruiter (2000)	Kita e Özyürek (2003)	Hostetter e Alibali (2008)	Kita, Alibali e Chu (2017)
Base	Modelo de Produção de Fala (LEVELT, 1989) Teoria do Ponto de Saliência (MCNEILL, 1992)	Modelo de Produção de Fala (LEVELT, 1989) Teoria do Ponto de Saliência (MCNEILL, 1992)	Modelo de Produção de Fala (LEVELT, 1989) Teoria do Ponto de Saliência (MCNEILL, 1992)	Teoria do Ponto de Saliência (MCNEILL, 1992)	Modelo da Interface (KITA; ÖZYÜREK, 2003) Modelo do Gesto como Ação Simulada (HOSTETTER; ALIBALI, 2008)
Revisão feita pelos próprios autores	-	Modelo de Esboço da Redundância Assimétrica (2017)	-	2019	-
Tipos gestuais contemplados	Gestos icônicos Gestos metafóricos	Gestos icônicos Gestos metafóricos Gestos dêiticos Emblemas Pantomimas	Gestos icônicos Gestos metafóricos Gestos dêiticos	Gestos icônicos Gestos metafóricos Gestos dêiticos Emblemas Pantomimas	Gestos icônicos Gestos metafóricos Gestos dêiticos
Hipótese	Os gestos facilitam a recuperação lexical em favor do falante	Os gestos assumem um caráter comunicativo em favor do destinatário	Os gestos se originam de uma representação da interface entre a fala e o pensamento espacial	Os gestos emergem de simulações perceptivas e motoras	O encargo cognitivo dos gestos não está limitado à produção de fala. Os gestos são utilizados para ativar, manipular, empacotar e explorar a informação espaço-motora

Fonte: Krauss, Chen e Gottesman (2000); De Ruiter (2000); Kita e Özyürek (2003); Hostetter e Alibali (2008); Kita, Alibali e Chu (2017).

Em síntese, nenhuma das teorias explica todos os aspectos da produção de gestos. Isso se deve, vale reiterar, ao foco que é conferido a cada um dos modelos e quais os propósitos das pesquisas nas quais eles serão aplicados. Consideramos mais abrangentes as hipóteses dos modelos do gesto para conceitualização e do gesto como ação simulada, sendo esta última a que foi testada em uma de nossas análises correlacionais, como já mencionado. Ela propõe que os falantes gesticulam com maior frequência quando ativam simulações visuoespaciais, o que é observado em situações de contação ou reconto de histórias.

No capítulo a seguir, completamos o referencial teórico deste trabalho com a temática desenvolvimento do discurso narrativo.

4 DISCURSO NARRATIVO NA CRIANÇA

As seções que fazem parte deste capítulo compreendem uma série de definições gerais sobre a narrativa, as discussões sobre a constituição da criança como narradora e a apresentação dos resultados de algumas pesquisas sobre narrativas produzidas por crianças, a fim de demonstrar o tratamento dispensado ao tema, nos últimos anos, na área de aquisição da linguagem.

4.1 Breves considerações sobre narrativas

Produzimos narrativas diversas vezes durante o dia, todos os dias de nossas vidas. E isso inicia-se a partir do momento em que começamos a fazer as primeiras associações de palavras. Segundo alguns autores, a exemplo de Nelson (1997), o surgimento da capacidade narrativa coincide com as primeiras memórias da infância retidas pelos adultos, o que sugere que a própria memória depende dessa capacidade.

Devido à presença da narrativa em quase todos os discursos humanos, há teóricos que a colocam ao lado da própria linguagem como o traço humano distintivo. Jameson (1981), por exemplo, escreve sobre o processo narrativo que tudo informa, o qual é descrito por ele como a função ou instância central da mente humana. Lyotard (1984) afirma que a narrativa representa uma forma de conhecimento. Se tais afirmações competem em uma seleção de definições ou não, isso não importa. O fato é que nos envolvemos na narrativa com tanta frequência que, inconscientemente, ela parece ser um direito de nascença de todos (ABBOTT, 2002).

Relacionada a numerosos objetos de investigação, a narrativa resiste a definições e conceituações diretas e consensuais. Em vez disso, seu estudo tende a ser um campo minado de perspectivas múltiplas e, às vezes, concorrentes em uma ampla gama de campos das ciências humanas e sociais. Este é um sinal de riqueza e pluralismo revigorante para alguns, enquanto um sinal de fragmentação para outros. De qualquer forma, permanece o fato de que qualquer tentativa de apresentar e reunir diferentes vertentes na área envolve questões delicadas de seleção e representação.

A narrativa é tão essencial ao modo como os seres humanos falam, pensam e agem que pesquisadores se referem ao *homo sapiens* como *homo narrans* (FISHER, 1987). De uma perspectiva comunicativa, a narrativa é um processo contínuo e sequencial de criação, uso e organização de símbolos como unidades do discurso, maneiras de se comportar, ver e ser.

Assim, envolve mais do que imitar a vida ou comover a audiência, como indicam as teorias que remontam ao tempo de Platão e Aristóteles; ela constitui cada esfera da atividade humana (identidade, socialização, culturas etc.).

Roland Barthes (1996), ao afirmar que a narrativa está em todo lugar, assim como a própria vida, também aborda sua universalidade entre os seres humanos. Em suas mais variadas formas, há uma história a ser contada.

Entre tantas definições e características, é possível destacar uma essencial: a narrativa é o principal meio pelo qual nossa espécie organiza seu entendimento de tempo. Como somos a única espécie da Terra com linguagem e consciência da passagem do tempo, certamente teríamos um mecanismo para expressar essa consciência. Contudo, vale salientar que o tempo narrativo apresenta certa peculiaridade que o difere do “tempo do relógio”. Nesse sentido, a narrativa inverte o processo cronológico natural, permitindo a criação de uma nova ordem de eventos (ABBOTT, 2002). Segundo Ricoeur (1984), o tempo torna-se humano na medida em que é organizado em modo narrativo; a narrativa, por sua vez, é significativa na medida em que retrata características da existência temporal. Há, desse modo, um passe livre para que a narrativa molde o tempo de acordo com as prioridades humanas, comprimindo-o numa sucessão de eventos que aparecem como se fossem as partes interligadas de uma corrente.

Todavia, convém reconhecer que essa forma de expressar o tempo não se mantém em estrito isolamento do tempo regular:

Os dois tipos de tempo estão conosco desde o início da História. Sempre estivemos cientes dos ciclos recorrentes do sol, da lua e das estações e, ao mesmo tempo, sempre moldamos e remodelamos o tempo como uma sucessão de eventos, ou seja, como narrativa. (ABBOTT, 2002, p. 5).

Ainda de acordo com Abbott (2002), a narrativa é tão parte da maneira como apreendemos o mundo no tempo que está virtualmente integrada à maneira como o vemos. Para reforçar esta afirmação, o autor cita o cineasta Brian De Palma, que expressou esta ideia ainda mais fortemente: “As pessoas não veem o mundo diante de seus olhos até que ele seja colocado em um modo narrativo” (DE PALMA, 1998 *apud* ABBOTT, 2002, p. 6). Mesmo quando olhamos para algo tão estático e completamente espacial como uma imagem, a consciência narrativa entra em jogo. Em outras palavras, ao “ler” uma imagem, não é possível resistir à formação de algum tipo de estruturação narrativa.

Resumindo, para onde quer que olhemos neste mundo, procuramos apreender o que vemos não apenas no espaço, mas também no tempo. A narrativa nos dá essa compreensão, dá-nos o que poderíamos chamar de forma do tempo. Consequentemente, nossa percepção

narrativa está pronta para ser ativada a fim de nos dar um contexto para as cenas mais estáticas e monótonas. E sem entender a narrativa, muitas vezes, sentimos que não entendemos o que vemos, não encontrando assim o significado. A propósito, significado e compreensão narrativa estão intimamente ligados. Ao bloquear nossa resposta narrativa ao mundo, nosso desejo de chegar ao significado se frustra.

Por falar em significado, Hayden White (1987) afirma que a palavra “narrativa” remonta ao antigo sânscrito *gna*, termo que significa “conhecer”, e que tem no latim as palavras *gnarus* (conhecimento) e *narro* (contação). Essa etimologia abrange os dois lados da narrativa. É um instrumento universal tanto para adquirir conhecimento, como também para expressá-lo. Além disso, esse conhecimento não é necessariamente estático. A narrativa pode ser, e muitas vezes é, um instrumento que provoca o pensamento ativo.

Ao se investigar a natureza da narrativa, obtém-se alguns exemplos de observações produzidas a partir de uma abordagem descritiva, a saber:

- a) a narrativa é um meio fundamental de organização da experiência humana e uma ferramenta para construir modelos de realidade (HERMAN, 2002);
- b) a narrativa permite aos seres humanos chegar a um acordo com a temporalidade de sua existência (RICOEUR, 1984);
- c) a narrativa é um modo específico de pensamento relacionado ao concreto e particular em oposição ao abstrato e geral (BRUNER, 1986);
- d) a narrativa cria e transmite tradições culturais e constrói os valores e crenças que definem as identidades culturais (JAMESON, 1981);
- e) a narrativa é um veículo de ideologias dominantes e um instrumento de poder (FOUCAULT, 1978);
- f) a narrativa é um instrumento de autocriação, é também um repositório de conhecimento prático, especialmente em culturas orais (WHITE, 1987);
- g) a narrativa é uma forma pela qual moldamos e preservamos as memórias (NELSON, 1997);
- h) a narrativa, em sua forma ficcional, amplia nosso universo mental além do real e do familiar e fornece um campo para experimentos mentais (SCHAEFFER, 1999);
- i) a narrativa é uma fonte inesgotável e variada de educação e entretenimento (ABBOTT, 2002);
- j) a narrativa é um espelho através do qual descobrimos o que significa ser humano (FISHER, 1987).

Sinteticamente falando, a narrativa é a representação de um evento ou de uma série de eventos. Segundo Abbott (2002), sem um evento (ou ação, termo correspondente usado por alguns teóricos), não existirá uma narrativa. Por exemplo, no enunciado isolado “A cadeira é

verde”, temos uma descrição, exposição ou qualquer outra coisa, mas não uma narrativa, porque nada acontece. Já no período “O homem comprou a cadeira verde”, há um evento, que, por menor que seja, já é o suficiente para torná-lo uma narrativa. Contudo, Barthes (1975) exige mais que isso. Para ele, seriam necessários, no mínimo, dois eventos, um após o outro, para constituir uma narrativa, e estes devem estar, segundo Richardson (1997), relacionados por causalidade. O campo da narrativa é tão rico que não seria produtivo tornar esses requisitos uma disputa, pelo menos, não como foco deste trabalho.

O estudo da narrativa dentro das ciências sociais e humanas levou à difusão de iniciativas de pesquisa e numerosos avanços em muitas áreas. No campo da Sociolinguística, diversas abordagens inter ou multidisciplinares foram criadas para a narrativa. Desde o trabalho pioneiro de Labov (1972) sobre estrutura narrativa, sociolinguistas e analistas do discurso têm dedicado atenção à narrativa natural, particularmente o tipo relacionado às experiências pessoais do narrador.

Nas décadas de 1970 e 1980, a investigação das narrativas naturais concentrava-se principalmente na variabilidade social ou cultural das formas de contar. O objetivo principal era determinar a correlação entre as escolhas que marcam a subjetividade do entrevistado e o grupo social deste. O ponto de partida para tais estudos foi o fato de que tanto a estrutura narrativa quanto os dispositivos usados para sinalizar a narrativa de uma história eram universais, mas sujeitos a todos os tipos de variação (social, cultural, situacional).

As principais abordagens da narrativa em sociolinguística estiveram intimamente ligadas às definições que tiveram ampla circulação. A este respeito, o estudo de Labov sobre narrativas pessoais, sem dúvida, deu o tom para pesquisas subsequentes, ou seja, influenciou o modo como o tema foi explorado. No modelo laboviano, as narrativas da experiência pessoal foram definidas como um método de recapitulação da experiência passada, combinando uma sequência verbal de sentenças à sequência de eventos que realmente ocorreram (LABOV, 1972).

Afastando-se das associações normativas entre o uso da linguagem e agrupamentos socioculturais, os analistas têm cada vez mais visto a narrativa como uma prática situada, cujos significados são contingentes e ocasionados localmente. Assim sendo, os tipos de identidades que os sujeitos assumem variam de acordo com os papéis que desempenham em suas narrativas. Essas premissas direcionam a atenção para o ambiente interacional local de uma história. Como Sacks (1974) aponta, as histórias surgem ou são estimuladas pelo curso contínuo de uma ocasião interacional.

A ênfase na narrativa como uma atividade interacional e uma produção realizada localmente permite que os pesquisadores evitem privilegiar certos tipos de histórias em detrimento de outras; também rompe com uma tradição de longa data de tratar a narrativa como uma unidade de discurso “monológica” ou independente. Embora ainda seja importante identificar uma estrutura nas narrativas, essa estrutura é vista como emergindo por meio das ações do narrador e do processo negociado com o público, ao invés de um produto acabado que pode ser postulado *a priori* (GOODWIN, 1984).

4.2 A criança constituída como narradora

Desde muito cedo, as crianças são capazes de narrar. Ainda bebês, podem atribuir uma certa cronicidade às histórias elaboradas por elas, o que demonstra a habilidade de recontar eventos do passado, levando as mesmas a reestruturar sua experiência subjetiva e a relação com os pares, os quais transmitem culturalmente os padrões de enredo e favorecem, assim, a aquisição da competência narrativa através da interação social. Logo,

é ouvindo histórias (lidas e também contadas livremente, inspiradas na literatura ou na experiência vivida) e vendo ouvidas as suas próprias histórias que elas aprendem desde muito cedo a tecer narrativamente sua experiência, e ao fazê-lo vão se constituindo como sujeitos culturais. Na entrega ao presente do jogo narrativo [...], ampliam um espaço simbólico comum, pleno de imagens e das reverberações corporais e culturais de suas vozes. Tornam-se seres narrados e seres narrantes, com todas as implicações favoráveis disso para a vida pessoal, social e cultural de cada um e do grupo. (GIRARDELLO, 2003, p. 10).

Como resultado dessa troca, o mundo da cultura encontra e confronta o mundo da vida, segundo Bakhtin (2010). E sendo um ato responsivo do sujeito que possibilita esse vínculo entre cultura e vida, a narrativa configura-se também “como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir” (p. 44). Então, de acordo com o autor, a posição da qual se narra e se constrói a representação deve ser orientada em face não de um mundo de objetos, mas de um mundo de sujeitos sociais investidos de plenos direitos, cujas experiências vividas e compartilhadas serão imprescindíveis para o próprio conhecimento e para a formação social.

Semelhantemente, a natureza e o modo de organização do ato narrativo foram abordados por Bruner (2001), com o propósito de entender como a narrativa utiliza a memória como um de seus elementos constitutivos e se diferencia de outros discursos, a que funções serve e por que tem tamanha influência sobre a imaginação humana. O autor enfatiza também que não é apenas dramatismo ou estrutura de enredo, nem historicidade unicamente, mas uma maneira de

usar a linguagem. Para ele, explorar essa natureza seria explorar a constituição de um conhecimento originado na cultura e, mais que isso, um estudo da realidade representada por um simbolismo transmitido por integrantes de uma comunidade cultural e que, devido a este compartilhamento, o modo simbólico continua a conservar a identidade da cultura e a vida.

É desse entendimento que Bruner (2001) aponta que a constituição da mente se deve às trocas sociais entre sujeitos ativos, projetando a narrativa como um fator proeminente para a investigação da mente humana. A habilidade narrativa constitui, então, uma forma de organizar a memória e o conhecimento da criança, que vai, aos poucos, se envolvendo em diversas práticas discursivas e encontra nesse ato uma maneira de dar sentido à experiência adquirida e expressar seus pensamentos. Nesse sistema de negociações de significados, a narrativa, enquanto instrumento, organiza ou estrutura a experiência adquirida de maneira coletiva.

Assim, a criança vivencia, com a participação do outro, uma relação tríade (para si mesma, de si para o outro e do outro para si), o que é conceituado por Bakhtin (2010) como arquitetônica. Além de se pensar no ato narrativo como um todo, é necessário evidenciar o sujeito singular que participa desta constituição, pois é na própria realização do ato que o “existir unitário e singular da vida” se inscreve. Vale salientar, porém, que o referido existir não é algo planejado, mas resultado da interação, e essa singularidade só pode ser vivenciada de maneira participativa.

Nesse sentido, a narrativa enquanto discurso, proporcionará, segundo François (2009), o encontro da verbalização do narrador com a interpretação do ouvinte, de modo que o primeiro, ao se relacionar com sua própria fala, estabelecerá relações subjetivas. Isso denota que o que de fato faz sentido nessa atividade narrativa é justamente o encontro que ela possibilita. Nessa interação entre quem narra e quem ouve, ocorre uma construção conjunta capaz de modificar a realidade subjetiva dos envolvidos.

À medida que esses aspectos – percepção de si e a relação com o outro – vão se desenvolvendo através da produção narrativa, a criança também adquire a língua materna. Por esse motivo, entender a constituição do ato narrativo e sua relevância no modo como as crianças percebem e interpretam o ambiente sociocultural e elaboram seus discursos torna-se elementar à compreensão de como fazem uso da linguagem. Entretanto, o autor esclarece que há algumas peculiaridades que são próprias da narrativa:

- 1) a heterogeneidade – a criança é mais heterogênea que os adultos, na medida em que descobre o mundo e a linguagem e que os liames entre as palavras e as coisas são para ela do domínio da teatralidade;
- 2) a imprevisibilidade – é aqui que o discurso infantil pode tornar-se acontecimento; não tendo a preocupação de reproduzir o que lhe vai ser apresentado, mais tarde, como

a boa maneira de contar, a criança não pode calcular efeitos do inesperado no interior do esperado. Ela produz espontaneamente e, sem dúvida, é totalmente imprevisível;

3) a organização dominante – o autor observa a tendência da criança de “falar por ocasião de”; “de preferência”; “falar de”; o que faz o periférico tornar-se, naturalmente, central;

4) a criatividade – a criança é capaz de fazer, com a narrativa, coisas diversas, complicadas, surpreendentes, o que não acontece com o adulto: ousar dizer o que passa pela sua cabeça, mudar de opinião durante a narração, por exemplo, o herói tornar-se uma heroína, inventar palavras; porém, observamos, sobretudo, sua capacidade em manter uma temática na mudança de codificações – de mundos, de gêneros, de lugares;

5) o fictício – vimos que não existe uma narrativa digna deste nome sem efeitos de dramatização, pois ela é mais fácil de se obter no imaginário do que no real. (FRANÇOIS, 2009, p. 40).

Em nossa pesquisa, todos esses traços foram inerentes à atuação das crianças enquanto narradoras. No estudo dos dois casos – recontos desempenhados por duas participantes –, observaram-se distintas qualidades em seus modos de narrar, principalmente nos aspectos que demonstravam imprevisibilidade em seus recontos, como a interpretação do estado emocional dos personagens. Além disso, muitas partes consideradas periféricas passaram a compor frequentemente as narrações, adquirindo assim certa centralidade, o que confirmou que essa mudança de *status* está sujeita à autonomia da criança narradora. A criatividade permeou todos os episódios narrados, principalmente nas situações em que estes apresentaram informações suplementares e em condições de dramatização mais frequente.

Ao abordar a narrativa, Bruner (2001) também destaca algumas características que são imanentes a ela. A principal delas, segundo o autor, é a sequencialidade, já que uma história sempre apresenta uma sequência de eventos ou ações, acontecimentos e estados mentais dos personagens; ela é única e indispensável ao significado e ao modo como a narrativa é compreendida. Outra propriedade é a indiferença factual, devido à possibilidade de uma narrativa ser tanto real quanto imaginária. Para o autor, mais importa a sequência do que a verdade ou a falsidade identificadas no ato de narrar. A terceira característica refere-se ao desvio do canônico. Bruner acredita que as possibilidades de resolução de conflitos e as negociações de significados dentro de uma determinada cultura são responsáveis por atribuir às narrativas um modo único de gerenciar os desvios do canônico, os quais são explicados em termos de intencionalidade, ou seja, há uma lógica nesses desvios que é permitida pelo que compreende o autor e seu interlocutor.

Além da sequencialidade, da indiferença factual e do desvio canônico, ao abordar a interpretação narrativa da realidade, Bruner (1999) destaca outros universais que demonstram a impossibilidade de distinguir o modo narrativo do pensamento do que é o texto ou discurso narrativo. A seguir, uma descrição de todos eles:

1. *Uma estrutura de tempo consignada.* Uma narrativa segmenta o tempo não pelo relógio, mas pelo desdobramento de eventos cruciais em um modelo mental de durabilidade, consignado por ações humanamente relevantes que ocorrem dentro de seus limites.
2. *Particularidade de gênero.* Dois argumentos são apontados por Bruner para explicar essa característica. O primeiro deles refere-se ao fato de que determinadas histórias são como versões de algo mais geral, ou seja, inevitavelmente, uma história faz as pessoas lembrarem de outra já contada. O segundo argumento é que os personagens e episódios extraem seus sentidos de estruturas narrativas mais abrangentes. Nesse sentido, as histórias como um todo e suas “funções” constituintes reportam a tipos mais inclusivos.
3. *As ações têm motivos.* O que as pessoas fazem nas narrativas não é determinado por causa e efeito, mas motivado por crenças, desejos, teorias, valores ou outros estados intencionais. Essas ações, segundo Bruner, estão relacionadas a uma liberdade que está sempre implícita na narrativa – um tipo de agenciamento e responsabilidade que pressupõem escolha. Desse modo, o autor enfatiza que no discurso narrativo estão inscritos motivos, não causas.
4. *Composição hermenêutica.* Por terem significados múltiplos, nenhuma história tem uma interpretação única. Não há, assim, um procedimento racional ou método empírico para verificar a verdade na interpretação do leitor, que é justificada por uma compulsão hermenêutica: “os significados das partes de uma história são funções da história como um todo e, ao mesmo tempo, [...] a interpretação da história parece irremediavelmente hermenêutica” (BRUNER, 1999, p. 137).
5. *Canonicidade implícita.* Uma história que vale a pena ser contada é aquela que supera as expectativas, que se distancia da legitimidade canônica. Vale ressaltar que essa violação do canônico é tão convencional quanto os padrões violados, como ocorre na realidade narrativa do mundo, que pode ser vista como canônica ou como o desvio de certa canonicidade. É o modo narrativo que melhor serve o frescor num dinâmico processo de tornar o conhecido ou esperado estranho novamente. Aquele que narra uma história de maneira inovadora torna-se, conseqüentemente, responsável por desvincular sua história do cânone narrativo convencional e faz seu interlocutor voltar seu olhar para aquilo que jamais tinha sido notado antes (BRUNER, 1999).
6. *Ambiguidade de referência.* A narrativa constitui ou cria sua própria referência, ou seja, aponta para a realidade. Quando alguém se refere a algo no contexto de uma sentença, esta referência é naturalmente ambígua. Para que deixe de ser, a interpretação narrativa terá que transformar esta referência em sentido, de modo que a primeira se torne apenas um meio através

do qual o segundo é expresso. Para Bruner, é isso que ocorre no complexo mundo das realidades narrativas.

7. *A centralidade da problemática.* Histórias criadas e contadas normalmente giram em torno de um problema, cujo formato expressa uma circunstância que não é historicamente ou culturalmente única para todas as narrativas. Portanto, “as ‘mesmas’ histórias mudam e suas interpretações também, mas sempre com um resíduo do que prevalecia antes” (BRUNER, 1999, p. 143).

8. *Negociabilidade inerente.* Seja na ficção ou na realidade, certa contestabilidade está presente e é ela que torna a narrativa viável na negociação cultural. De fato, mais vale a perspectiva nas versões concorrentes do que os argumentos ou provas. Segundo Bruner (1999), pode ser esta prontidão para considerar as múltiplas interpretações narrativas que fornece a flexibilidade necessária para a coerência da vida cultural.

9. *A extensibilidade histórica da narrativa.* A ilimitada continuidade requerida pelas narrativas apresenta detalhes peculiares que imitam a vida. Como pontua Bruner (1999), “a vida não é uma história autossuficiente após a outra, cada uma narrada sobre a própria base” (p. 143), ela se expande. O mesmo acontece com as histórias que sucedem uma após a outra e a partir de cada uma, e continuam a se expandir embora as circunstâncias mudem.

As crianças se apropriam dessas características muito cedo e, como sujeitos ativos, vão ter suas próprias interpretações nesta renegociação de significados permitidos pela narrativa. É por isso que, conforme Bruner (2001), uma interpretação particular não descarta outras interpretações, seja ela no nível informal ou formal do diálogo. É justamente em função dessas negociações e interpretações que, num processo de reconstrução constante, novas situações de interação com realidades e consciências distintas, além de transmitir experiências acumuladas socialmente, exploram, investigam e explicam o mundo.

Através desse processo discursivo e dialógico, é possível conhecer o outro, assim como suas visões e suas histórias. É por isso que, de acordo com Bruner (2001):

Narrativa é discurso, e a principal regra do discurso é que deve haver um motivo para que o mesmo se distinga do silêncio. A narrativa é justificada pelo fato de que a sequência de eventos que ela conta é uma violação da canonicidade: ela conta algo inesperado ou algo que o ouvinte tem motivo para duvidar. O “motivo” da narrativa é resolver o inesperado, eliminar a dúvida do ouvinte ou, de alguma forma, corrigir ou explicar o “desequilíbrio” que, antes de mais nada, fez com que a história fosse contada. Uma história, portanto, tem dois lados: uma sequência de eventos e uma avaliação implícita dos eventos contados. (p. 119).

Nesse sentido, o texto narrado pela criança, em termos discursivos, sempre é diferente, já que a intencionalidade, as condições de produção e os recursos linguísticos variam na relação com o enunciado de outros participantes.

Merleau-Ponty (2012) discorre sobre esse aspecto, apreciando o papel da linguagem nesse processo. O autor enfatiza que o ato de falar e o de compreender integram um só sistema, em que um “eu” não pode ser considerado puro, mas um “eu” instalado no corpo e na linguagem, que funcionam como um aparelho que o transporta à perspectiva do outro. A fala do outro, além de despertar pensamentos já formados, desliza-se em um movimento de pensamento que a criança não seria capaz de fazer sozinha. Só é possível compreender totalmente esse salto em direção ao sentido, se este for compreendido como invasão do eu sobre o outro. Assim, a fala de outrem toca em nossas significações e nossa fala toca em suas significações, de modo que um invade o outro. Afinal,

Quando falo a um outro e o escuto, o que ouço vem inserir-se nos intervalos do que digo, minha fala coincide lateralmente com a de um outro, ouço-me nele e ele fala a mim. [...] Se o outro é realmente um outro, é preciso que, num certo momento, eu fique surpreso, desorientado, e que nos encontremos, não mais no que temos de semelhante, mas no que temos de diferente. (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 231-232).

Portanto, as palavras produzidas pelo outro penetram as falas das crianças, sendo estas influenciadas por algo distinto, formando assim uma nova compreensão. Não ocorre, porém, um choque de vozes nesse encontro, mas uma organização de sentidos e valores que contribuem para a modificação e superação e marcam a dialogicidade. Como versa Bakhtin (2011), é no discurso reportado que se evidencia o modo pelo qual se orienta a recepção e a transmissão da palavra, assim como a propensão para a escuta e o diálogo. Sendo a palavra um meio constantemente ativo e mutável, ela não se limita a uma única voz, a uma única consciência. Vai de um grupo social a outro, de um contexto a outro, de uma geração à outra. Nesse processo, “ela não perde o seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou” (BAKHTIN, 2010, p. 232).

Aqui, a criança se insere num percurso inesperado, fundamentalmente, por ter um corpo ativo nesta experiência de produzir narrativas, deixando inscrito nessa construção seu modo de ver e interpretar o mundo. Por ter sido exposta, ao longo de seu desenvolvimento, aos mais variados discursos sociais, a criança resgata-os para compreendê-los e contar ou recontar histórias. Entre a intenção e o inesperado, entre realidade e imaginação é que se efetiva a dialogicidade fundamental do ato de narrar.

Com base nisso, François (2009) afirma que não há uma teoria da narrativa própria para analisar os discursos produzidos, mas “uma teoria que não afasta a fala infantil das análises e

que, muitas vezes, faz parte dela, para pensar a natureza da atividade narrativa” (p. 39). Ainda de acordo com o referido autor, mais importa o particular nesta troca do que o fato de reproduzir a mesma coisa. Além disso, por serem práticas complexas e diversas, as formas de narrar não remetem a um gênero único, mas a subgêneros. Embora as crianças não narrem como os adultos, quaisquer que sejam suas produções narrativas, estas são reconhecidas como tais.

Assim, a sociabilidade desempenha um papel fundamental nesta lógica, já que, ao ser transmitida por gerações, produz naturalmente uma modificação cultural. É pela ajuda, presença ou ausência do outro que as crianças retomam ou modificam conceitos e é com um estilo próprio que elas terão um modo de falar do outro, de personagens, objetos, lugares, situações. Devido a esta articulação de regras gerais e de um estilo particular, é possível reconhecer, a título de exemplo, um texto infantil, embora não saibamos por quem foi produzido. Portanto, o discurso criativo da criança não difere daquele do adulto apenas pela estrutura, mas também por sua significação. Vale lembrar também que, “ao mesmo tempo, o fato de dizer ‘cada um’ já nos mostra que essa particularidade é particularidade de todos os homens, que estão todos nessa situação de partilhar alguma coisa com os outros, mas não sabemos exatamente o quê” (FRANÇOIS, 2009, p. 197).

É nessa particularidade que a criatividade infantil passa a significar, de modo que a perspectiva daquele que está narrando é responsável por reestruturar a perspectiva de espera do interlocutor, que é surpreendido positivamente, demonstrando encanto, ou negativamente, expressando choque. Por isso, a narrativa oferece, segundo François (2009), “certa ilustração do mundo ao qual se refere, certa organização dos enunciados para falar deste mundo [estilo ou modo de narrar] e certo tipo de interlocução diante de um interlocutor percebido de maneira particular” (p. 21). Essa perspectiva de sentido apresentada pela narrativa torna-se reconhecida e compartilhada por todos.

O estilo apresenta-se, então, como uma marca do sujeito que produz sentido e como um componente do discurso infantil que provoca rupturas, quebrando, desse modo, padrões fechados. As condições externas do dito contribuirão para reestruturar o que será recontado, quaisquer que sejam os componentes que irão organizar todo o discurso. Além disso, vale considerar que

Uma característica própria da narrativa em geral seria, então, o descompasso entre o narrado, aquilo que o narrador pode explicar daquilo que ele fez, e o que podemos construir como elucidação, ou seja, as aberturas em torno do objeto fechado, que é o texto na sua materialidade. Esse dado conduz ao fato de que podemos recontar uma história que nos contaram sem que nossa narrativa seja forçosamente uma degradação da primeira, mas igualmente também sem poder ser “verdadeiramente fiel” ao texto. (FRANÇOIS, 2009, p. 228).

Ao discutir a função da narrativa na formação do sujeito e na constituição dos discursos sociais, Perroni (1992) afirma que o ato de narrar indica uma fase importante da utilização da linguagem pela criança. É a fase em que ela se apropria do enunciado de seu interlocutor como ponto de partida para elaborar seus próprios discursos, interpretando aquilo que já foi dito e pensando naquilo que será dito. Vale salientar que essas produções não devem ser analisadas tendo como base o padrão de produção de um adulto, mas voltar o interesse para a inventividade e a especificidade dos discursos infantis.

Além disso, é de se esperar que, em cada fase de desenvolvimento, a criança represente a si mesma e a situação de interlocução, com a capacidade gradativa de orientar e controlar o que será narrado, para quem, como e quando vai ser narrado. Perroni (1992) destaca ainda que tão importante quanto esse conhecimento é a presença de outra criança ou do adulto interessado em ouvir a criança que se constitui como narradora.

De dependente da interpretação do outro a intérprete de sua própria fala, a criança passa por um processo em que se configura como produtora do texto narrativo sem interferências de seu interlocutor. Com os “jogos de contar”, o adulto/outro desempenha uma função complementar, construindo a narrativa em conjunto com a criança. Num segundo momento, na colagem e na combinação livre, ocorrerá a incorporação de fragmentos do discurso alheio, resultando na imprevisibilidade do narrado. Segundo Perroni (1992), mesmo que ainda produza colagem e combinação livre, a criança já demonstra certa autonomia por volta dos quatro anos de idade ao elaborar suas narrativas. Há aspectos, de acordo com a autora, que são fundamentais para essa transição de posição:

- 1 – o estabelecimento de pontos de referência, através de expressões temporais, na medida em que são importantes para a ordenação de eventos e para a construção de expressões de passado;
- 2 – a criação de personagens na narrativa independentes do narrador, isto é, que têm voz. Como lembra a autora, formas de discurso direto surgem bem antes, mas apenas sobre a forma de colagem de falas clássicas de histórias tradicionais, as quais, embora apareçam em lugares adequados, não são ajustadas para que possam ser vistas como a fala de determinados personagens;
- 3 – capacidade de, através da elaboração lingüística, recriar situações passadas não conhecidas pelo interlocutor;
- 4 – tomada de consciência das condições pragmáticas do discurso narrativo, ou seja, de que deve haver motivação para narrar, o que inclui o desconhecimento, por parte do interlocutor, do fato a ser narrado;
- 5 – reconhecimento por parte do adulto da criança como narradora e de si próprio como interlocutor. Ou seja, o adulto passa a ter um papel menos ativo na construção das narrativas, mas, ao mesmo tempo, “começa a limitar a liberdade da criança de criar realidades que não correspondem exatamente ao sistema de referência ordinário do adulto, nem ao das ‘estórias’ tradicionais” (op. cit.: 169). A criança, por sua vez, passa a criar seu próprio texto e enfrenta “os limites que o adulto lhe impõe à liberdade de criar” (op. cit.: 181), isto é, tenta constituir-se como narradora. (PERRONI, 1992 *apud* SALEH, 2003).

Perroni (1992) também se alinha aos autores que ressaltam que a narrativa se caracteriza como um dos muitos modos de uso da língua, principalmente no que diz respeito à associação de convenções culturais, como utilizar “era uma vez” no começo e “felizes para sempre” ao término de uma história. Contudo, para além disso, o desenvolvimento da linguagem deve ser relacionado fundamentalmente à interação social, ou seja, considerar os aspectos relacionados ao contexto de interação. Este, por sua vez, proporcionará à criança o desenvolvimento de seu discurso narrativo, ao fazer uso de elementos estruturais que delimitam e especificam a utilização deste gênero.

Na aquisição do discurso narrativo, a fala do outro servirá como âncora nesse processo de elaboração. A partir do momento em que a criança começa a se constituir como narradora, fragmentos do discurso do outro são incorporados a suas narrativas. Então, a narrativa seria como uma reestruturação de experiências nos moldes dos discursos originais, uma vez que jamais é produzida isoladamente. É também na relação com outros textos que se dá a produção do texto narrativo (PERRONI, 1992).

Por esse motivo, a fase de elaboração do discurso narrativo engloba iniciativas próprias do sujeito narrador, que vai oferecer ao outro uma história. Além disso,

o discurso narrativo representa na experiência linguística oral da criança uma (e talvez a mais importante) passagem obrigatória do diálogo para o monólogo, para a construção de um texto cuja significação – e nela incluo a representação da situação em que se narra e do destinatário da narrativa – pode representar a culminação do processo [de constituição do narrador, isto é, da autonomia discursiva]. (DE LEMOS, 1992, p. XIII).

Ao longo desse desenvolvimento, não se pode exigir que as produções narrativas das crianças disponham de elementos obrigatórios de constituição, como começo, meio e fim, propostos por Labov (1997), nem que contenham indispensavelmente uma sentença introdutória, a indicação de lugar, tempo e pessoas, desenvolvimento, carga dramática, causalidade e moral da história. Sem desmerecer essa estrutura, Perroni afirma que apenas a complicação é indispensável, que seria a própria seção narrativa.

Brandão (2015) reforça que a maneira de conceber a narrativa estruturada com regras pré-estabelecidas apontada por Labov faz referência a um sujeito que já demonstra proficiência linguística ou narra exclusivamente experiências pessoais. Como um ato social interativo que ocorre em padrões específicos de cultura, as narrativas das crianças são influenciadas e construídas através de interações sociais. Nesse sentido, elas não herdam padrões prontos.

Inspirado pela zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, Bruner (1977) reforça que, para que a aprendizagem ocorra, a criança precisa ter oportunidades de interação verbal (e

não verbal) com adultos. Bruner utiliza o termo *scaffolding* para descrever essas interações, que são inicialmente planejadas e desempenhadas por adultos e, posteriormente, pelas crianças, as quais passam a exercer um papel cada vez mais importante em criar e realizar a cena conjunta.

Desse modo, a noção de *scaffolding*, para Bruner (1977), abrange uma variedade de suportes parentais para o desenvolvimento linguístico da criança. Mais especificamente, a construção conjunta de histórias por crianças em idade pré-escolar e adultos (incluindo atividades de leitura conjunta) é um importante contexto de guia e suporte às crianças no processo de construção narrativa e compreensão. Portanto, através da interação, as crianças começam a entender as estruturas das narrativas e, além disso, os processos envolvidos na construção de significado.

Bruner (1986) sustenta a hipótese de que, na contação de história, a criança apreende do adulto o panorama dual da narrativa:

Um é o panorama da ação, onde os constituintes são os argumentos da ação: agente, intenção ou objetivo, situação, instrumento, algo que corresponde a uma “gramática da história”. O outro é o panorama da consciência: o que os envolvidos na ação sabem, pensam ou sentem ou não sabem, não pensam ou não sentem. (p. 14).

Em outras palavras, o panorama da ação é uma tela onde o narrador pinta o mundo de ação na história. Por outro lado, o panorama da consciência descreve “como o mundo é percebido ou sentido por vários membros do elenco de personagens, a partir da perspectiva de cada um” (FELDMAN *et al.*, 1990, p. 2). A aquisição pela criança destes dois veículos é crucial para entender o progresso dela na produção narrativa, pois a narrativa parece ser um processo fundamental da mente humana, um modo básico de fazer sentido do mundo.

Dessa forma, o desenvolvimento da narrativa tem sido estudado substancialmente, porque (1) considera-se que a narrativa constitui um modo básico, universal de pensamento e (2) desvendar a relação intrincada entre narrativa e cognição tem um valor significativo. Enquanto o desenvolvimento narrativo orchestra as dimensões linguística e cognitiva (BERMAN; SLOBIN, 1994), o panorama dual da narrativa vai sendo limitado social e culturalmente. Sobre esse aspecto, estudos que investigam o discurso narrativo nos estágios iniciais (BRUNER, 1990; NELSON, 1989) apontam duas hipóteses centrais: (1) há padrões culturais de interações sociais na produção de narrativas; e (2) o estilo narrativo do adulto influencia o modo como a criança narra, mas isso não impede que haja diferenças nos estilos de ambos.

Como os adultos fornecem um modelo linguístico de variados modos, eles são agentes cruciais da socialização linguística, que inclui o desenvolvimento narrativo. Como bem pontua

Girardello (2003), “a criança que tiver contato com a linguagem terá contato também com a narrativa, ainda que esta não seja destinada a ela, que não venha acompanhada do olhar e do calor do outro” (p. 1). O modo pelo qual os adultos estruturam inicialmente diálogos sobre experiências passadas afeta o modo como as crianças pensam sobre o passado e sobre elas mesmas. Uma vez que internaliza uma estrutura narrativa particular fornecida pelo adulto, a criança apresenta um estilo de falar de eventos passados que corresponde ao mesmo do adulto. Fivush (1991) indica, por exemplo, que as mães que pedem informações sobre eventos periféricos têm filhos que fornecem narrativas elaboradas sobre tais eventos posteriormente.

Dessa relação entre a narração feita para as crianças e a produção narrativa delas, criam-se referenciais significativos para o desenvolvimento subjetivo e possibilita-se a ampliação do repertório cultural. Segundo Girardello (2003), é através dos ensaios narrativos que a criança descobre o que fazer ou não com os papéis que lhes são atribuídos, recebendo as influências das histórias da cultura à própria experiência. E, no narrar para as crianças, é através do corpo e da voz que surgem intencionalidade, motivação e, principalmente, a própria cultura a ser compartilhada. É importante destacar que essa “transmissão” não ocorre de modo unidirecional, mas bidirecional, ou, para expressar em um termo mais apropriado, dialogicamente. Certamente, as reações (contribuições) daquele que ouve a história poderão, por exemplo, influenciar o contar e o recontar do narrador, visto que a criança não se faz presente como mera expectadora. Além disso, nessa troca narrativa, as crianças enriquecem não apenas a linguagem, mas a imaginação também.

As crianças, obviamente, estão imersas numa cultura da narrativa e produzem suas histórias ao brincar, contar, desenhar, escrever e atuar, conforme o que consomem, ouvem, assistem, leem etc. Através da leitura e/ou escuta, direcionam seus atos para a reprodução ou produção de suas próprias narrativas, adquirindo, através do confronto em novas situações, conhecimento e capacidade de compreensão do próprio comportamento.

4.3 Pesquisas sobre narrativas produzidas por crianças

Quer a narrativa seja uma história contada antes de dormir ou um relato do que aconteceu durante o dia, as crianças fornecem uma descrição contínua dos eventos. Ao investigar essa habilidade, Cook-Gumperz (1995) questionou se as histórias lidas para as crianças constituem os principais modelos dos quais elas se apropriam para narrar e comprovou que, desde muito cedo, elas aprendem a reconhecer e empregar as características típicas da narrativa como base de suas próprias experiências como narradoras. Com efeito, há uma

progressão no desenvolvimento da capacidade de compreender e contar histórias. As narrativas das crianças mais jovens relatam eventos de rotina, mas carecem de um ponto alto, omitindo, por exemplo, um evento problemático instigante ou como a história é resolvida. É importante notar, entretanto, que, mais tarde, estes elementos são adicionados (PETERSON; MCCABE, 1983).

Segundo Heath (1983), uma das primeiras formas de narrativa oral que as crianças desenvolvem na interação com os pais, e principalmente com os colegas, são as narrativas produzidas em brincadeiras de faz de conta. Essas produções têm vozes diferentes com marcações distintas: a voz da encenação, por meio da qual as crianças desempenham o papel de personagens, e a voz da ambientação ou espacial, por meio da qual as crianças negociam detalhes de cenário, falando com sua própria voz (COOK-GUMPERZ, 1995).

As preocupações com a identidade de gênero das crianças também se refletem na estrutura da história. Kyratzis (1999) constatou que crianças em idade pré-escolar se posicionam com relação a várias qualidades associadas às identidades de gênero em suas narrativas. Na referida pesquisa, as meninas contaram histórias em que retratavam a si mesmas como amáveis, enquanto os meninos eram retratados por elas como personagens rudes. Em uma pesquisa longitudinal, Nicolopoulou (2002) também observou que as crianças desenvolveram temas de histórias que incorporavam questões de identidade de gênero, e percepções diferentes foram refletidas nas histórias produzidas por meninas e meninos.

Um estudo que analisa a relação entre capacidade narrativa infantil e memória foi publicado por Klemfuss e Kulkofsky (2008). Nessa pesquisa, a qualidade das narrativas das crianças foi caracterizada por extensão ou comprimento dos eventos, complexidade, quantidade de detalhes descritivos e coesão temporal. Cento e doze crianças em idade pré-escolar foram entrevistadas sobre um evento previamente encenado. Os pesquisadores começaram as entrevistas com perguntas abertas sobre o evento, mas também fizeram perguntas direcionadas. Eles descobriram que a habilidade narrativa mostrou-se mais autônoma de acordo com o avançar da idade. Assim, o trabalho desses autores ilustra como essa habilidade é importante para o desenvolvimento linguístico.

Fiorindo (2009) conduziu uma pesquisa com o objetivo de verificar a função da memória construtiva em histórias orais a partir da leitura de imagens sequenciais. Doze crianças brasileiras entre 5 e 10 anos de idade participaram deste estudo, cuja atenção foi direcionada à memória episódica, que armazena eventos, e à memória semântica, que armazena informações do conhecimento de mundo. Constatou-se que as narrativas elaboradas pelas crianças constituem uma atividade que engloba o funcionamento da memória de curto prazo (em relação

às imagens recentemente visualizadas) e da memória de longo prazo (semântica e episódica). Essas informações são recuperadas e reelaboradas na memória construtiva infantil para que o enredo narrativo possa acontecer.

Araújo (2009) buscou compreender o papel da narrativa enquanto mediadora do conhecimento da criança. Para isso, identificou e descreveu os processos de elaboração e desenvolvimento do discurso narrativo a partir de experiências sociointerativas com a contação de histórias. Através da análise dos registros, observou-se que, durante a leitura, as crianças se posicionavam diante da história, construindo significados durante a interação, e traziam às sessões de leitura as próprias experiências, ocasionando uma interface entre a fantasia e o real. No momento em que assumiam a postura de narradoras, constatou-se que elas se baseavam nos fatos mais importantes e realizavam negociações e ajustamentos de significados no recontar, sinalizando que a criança tem uma participação ativa na contação e no reconto, a partir de reflexões diante do que está sendo narrado.

Glenn-Applegate *et al.* (2010) argumentam que a criatividade é um aspecto das narrativas infantis que requer mais pesquisas, uma vez que é um indicador de qualidade que raramente é considerado nos estudos tradicionais de desenvolvimento das habilidades linguísticas. As autoras reiteram ainda que as crianças aprendem a usar a criatividade como elemento para cativar a atenção do ouvinte. Através do exame das narrativas orais de quarenta e três participantes de 3 e 4 anos de idade, Glenn-Applegate *et al.* (2010) constataram que estes usaram aspectos importantes que indicam a consciência da necessidade de se dirigir ao ouvinte com humor e enfatizando palavras específicas para efeito.

Com o objetivo de pesquisar sobre a memória social das crianças, Medeiros (2011) investigou os modos como as crianças participam das experiências de lembrar e de narrar. Através da escuta das narrativas sobre experiências escolares, tal pesquisa evidenciou que os participantes reinventam os sentidos dessas experiências com o passado e que, nos discursos passíveis dessa temporalidade, imprimem seus modos de ser criança e marcam, desse modo, a subjetividade.

Falcão (2014) investigou os recursos multimodais que favorecem a produção de sentidos em narrativas orais infantis. Para a obtenção dos dados, duas histórias, uma clássica e outra inédita, foram gravadas em áudio e apresentadas aos participantes, quatro crianças na faixa etária entre 7 e 10 anos. Após essa fase, os participantes recontaram as histórias e, com a análise desses recontos, concluiu-se que houve o predomínio da produção oral associada aos gestos.

Para compreender quais recursos multimodais são utilizados por uma criança cega de 9 anos de idade, Nascimento (2015) realizou um estudo de caso para verificar a função de tais

recursos no relato de histórias, especificando fala, gesto e prosódia. Os resultados mostraram que a participante apropriou-se de distintas funções na narração, assumindo tanto o papel de personagem como de narrador, principalmente através de variações prosódicas, como intensidade e velocidade de fala.

Brandão (2015) observou o percurso de aquisição oral de seis crianças com idades variadas (entre dois e cinco anos), descrevendo como se dá a produção narrativa com foco no sistema integrado gesto-fala. Os resultados indicaram que as crianças dispõem de uma competência narrativa independentemente de possuir uma proficiência linguística e que, nesse processo, fala e gestos formam um todo discursivo.

Por meio de dois experimentos realizados com dezoito crianças de 4 e 5 anos de idade, Almeida (2018) investigou a função dos gestos em narrativas infantis e que relação estes estabelecem com a fala. Os resultados apontaram que as participantes utilizaram os gestos referenciais com mais frequência e que fizeram uso de recursos prosódicos para causar efeito no interlocutor ao longo dos relatos, o que demonstrou a autonomia que exercem ao construir narrativas multimodais. Nas análises, a autora ainda aborda as categorias “ponto de vista do personagem” e “ponto de vista do observador”.

Vieira (2020) analisou como ocorrem os processos de reflexão linguística por duas crianças de sete anos de idade durante atividades de contação e recontação de histórias infantis. Com o suporte de aparelhos de gravação e reprodução de vídeos para permitir que as crianças observassem posteriormente seu desempenho, a proposta desta pesquisa foi verificar como essa percepção de si contribuiu para o planejamento e organização do gênero discursivo. Os resultados apontaram que, após debater e refletir sobre questões discursivas com base no vídeo produzido (contação), observou-se uma produção textual oral mais planejada e consciente na recontação.

Silva (2021) analisou a ironia em narrativas de crianças através de uma perspectiva multimodal. Para obter os dados, foram apresentadas duas animações com trechos irônicos a cinco crianças com faixa etária entre 4 e 8 anos, as quais narraram o que tinham visto nesses vídeos. Os resultados mostraram que os participantes foram capazes de recontar uma ironia, desde que não exija delas um conhecimento de mundo ainda não adquirido, e que lançaram mão de pistas multimodais como a prosódia, o gesto e o olhar para narrar as animações irônicas. Na obra, a autora menciona o ponto de vista gestual.

De um modo geral, pesquisas com foco em narrativas infantis investigam essa prática como, metaforicamente falando, uma janela para outras habilidades em crianças e como suporte para o desenvolvimento infantil. No entanto, o próprio processo de recontação das crianças

ainda é, em grande parte, pouco estudado. Nosso trabalho contribuirá com a análise de produções narrativas orais por crianças em idade pré-escolar, dando atenção especial à perspectiva narrativa utilizada pelo sujeito que reconta a história, tanto no aspecto discursivo (focalização) quanto no gestual (*viewpoint*). A exclusividade dada à análise do ponto de vista visual para averiguar como se dá a materialização de informações suplementares nos gestos e para descrever os padrões de alinhamento e divergência entre as modalidades numa determinada perspectiva (PVP ou PVO) distingue esta tese dos demais trabalhos supramencionados. Apresentamos, ainda, a inclusão da categoria PVN (ponto de vista do narrador) às classificações funcionais.

No capítulo seguinte, são apresentados detalhadamente os aspectos metodológicos e éticos da pesquisa, o perfil das participantes, os procedimentos de coleta e os métodos de análise dos dados.

5 METODOLOGIA

Este capítulo contempla as informações sobre a classificação da pesquisa segundo a natureza, os objetivos, os procedimentos técnicos e a abordagem do problema. Também abrange os aspectos éticos envolvidos, as participantes e o ambiente onde os dados foram gerados. Em seguida, são abordados detalhadamente os procedimentos metodológicos e os métodos de análise.

5.1 Classificação da pesquisa

Por se tratar de um estudo de casos, foram realizadas nesta pesquisa uma descrição e uma análise detalhadas pelas particularidades que o objeto de estudo apresenta. Como enfatiza Yin (2015), os estudos de caso buscam descrever e analisar de maneira mais aprofundada e exaustiva possível o objeto, como foi feito nesta tese, que buscou conhecer e compreender os fenômenos relacionados à gestualidade durante o relato de histórias, com foco especial na perspectiva narrativa.

Algumas características específicas desta pesquisa, como a realização em ambiente natural, com coleta direta de dados, e o processo indutivo seguido para a análise desses dados, permitem que esta seja denominada de qualitativa. Contudo, algumas informações serão tratadas e analisadas seguindo alguns padrões próprios da pesquisa quantitativa, por possuir dados numéricos inerentes às análises, como é o caso das técnicas matemáticas relacionadas à porcentagem para expressar a frequência de uso dos gestos neste trabalho. Ademais, com base no levantamento teórico e nos dados obtidos da pesquisa, algumas correlações foram observadas e, conseqüentemente, exploradas (ver Introdução e a seção quantitativa da análise de dados para especificações das variáveis). Desse modo, é preferível caracterizar a abordagem adotada aqui como qualitativa e quantitativa. Segundo Yin (2015), os métodos quantitativos e qualitativos não se excluem e, em relação ao estudo de caso, podem ser de grande valia quando se complementam, permitindo assim um entendimento melhor dos fenômenos explorados em estudo.

O caráter descritivo deste estudo também abre margem para a abordagem qualitativa e quantitativa. Um dos aspectos que se relacionam com a faceta qualitativa é que o ambiente natural das crianças pesquisadas foi a fonte direta para a geração de dados, e o uso de recursos e técnicas estatísticas representam o viés quantitativo. Prodanov e Freitas (2013) chamam atenção para o fato de que alguns autores consideram que a pesquisa quantitativa também é

qualitativa. Embora nosso enfoque tenha sido a abordagem qualitativa, em algumas análises, as duas abordagens estão interligadas e se complementam.

Além disso, este estudo tem como método de abordagem o indutivo, pois, por meio da observação, parte de algo particular para uma questão mais geral, mais ampla. Segundo Prodanov e Freitas (2013), essa observação permite a investigação da relação existente entre dois fenômenos (no caso deste trabalho, a relação entre a gestualidade e a fala na produção de narrativas). De acordo com Gil (2008, p. 11), “por meio da indução, chega-se a conclusões que são apenas prováveis”. Nas palavras de Lakatos e Marconi (2007), se todas as proposições são verdadeiras, provavelmente, a conclusão é verdadeira. Provavelmente porque esse argumento aponta para constatação de que o método indutivo busca ampliar o alcance dos conhecimentos sem pretensão de atingir a certeza.

Desse modo, o método observacional foi escolhido por exigências próprias do tipo de pesquisa que se realizou e pelas vantagens que este oferece, já que possibilita um grau mais elevado de precisão.

Do ponto de vista de sua natureza, esta pesquisa pode ser classificada como aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51).

No que diz respeito aos objetivos, a pesquisa pode ser categorizada como exploratória, com base em alguns elementos apontados por Prodanov e Freitas (2013) que justificam tal classificação, a saber:

- Tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o tema investigado;
- Assume a forma de estudo de caso;
- Envolve um levantamento bibliográfico e análise de exemplos para compreensão.

Outras características do presente estudo posicionam este também como uma pesquisa descritiva:

- Registro e descrição dos fatos observados sem interferência do pesquisador;
- Indicação da frequência com que um fato ocorre;
- Coleta de dados realizada por meio de observação.

A classificação dual para esta pesquisa se justifica pelo fato de que nenhum tipo de estudo é autossuficiente. Segundo Demo (2000), na prática, todos os tipos são mesclados, tendo ênfase um ou outro tipo. Essa interseção é devidamente explicada por Prodanov e Freitas (2013):

As pesquisas descritivas são, juntamente com as pesquisas exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. Em sua forma mais simples, as pesquisas descritivas aproximam-se das exploratórias, quando proporcionam uma nova visão do problema. Em outros casos, quando ultrapassam a identificação das relações entre as variáveis, procurando estabelecer a natureza dessas relações, aproximam-se das pesquisas explicativas (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 53).

Como uma estratégia de pesquisa que buscou examinar o fenômeno da gestualidade dentro do contexto de relato de histórias infantis feito por crianças em idade pré-escolar, este estudo de casos exigiu, além da observação, parcimônia em relação à generalização dos resultados. Desse modo, buscou-se descrever a situação do contexto em que a presente investigação foi feita com a devida moderação que este tipo de estudo exige. De qualquer modo, independentemente de qualquer tipologia, Martins (2006) enfatiza que, “como estratégia de pesquisa, um estudo de caso orientará a busca de explicações e interpretações convincentes para situações que envolvam fenômenos complexos” (p. 11-12).

A investigação desenvolvida neste trabalho proporcionou um estudo de casos múltiplos, uma variação dos estudos de caso. Em relação a esses, Yin (2015) destaca que costumam ser mais convincentes e, por conseguinte, o estudo global é visto como sendo mais robusto e atende a uma lógica de replicação sem dificuldades.

Prodanov e Freitas (2013, p. 64) reúnem cinco características básicas que merecem destaque quanto ao estudo de caso:

- É um sistema limitado e tem fronteiras em termos de tempo, eventos ou processos, as quais nem sempre são claras e precisas;
- É um caso sobre algo, que necessita ser identificado para conferir foco e direção à investigação;
- É preciso preservar o caráter único, específico, diferente, complexo do caso;
- A investigação decorre em ambiente natural;
- O investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de coleta diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registros de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros.

5.2 Aspectos éticos da pesquisa

O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CEP/CCS/UFPB) no dia 04 de fevereiro de 2021, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº

42848621.9.0000.5188. Em 27 de fevereiro de 2021, foi aprovado, conforme parecer nº 4.563.890.

Todos os protocolos de pesquisa foram seguidos, conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e todas as garantias éticas foram concedidas às participantes e suas responsáveis: liberdade de participação, integridade das participantes e preservação de seus dados, assegurando, desse modo, privacidade, sigilo e confidencialidade ao longo do desenvolvimento do estudo (antes, durante e depois da coleta de dados).

O processo de Consentimento Livre Esclarecido foi conduzido pelo pesquisador, respeitando as singularidades dos sujeitos, cujas responsáveis foram informadas sobre seus direitos e sobre a natureza da pesquisa e seus objetivos, métodos, riscos e potenciais benefícios, conforme a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

A autonomia das participantes foi respeitada durante todo o processo, garantindo a elas a vontade de contribuir e permanecer ou não na pesquisa e a manutenção de seu bem-estar, assim como a proteção de sua imagem, cujo uso foi autorizado nesta tese. Também foram respeitados os valores sociais, culturais, religiosos, morais e éticos.

Os resultados da pesquisa também foram encaminhados pelo pesquisador às responsáveis pelas participantes, em termos de retorno social. Após a defesa e publicação da tese, foi apresentado o relatório final ao CEP/CCS/UFPB.

5.3 Participantes e ambiente de pesquisa

O critério de inclusão estabelecido nesta pesquisa foi a participação de crianças entre 3 (três) e 4 (quatro) anos com desenvolvimento típico, a fim de ampliar o conhecimento sobre desenvolvimento narrativo e a matriz gesto-fala nesta faixa etária. Com base neste requisito, foram selecionadas duas crianças do sexo feminino, ambas falantes de língua portuguesa e de famílias de classe média.

A Criança A é filha de mãe secretária executiva, professora e advogada e de pai administrador, economista e advogado. Ela reside no bairro Jardim Oceania, na cidade de João Pessoa-PB, com os pais e o irmão mais velho. Segundo a responsável, a participante começou a falar as primeiras palavras antes do primeiro ano de idade e é muito expressiva, sociável e comunicativa. Frequentemente, são lidas ou contadas histórias para ela. Durante a realização da pesquisa, frequentava a Educação Infantil em instituição privada.

A Criança B é filha de mãe técnica em enfermagem e de pai técnico em certificação digital. Ela mora no bairro Santa Rosa, em Campina Grande-PB, com os responsáveis e dois

irmãos mais velhos. De acordo com a mãe, a Criança B demonstra aprender as coisas rapidamente e faz constantes associações entre conversas anteriores e correntes ao interagir com as pessoas. Antes de completar um ano de idade, já falava as primeiras palavras. Também costuma-se ler ou contar histórias para esta participante. No período da coleta de dados, frequentava a Educação Infantil em escola da rede particular de ensino.

O ambiente de pesquisa foi a residência das próprias participantes e o horário das sessões de leitura e das posteriores gravações do reconto foi escolhido pelas responsáveis, de acordo com a disponibilidade de cada uma.

5.4 Procedimentos e métodos de análise

Foram selecionados três contos para utilização nas sessões de leitura, *Chapeuzinho Vermelho*, *Os três porquinhos* e *João e Maria*. As crianças participantes desta pesquisa tiveram a oportunidade de ouvir essas histórias infantis através das leituras realizadas pelas próprias responsáveis. Após a escuta, as participantes recontaram as histórias, sendo esta ação o foco de interesse deste estudo. A escolha das obras foi feita com base no seguinte critério: histórias clássicas infantis com texto inextenso, com o objetivo de manter as crianças atentas durante a contação e predispostas para recontar as histórias – um conto mais extenso poderia não as motivar para o reconto, por exemplo.

Os dados fornecidos durante os recontos de *Chapeuzinho Vermelho* foram suficientes para nossas análises. Na medida em que buscou-se identificar as informações suplementares fornecidas através dos gestos da perspectiva narrativa, analisar o reconto desta história ao longo de três semanas proveu os subsídios necessários para o exame das inferências projetadas gestualmente em cada situação de reconto. Desse modo, no Capítulo 6, assim serão identificadas as narrações: Reconto 01, Reconto 02 e Reconto 03 de *Chapeuzinho Vermelho*. Cada um desses recontos foi gravado em semanas diferentes do mês de junho de 2021: o Reconto 01 corresponde à gravação feita na primeira semana de junho e assim sucessivamente. As gravações dos recontos de *Os três porquinhos* e *João e Maria* nos mesmos moldes (01, 02 e 03) também foram realizadas, porém a gestualidade empregada apresentou baixa frequência, impossibilitando a observação dos fenômenos que buscamos analisar neste estudo.

A participação dos sujeitos pesquisados deu-se através de convite a suas responsáveis, que culminou na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e do Termo de Consentimento para Uso de Imagem (Apêndice B).

Nesta pesquisa, foram gravados três vídeos de cada criança recontando histórias que foram narradas sempre por suas mães, responsáveis também pelas gravações². Cada gravação foi feita semanalmente e enviada para o pesquisador para fins de organização e posterior análise. Por serem gravados nas residências das participantes, os vídeos tiveram ambientes diferentes, cuja escolha ficou a critério de quem registrou o relato. Com relação a esses registros, o tempo de duração foi variável. Do todo, foram analisadas as partes em que as falas das crianças são produzidas em conjunto com a gestualidade.

Nesse momento da coleta, o ambiente esteve iluminado, de modo que todos os movimentos corporais considerados como gestos e gesticulações foram visualizados facilmente. Para isso, a câmera foi posicionada a mais ou menos dois metros de distância das crianças que recontaram as histórias. A resolução das filmagens e os modelos de aparelhos utilizados nesta etapa foram escolhidos de acordo com a conveniência das responsáveis. O requisito essencial, de fato, foi que o áudio e a imagem fossem captados e registrados em ótima qualidade.

Os exemplares em versão física utilizados nessas sessões de leitura (Figura 30) foram enviados às residências das participantes para que as histórias fossem contadas com maior comodidade. Essa decisão foi tomada com base na possibilidade de que a versão digital lida através de um aparelho celular pudesse tirar a atenção das crianças, uma vez que esse meio poderia despertar nelas o interesse no manuseio dos aparelhos para outros fins. Juntamente com os exemplares, foi encaminhado um manual (Apêndice C) com orientações para as leituras e as gravações.

Figura 30 - Capa do livro *Chapeuzinho Vermelho* (CIRANDA CULTURAL, 2020)



Fonte: <<https://www.cirandacultural.com.br/produto/chapeuzinho-vermelho-18879>>.

² A leitura das histórias e a gravação dos recontos foram realizadas pelas mães das crianças como uma medida de proteção em consequência do contexto de pandemia de Covid-19 durante o período da coleta de dados.

Logo após a finalização da fase de leitura, foi solicitado às crianças que recontassem a narração recém-feita. Ao recontar essas histórias, os sujeitos participantes atuaram livremente nesses momentos, tendo sido permitida intervenção por parte das responsáveis apenas quando a criança estivesse distraída ou parecesse alheia ao que foi solicitado a ela.

Após as gravações, os arquivos de mídia foram enviados ao pesquisador através de e-mail ou outro canal de envio disponível para as responsáveis. Estas, antes da coleta de dados, receberam um treinamento expresso para orientá-las quanto aos procedimentos da pesquisa e atitudes visando evitar problemas, como carga de bateria insuficiente e outras situações que poderiam impossibilitar as gravações. Todos os registros seguiram as mesmas etapas, ou seja, o relato era feito e gravado logo após a escuta da história.

Para abordar as questões de pesquisa do presente estudo, os vídeos foram assistidos pelo pesquisador antes de transcrevê-los. Esse procedimento foi realizado para facilitar e antecipar o que seria examinado no programa de anotação, do qual trataremos mais adiante. Os gestos observados em suas dimensões representacionais e demarcativas foram identificados do ponto de vista sincrônico e de acompanhamento, garantindo assim uma objetividade mais precisa no momento da anotação computacional.

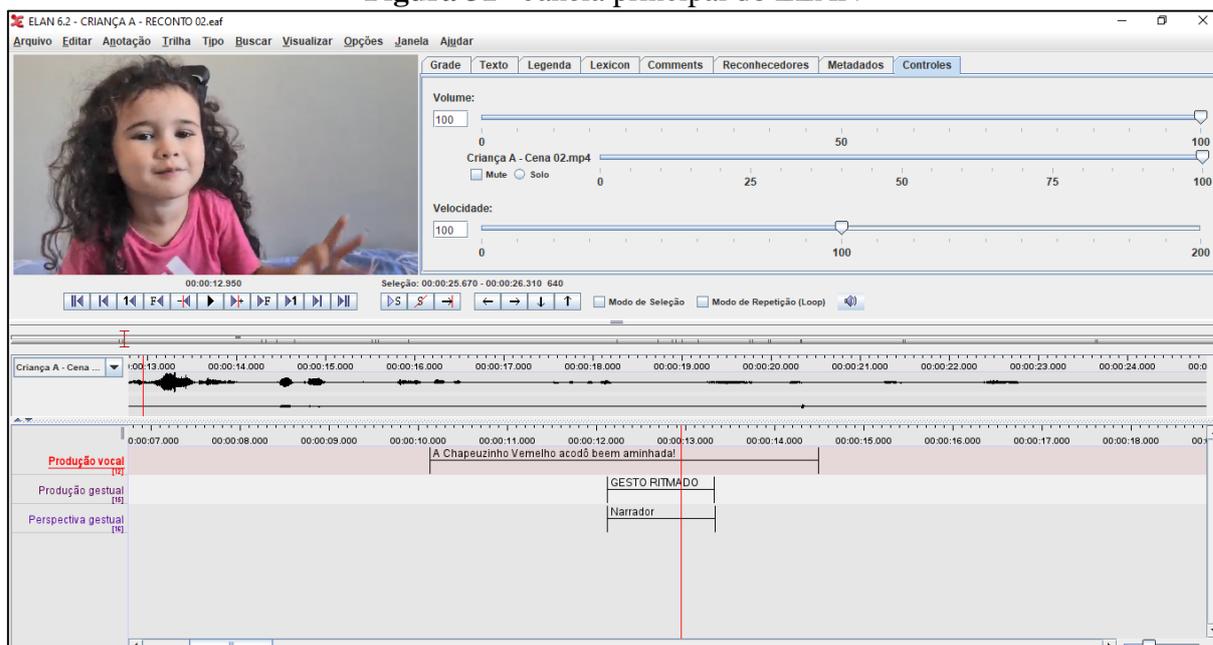
Devido à identificação dos enunciados que foram acompanhados por gestos, nem todas as falas foram registradas no *software* de transcrição linguística. Foram excluídas também as partes inaudíveis. Não foi empregada uma técnica de amostra que apresente um extrato de tipo gestual único. Diferentemente disso, todos os gestos empregados pelas crianças em suas narrativas foram identificados e examinados.

As gravações das observações foram analisadas com a utilização do programa de computador ELAN (EUDICO Linguistic Annotator), versão 6.2, uma ferramenta de anotação linguística que

Permite criar, editar, visualizar e pesquisar anotações para dados de vídeo e áudio. Foi desenvolvido no Instituto Max Planck de Psicolinguística, Nijmegen, Holanda, com o objetivo de fornecer uma base tecnológica sólida para a anotação e exploração de arquivos multimídia. O ELAN foi desenvolvido especificamente para a análise de línguas orais-auditivas, línguas de sinais e gestos, mas também pode ser utilizado por qualquer pessoa que trabalhe com dados de vídeo e/ou áudio, para fins de anotação, análise e documentação. (ELAN, 2021, p. viii).

Os projetos de transcrição desta pesquisa criados no ELAN consistem da associação de um arquivo de mídia (vídeo com a extensão .mp4) a um arquivo de anotação (extensão .eaf), como pode ser visualizado na Figura 31, que apresenta o quadro de vídeo, as trilhas de anotação e outros controles e visualizadores:

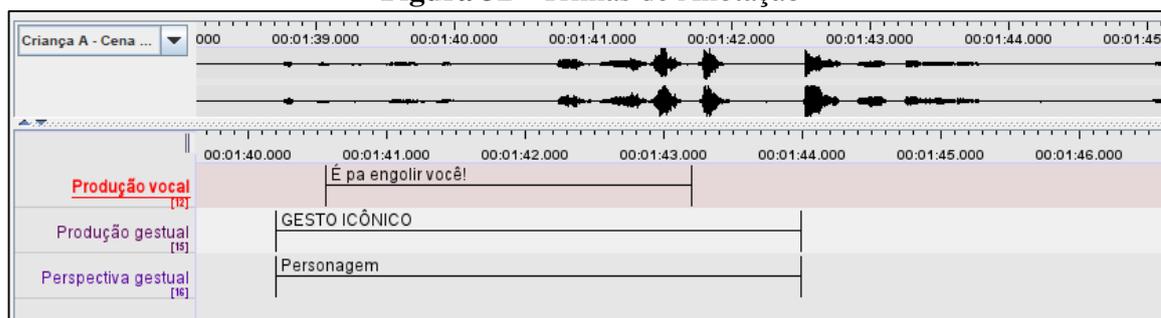
Figura 31 - Janela principal do ELAN



Fonte: Elaboração do autor.

Neste estudo, as trilhas de anotação tiveram finalidades distintas. A trilha *Produção vocal* contempla a fala das crianças participantes, com discurso direto ou indireto. Para a devida descrição da tipologia gestual (icônico, ritmado, dêitico etc.) que acompanha esta fala, foi criada a trilha *Produção gestual*, que gerou a trilha subsequente denominada *Perspectiva gestual* (personagem, observador, dual, narrador). Essas duas últimas trilhas contêm os dados contextuais associados à produção vocal.

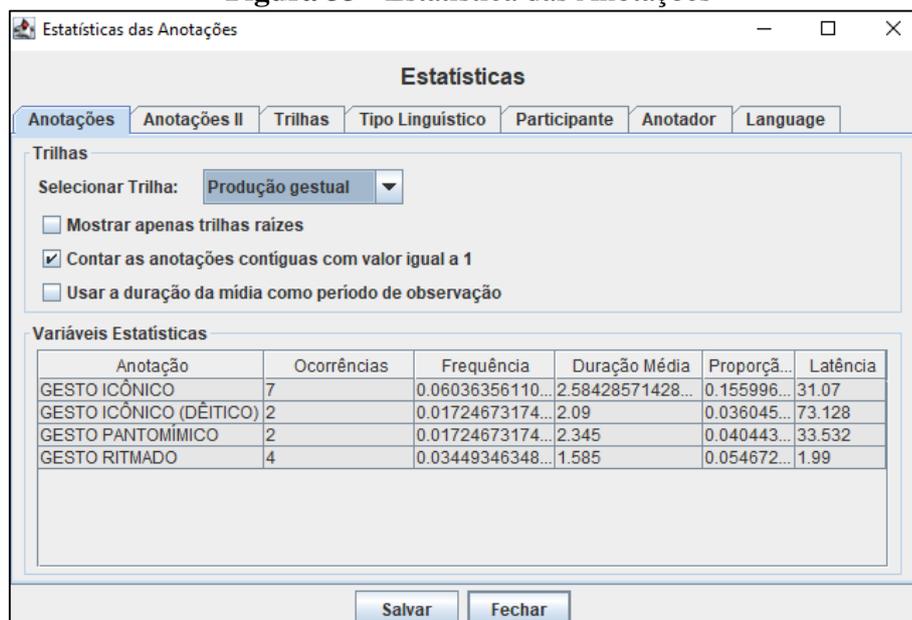
Figura 32 - Trilhas de Anotação



Fonte: Elaboração do autor.

Algumas informações fornecidas pelo ELAN através da função *Estatísticas das Anotações* (Figura 33) e outras variáveis percebidas – que representam maioria – foram exploradas e analisadas na seção quantitativa deste trabalho. Todos esses dados foram tratados nos programas Excel 2013 e Origin Pro 2022.

Figura 33 - Estatística das Anotações



Fonte: Elaboração do autor.

Também utilizamos o PRAAT 6.1.52 (especialmente para análise do parâmetro *pitch*) e o Protocolo de Análise de Perfil Vocal, de San Segundo e Mompean (2017), para avaliação perceptiva da qualidade vocal nos casos de modificação de estilo de fala. Neste protocolo, as configurações do estilo vocal são categorizadas em neutras e não-neutras (Figura 34). A partir dos dados que forneceram nossa pesquisa, a configuração neutra foi associada à voz natural das participantes e as configurações não-neutras observadas relacionaram-se a um tom vocal agudo ou grave.

Figura 34 - Protocolo de Análise de Perfil Vocal

Simplified Vocal Profile Analysis (SVPA)				
A. Featural (tick the appropriate box)				
Major Setting Groups	Settings	Numerical Labels for One Neutral (N) and Two Non-Neutral Configurations		
		-1	0	+1
Vocal tract settings	Labial	Spreading	N	Rounding
	Mandibular	Close	N	Open
	Apical	Retracted	N	Advanced
	Dorsal	Backed and lowered	N	Fronted and raised
	Velopharyngeal	Denasal	N	Nasal
	Pharyngeal	Constricted	N	Expanded
	Laryngeal height	Lowered	N	Raised
	Overall muscular tension	Vocal tract tension	Lax	N
Laryngeal tension		Lax	N	Tense
Phonation	Voice type	Whisper/Breathy	N	Creaky/Harsh
B. Holistic (fill with qualitative input; comments, etc)				

Fonte: San Segundo e Mompean (2017).

O *corpus* anotado reflete a variedade de comportamentos multimodais das participantes. As trilhas adicionadas ao ELAN, apesar de não exibirem a multiplicidade que consta no Quadro 4 (STEC, 2017), atenderam aos propósitos da pesquisa. Além disso, as anotações não contempladas foram exploradas nas observações proeminentes da análise qualitativa, de acordo com o referido quadro, que contém as categorias e as trilhas com subdivisões pré-definidas em cada uma delas (vocabulário controlado). Optamos por utilizar este vocabulário, com as devidas adaptações, e outras terminologias no Capítulo 6.

Quadro 4 - Valores utilizados nas análises

Categoria	Trilha	Vocabulário controlado
Informação linguística	Tipo de enunciado	Discurso direto (personagem) Discurso indireto (observador) Discurso indireto (narrador)
Articuladores multimodais	Modificação de estilo vocal	Presente Ausente
	Corpo/Mãos	Gestos do ponto de vista do personagem Gestos do ponto de vista do observador Outros gestos (ponto de vista dual, ponto de vista do narrador)
	Expressão facial	Ao estilo do personagem Indiferente Demarcativa
	Olhar	Ao estilo do personagem Indiferente Demarcativo
	Mudança de postura	Sentido horizontal Sentido vertical Nenhuma

Fonte: Adaptado de Stec *et al.* (2017).

Todas as falas produzidas pelas crianças foram transcritas. Cada enunciado que foi acompanhado por um gesto específico da perspectiva narrativa foi anotado. As transcrições foram feitas com base nos objetivos deste estudo e, para isso, foram utilizados sinais específicos das normas de transcrição propostas por Marcuschi (2003, p. 10-13), como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 5 - Normas de transcrição

Categorias	Sinais	Descrição
1. Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA	Quando uma sílaba ou palavra é pronunciada com ênfase ou recebe acento mais forte que o habitual.
2. Sinais de entonação	” ’ ,	Aspas duplas para uma subida rápida. Aspa simples para uma subida leve. Aspa simples abaixo da linha para descida leve ou brusca.
3. Repetições	Reduplicação	Para repetições de letra ou sílaba, reduplica-se a parte repetida.
4. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção	eh, ah, oh, eh::, mhm, ahã, entre outros.	Pausas e hesitações são representadas por reproduções de sons com as grafias demonstradas na coluna referente aos sinais.
5. Pausas	(+)	Silêncios e pausas pequenas.
6. Indicação de transcrição parcial ou de eliminação	... ou /.../	O uso de reticências no início e no final de uma transcrição indica a extração de um trecho. Reticências entre duas barras indicam um corte na produção de alguém.
7. Comentários do analista	(())	Parênteses duplos são utilizados para comentar algo que ocorre.

Fonte: Marcuschi (2003).

Seguindo esses padrões de análise, os dados coletados foram examinados qualitativamente e quantitativamente e apresentados no capítulo seguinte, conforme os objetivos propostos para esta pesquisa.

6 ANÁLISE DOS DADOS

As análises qualitativa e quantitativa são apresentadas, respectivamente, nas seções 6.1 e 6.2 deste capítulo. Os três primeiros objetivos específicos deste trabalho são explorados na seção 6.1: (1) analisar os principais eventos mencionados pelas crianças no processo de reconto de histórias, de modo a detectar e examinar as ocorrências de informações suplementares expressas nos gestos da perspectiva narrativa; (2) registrar como ocorre o processo de alinhamento e divergência entre as modalidades (tipo de discurso, ponto de vista gestual e estilo vocal) em uma determinada perspectiva narrativa; e (3) descrever como é executada a gestualidade durante as narrações. A análise comparativa entre os dados numéricos gerados a partir das observações dos recontos produzidos pelas participantes é realizada na seção 6.2.

6.1 Análise qualitativa

À luz da teoria apresentada até então, manteremos nosso foco na detecção e análise das ocorrências de inferências materializadas nos gestos da perspectiva narrativa e no registro de como se dá o alinhamento entre as modalidades fala (tipo de discurso), gesto e estilo vocal em uma dada perspectiva (personagem ou observador). Verificou-se que os gestos produzidos pelas crianças durante o reconto refletem inferências supositivas projetadas a partir da escuta da história infantil selecionada para as sessões de leitura. À vista disso, essas contribuições semânticas dos gestos enriquecem o discurso, retratando aspectos adicionais da situação denotada. As evidências dessas inferências serão demonstradas a partir dos fragmentos oriundos das narrativas das duas crianças participantes.

Essas informações suplementares ativadas pelos gestos da perspectiva e condicionadas pelo conteúdo das expressões que elas modificam representam inferências produzidas e apresentadas pelas próprias crianças durante o ato de narrar. Nesta investigação, outro foco de interesse revelou-se significativo, os alinhamentos díade e tríade entre as modalidades em um determinado ponto de vista, que será detalhado nas análises a seguir.

Os três recontos da Criança A serão apresentadas nos quadros 6, 7 e 8, seguidos do exame qualitativo dos fragmentos destas narrações.

6.1.1 Criança A (4 anos) – Reconto 01 de Chapeuzinho Vermelho (1 min 53 s) – Gravado na primeira semana de junho de 2021

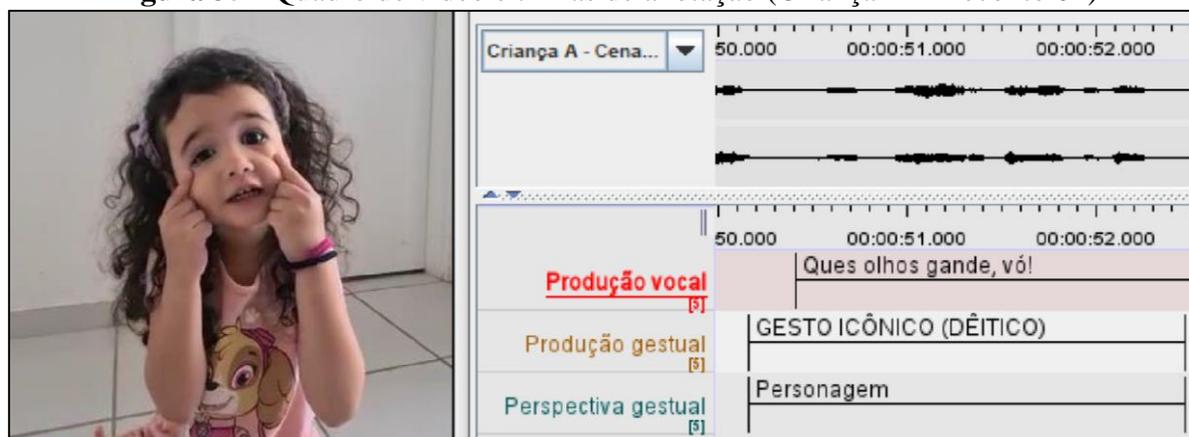
Quadro 6 - Reconto 01 de *Chapeuzinho Vermelho* (Criança A)

Participante	Enunciado
Mãe	Me conta, desde o início, a história de Chapeuzinho (+) Chapeuzinho Vermelho!
Criança A	Chapeuzinho Vermelho acodô bem anhimada e a mãe dela pepalô gomoseimas (+) e biscoitos (+) e com bolo.
Mãe	E aí, Chapeuzinho fez o quê?
Criança A	Ela viu um lobo e depois... E depois, ela fugiu do lobo pa não cumê ela. E depois, a Chapeuzinho Vermelho chegô até a casa da vovó dela, mas tive alguma coisa estanha, tive um lobo, mas ele... Ele mudô e depois ela falou: - Ques olhos gande, vó! E que naliz gandão! ((ao estilo da suposta voz de Chapeuzinho)). E depois...
Mãe	- E era pra quê esses olhos e esse nariz grandão?
Criança A	- Pa ver ela e tentir o seu cheiro bom, mas se tentir um cheiro ruim, ia comer. E depois: - Que bocão gandão, vovó! ((ao estilo da suposta voz de Chapeuzinho)). - É pa engolir você! ((ao estilo da suposta voz do lobo))
Mãe	Ai, meu Deus!”
Criança A	... O lobo pulô até a cama da vovó, então ela pulô também pa comer o lobo...
Mãe	Ela pulou pra comer ou ela pediu ajuda?
Criança A	Ela pediu: - Ajuuda, ajuuda!” ((ao estilo da suposta voz de Chapeuzinho)). E depois, um vizinho apareceu mais a vovó! Então, ela contou tudo.
Mãe	A vovó contou tudo o que aconteceu?
Criança A	E fim!”

Fonte: Elaboração do autor.

a) Fragmento 1 do primeiro reconto

Figura 35 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 01)



Fonte: Elaboração do autor.

Neste fragmento, observa-se que a Criança A faz uso de dois gestos, icônico e dêitico. Com a iconicidade em primeiro plano, o movimento gestual inicia-se com o ato de apontar para o nariz e, em seguida, a criança repuxa as bochechas para baixo, na tentativa de tornar seus olhos maiores, assumindo assim a perspectiva da personagem Chapeuzinho, que busca demonstrar a diferença de tamanho entre o olho humano e os olhos do lobo, segundo a reprodução do episódio feita pela criança. Vale salientar que, na história lida, não há nenhuma passagem que retrate a neta colocando-se de maneira comparativa diante do animal humanizado que se passa por sua avó. Temos, então, o primeiro registro de intervenção da narradora na história original, ou o que denominaremos inferência materializada no gesto, foco de nossa pesquisa a ser buscado em cada um dos fragmentos analisados. Segundo Bruner (1999), esta é uma particularidade do gênero que faz com que as histórias, de um modo geral, tornem-se mais inclusivas.

No campo imagético em questão, o gesto dêitico é um elemento integrante da representação corporalizada desempenhada pela participante, ou seja, trata-se de uma ação da personagem, por isso, a iconicidade aqui corporalizada apresenta uma dimensão dêitica. Nesse caso, o gesto dêitico empregado é uma das manifestações da ação simulada referente à Chapeuzinho Vermelho como um todo.

Desse modo, toda a gestualidade que acompanha a fala deve ser interpretada unicamente como elemento do ponto de vista da personagem (PVP). Ao personificar a neta que procura pela avó, a criança assume a postura de alguém que está de frente para o lobo, e toda a demonstração gestual apresentada figura um simulacro das ações direcionadas ao lobo da história.

Assim, o evento e o estado da personagem são percebidos pelo modo como o corpo da narradora está disposto. Naturalmente, ocorre a tendência de se expressar como faria Chapeuzinho, o que envolve previamente simular mentalmente o conteúdo comunicado e indicar, através da perspectiva adotada, como a criança compreendeu a história que está sendo recontada, trazendo à tona a inferência da qual estamos tratando.

A perspectiva aqui analisada foi compreendida como interna, pois os gestos da criança foram realizados como se ela estivesse dentro do espaço do evento (observar Figura 35, que denota a perspectiva da personagem). Desse modo, não há ícone melhor indicado do que um corpo como um todo para essa representação. No caso da gestualidade empregada para este tipo de ponto de vista, o corpo é utilizado inteiramente como referência, de modo que as partes do corpo se movimentam conforme o que seria a ação da personagem. De acordo com Giorgolo (2010), os gestos próprios da ótica do personagem são baseados em uma forma diferente de

representação que possivelmente está relacionada a uma experiência de realidade corporificada e que pode provavelmente (melhor dizer efetivamente) ser identificada através da representação corporal. Embora não seja o caso, convém indicar também que os próximos registros como ponto de vista do observador serão assim classificados quando a perspectiva for externa, ou seja, quando os gestos forem executados como se a criança narradora estivesse observando o evento com distanciamento ou testemunhando de fora. Pontuar essa distinção é crucial para justificar em que situação o ponto de vista dual será percebido. Mais adiante, apontaremos qual execução gestual foi classificada como tal.

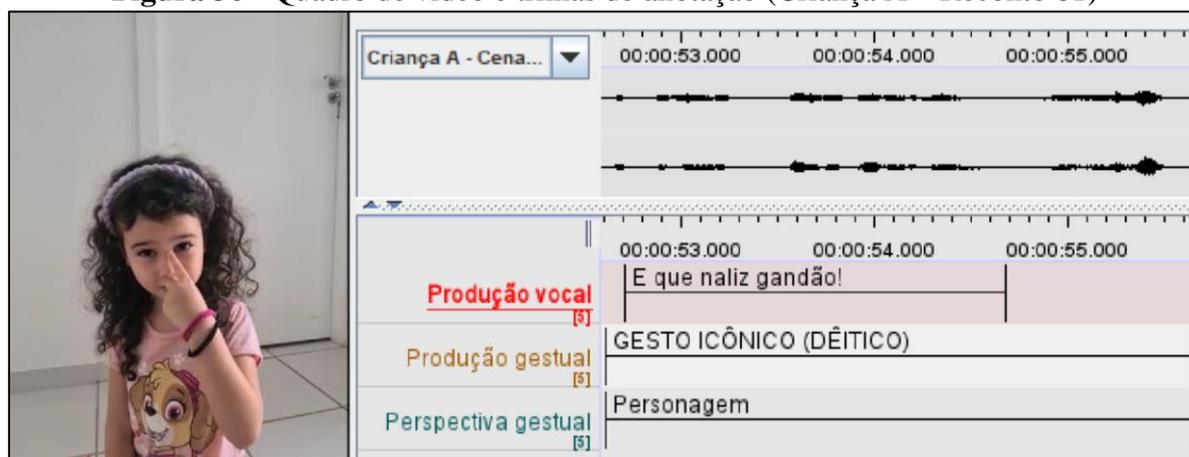
Dando continuidade ao exame do fragmento 01 do primeiro reconto, outro fator merece ênfase: a voz da criança que narra modifica-se com o objetivo de imitar Chapeuzinho Vermelho com maior vivacidade. Especificamente, as palavras da personagem são reportadas pela criança em discurso direto em um estilo de modo a parecer terem sido ditas da mesma maneira que estão sendo reproduzidas. A este fenômeno chamaremos aqui de estilo vocal, retomando o conceito sugerido em artigos de Sachs e Devin (1976) e Tomasello e Mannle (1985). Esta pista discursiva pode influenciar a compreensão de um enunciado ou de uma cena, principalmente em momentos significativos da narrativa (eventos que demonstram interação/diálogo entre os personagens, por exemplo). O lado imagético ou gestual deste fragmento (como a expressão facial alterada pela distensão dos olhos realizada pelas pontas dos dedos indicadores), que iconicamente representa o corpo da personagem neste evento, também realiza esta função elucidativa. Todas as ocorrências de modificação do estilo vocal da criança na tentativa de se aproximar do suposto modo de falar da personagem serão mencionadas nas próximas análises, assim como ocorreu aqui através do discurso direto com emissão da voz em tom agudo em *Ques olhos gande, vó*. Este recurso multimodal também foi abordado no trabalho de Nascimento (2015) como uma das pistas utilizadas por uma criança cega no reconto de histórias.

Quando, além do discurso, os gestos são empregados e o estilo vocal é modificado, esses elementos são centrais para a construção da cena a ser exibida para o interlocutor, uma vez que fornecem a este uma experiência do evento original ou com adequações, de acordo com as possibilidades do corpo. Desse modo, o destinatário é capaz de fazer também inferências sobre o evento, sem necessariamente precisar interromper a narração para tornar essas inferências claras. Na figura 35, a demonstração da criança atinge um nível que chamaremos de alinhamento tríade (fala + gesto + estilo vocal alinhados em uma só perspectiva). No fragmento em questão, temos o discurso direto, uma sequência gestual empregada sob a perspectiva do personagem (gesto icônico com dimensão dêitica, apresentado na trilha como “gesto icônico

(dêitico)”) e o estilo vocal foi modificado pela criança para distinguir sua voz natural na tentativa de se aproximar do que seria o estilo vocal da personagem. Vale informar que sempre que o gesto icônico abranger uma manifestação de outra tipologia, esta será indicada entre parênteses nas anotações.

b) Fragmento 2 do primeiro reconto

Figura 36 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 01)



Fonte: Elaboração do autor.

Neste fragmento, a criança aponta (gesto dêitico) para o nariz e posiciona o dedo indicador sobre a glabella, deslizando-o até a columela nasal para demonstrar quão grande é o nariz do lobo em comparação com o da avó. Novamente, a cena dá margem à mesma interpretação de classificação funcional do fragmento anterior, uma vez que a criança transfere para si o papel da personagem Chapeuzinho, sendo toda a gestualidade (gesto icônico com dimensão dêitica) considerada como própria da perspectiva narrativa do personagem, o que é demonstrado por diversos fatores, como o direcionamento do olhar a uma entidade (lobo) e o envolvimento de todos os articuladores multimodais possíveis. Desse modo, o corpo é utilizado para retratar uma ação do ponto de vista da personagem da história que, vale reforçar, não é descrita no texto original (situação de comparação entre os personagens), sendo esta a segunda ocorrência de inferência materializada gestualmente neste reconto. Optamos então por esta classificação, já que a representação da ação multimodal a partir do ponto de vista do personagem inclui não apenas as mãos, mas também todo o corpo como possíveis recursos semióticos, conforme Bresse *et al.* (2018), Almeida (2018) e Silva (2021) precisamente apontam. Mantendo constantes o estilo vocal da personagem (ao emitir *E que naliz gandão!*),

o discurso direto e a gestualidade subjetiva, pode-se afirmar que o alinhamento tríade também é alcançado neste fragmento.

c) Fragmento 3 do primeiro reconto

Figura 37 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 01)



Fonte: Elaboração do autor.

Quando retoma sua voz natural, a Criança A faz uso do gesto ritmado para enfatizar a resposta apresentada pelo lobo, a finalidade de olhos e nariz grandes. Embora seja uma justificativa dita pelo personagem, a criança assume, em seu reconto, a voz narrativa em terceira pessoa. Apesar de poder assumir a perspectiva subjetiva, já que a fala apresenta-se em discurso direto no texto original, a participante utiliza o discurso indireto para narrar, abrindo mão de manifestações gestuais icônicas, por exemplo, para dar ênfase a esta passagem com o auxílio de um gesto ritmado (movimenta as duas mãos de trás para frente ao mesmo tempo que enuncia a parte *Pa ver ela e tentir o seu cheiro bom*).

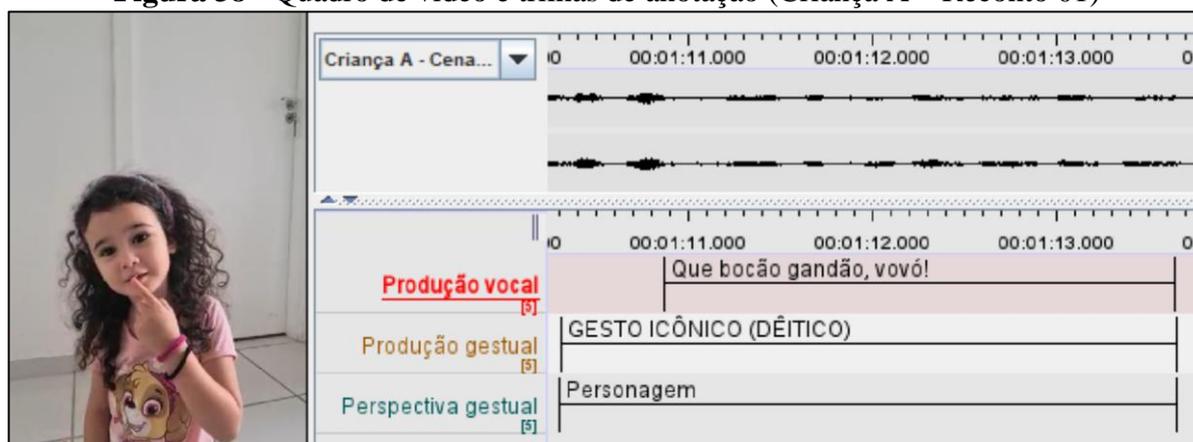
Considerando todos os recontos desta criança, esta é a primeira aparição de um gesto ritmado e, com isso, já se evidencia um fator determinante que será uma constante no percurso de nossa análise: não é apresentado ponto de vista narrativo gestual em termos de distanciamento (personagem ou observador) nesta passagem e isso está associado diretamente ao emprego da gestualidade ritmada, classificada, neste estudo, como um gesto do ponto de vista ou da perspectiva do narrador (PVN). Designaremos gesto da perspectiva do narrador pelo fato de todos os registros deste tipo gestual estarem associados à ênfase facultada pelas participantes às partes do enunciado de maneira multimodal, independentemente da sensação de distanciamento narrativo proporcionada pelas classificações funcionais “personagem” ou “observador”. No lado linguístico, ocorre o destaque prosodicamente e em sincronia temporal com o gesto ritmado no lado imagético.

Frisamos que, em todas as ocorrências, os gestos da perspectiva do narrador foram vinculados à voz natural das participantes e ao emprego do discurso indireto. Sendo assim, devido à constância do padrão de alinhamento apresentado neste trabalho (gesto PVN + voz natural + discurso indireto), os gestos do ponto de vista do narrador não serão contemplados nas possibilidades de alinhamento tríade (Figura 86).

No trecho recontado em discurso indireto, embora a criança não concretize gestualmente inferência alguma, ela adiciona em sua narração a informação de que o nariz do lobo tinha um tamanho grande para que ele pudesse sentir um “cheiro bom” e que comeria a personagem Chapeuzinho Vermelho caso sentisse um “cheiro ruim”. Isso exemplifica a composição hermenêutica, um dos universais do modo narrativo do pensamento abordados por Bruner (1999), dado que nenhuma história tem uma interpretação única, mas significados múltiplos.

d) Fragmento 4 do primeiro reconto

Figura 38 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 01)



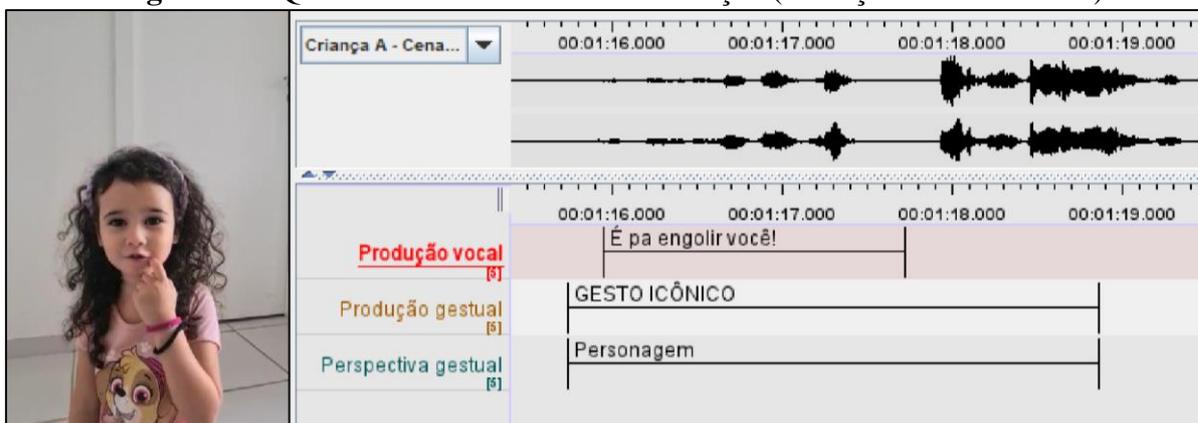
Fonte: Elaboração do autor.

Após a execução do gesto ritmado, a criança volta a fazer uso da iconicidade com dimensão dêitica, acompanhada novamente da fala de Chapeuzinho Vermelho (*Que bocão gandão, vovó!*), reproduzida com a modificação do estilo vocal para o tom agudo. Ao corporificar a personagem, o modo como interpreta a ação, com o olhar desviado para a direita, dá a ideia de que existe realmente uma outra entidade com quem a participante está dialogando.

Além disso, produz exhibições faciais específicas da personagem, uma expressão de dúvida ao apontar para a boca e ao olhar de maneira comparativa para o lobo, mantendo ativa a intervenção através da expressão gestual. Assim, registra-se mais uma inferência e ocorre, pela terceira vez neste reconto, o alinhamento tríade entre modalidades (gesto, discurso e estilo vocal sob a ótica subjetiva).

e) Fragmento 5 do primeiro relato

Figura 39 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 01)



Fonte: Elaboração do autor.

Logo após a exibição da expressão de admiração/incerteza/dúvida por parte de Chapeuzinho Vermelho em relação ao tamanho da boca, a criança alterna sua voz na tentativa de imitar o lobo, ou seja, ocorre novamente modificação de estilo vocal (ao reproduzir *É pa engolir você!*), porém diferente daquela empregada para representar Chapeuzinho. Agora, a emissão vocal apresenta-se em um tom mais grave. Neste caso, a simulação não varia em termos de perspectiva narrativa, mas ocorre alternância de um personagem para outro, com alguns aspectos que conferem a cada uma das simulações representação específica para o lobo (a configuração facial é alterada de modo que se forma o focinho do lobo – Figura 39) e para Chapeuzinho (configuração facial anterior e estilo vocal modificado quando diz *Que bocão gandão, vovó* – Figura 38). De acordo com Vygotsky (2008), as crianças pequenas utilizam gestos relacionados ao concreto como um recurso multimodal na interação, selecionando características distintas e conceitualizando uma formulação significativa delas. Isso pode ser percebido neste trecho em que ocorre a troca de personagens: a criança envolve-se na narrativa em duas situações diferentes, ou seja, constrói representações mentais distintas para não deixar a perspectiva ambígua ou não especificada. Segundo Merleau-Ponty (2012), cada personagem é instalado no corpo e na linguagem com características próprias, de modo que a criança desempenhe os papéis distintamente. Nas duas situações discutidas, esta e a passagem anterior, os personagens estão sendo devidamente representados com suas falas e gestualidades próprias. Neste fragmento, há alinhamento tríade.

6.1.2 Criança A (4 anos) – Reconto 02 de Chapeuzinho Vermelho (2 min 18 s) – Gravado na segunda semana de junho de 2021

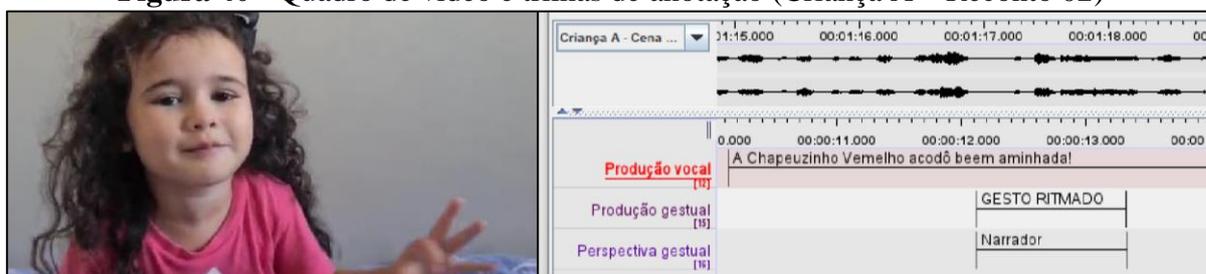
Quadro 7 - Reconto 02 de Chapeuzinho Vermelho (Criança A)

Participante	Enunciado
Criança A	A Chapeuzinho Vermelho acordô BEM AMINHADA”, porque... a mãe de Chapeuzinho Vermelho pepalô gomosenhas”, bolo” e geleia de molaango.”
Mãe	Hummm, que delícia!
Criança A	E, então, ela foi pa casa da vó, ... mas tive um lobo da foleeestaaa...
Mãe	Ai, meu Deus! E o que aconteceu com esse lobo?
Criança A	E depois, ela... E depois, ela decidiu ir pu atalho do poço de laaamaa!” (+) E depois, ela chegou até a casa da vó dela, mas ela achou que tinha alguma coisa estanha”. Tinha um lobo na cama da VÓ” e pendeu ela no amaio. E depois, ela falô: - Que olhos gandão e que naliz gandão, vó! ((ao estilo da suposta voz de Chapeuzinho)) - É pa sentir o seu cheiro e ver você, minha neta! ((ao estilo da suposta voz do lobo)) Ela disse: - Tem uma voz estanha!” E depois: - Que bocão gandão, vó! ((ao estilo da suposta voz de Chapeuzinho)) - É pa ENGOLIR VOCÊ!” ((ao estilo da suposta voz do lobo))
Mãe	Ai, meu Deus!
Criança A	Então, ela pediu: - SOCORRO!” SOCORRO!” E o vizinho apaleceu. A vó do Amálio contô tudo que tava aconteceno.
Mãe	Que legal!
Criança A	E fim.”

Fonte: Elaboração do autor.

a) Fragmento 1 do segundo reconto

Figura 40 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 02)



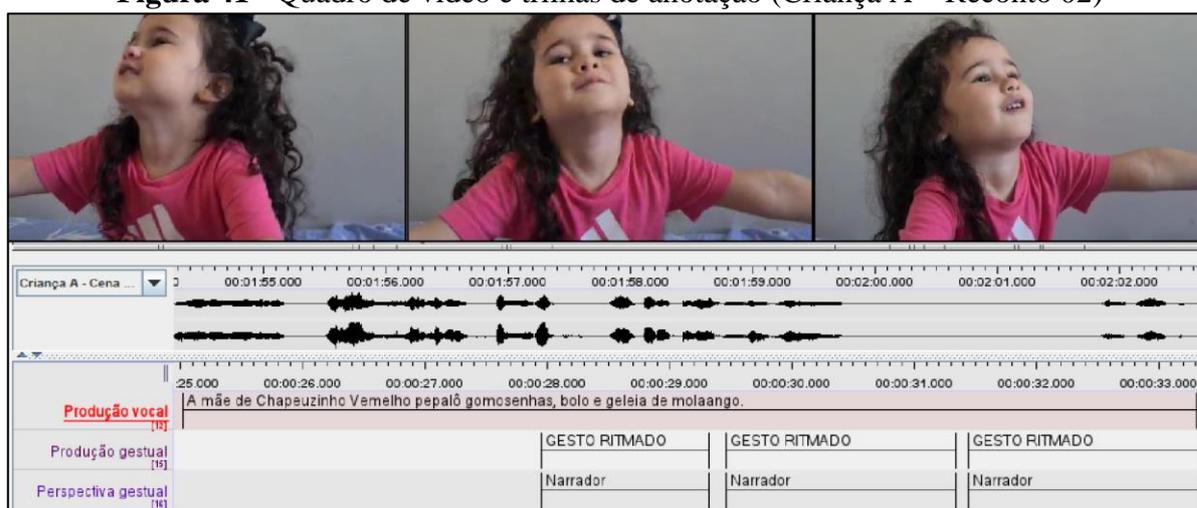
Fonte: Elaboração do autor.

Utilizado para destacar a importância do modo como a personagem Chapeuzinho Vermelho acordou (*bem aminhada*), o gesto ritmado presente nesta parte introdutória é

caracterizado como um movimento rápido para focar na apresentação da personagem, característica apontada por Earis e Cormier (2013). No caso do reconto, esta utilização coincide com mudança na entonação (a narradora amplifica sua voz no trecho em *itálico* mencionado acima). O movimento circular das mãos remete ao gesto da perspectiva do narrador.

b) Fragmento 2 do segundo reconto

Figura 41 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 02)



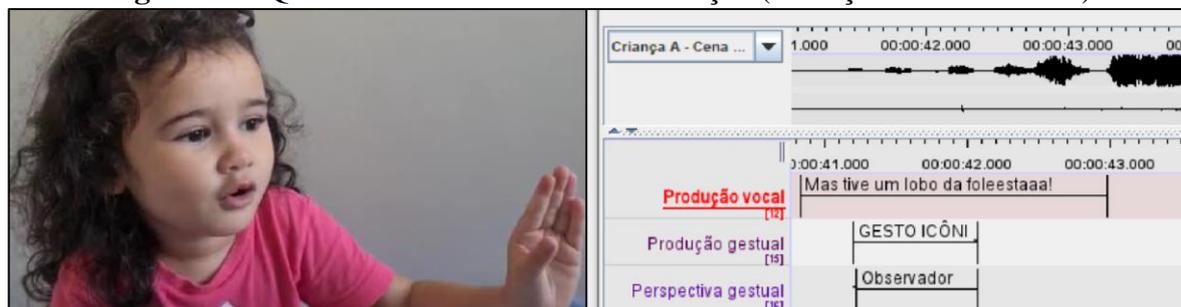
Fonte: Elaboração do autor.

Ainda na parte introdutória, a criança lança mão da gesticulação ritmada pela segunda vez neste reconto, fazendo movimentos com os braços para o lado direito, para frente e para o lado esquerdo, à medida que menciona cada um dos itens que estavam sendo levados na cesta por Chapeuzinho Vermelho. Não há aqui nenhuma relação óbvia com o conteúdo semântico da fala que acompanha esses movimentos, ou seja, não são gestos que representam concretamente as partes da fala. Neste caso, essa gestualidade repetitiva e rítmica é utilizada para enfatizar cada um dos itens elencados, funcionando como um recurso “organizador da linguagem oral” (FONTE, CAVALCANTE, 2016, p. 222).

Um dos argumentos plausíveis trazidos por Frederiksen (2017) para explicar a ocorrência de um gesto ritmado nesta situação é que sua utilização se justifica pelo fato de os produtos da cesta serem apresentados sem perspectiva narrativa em termos de distanciamento. Como não pode haver um ponto de vista nestas condições – personagem ou observador –, a narradora recorre ao gesto ritmado ao verbalizar *a mãe de Chapeuzinho Vermelho pepalô gomosenhas, bolo e geleia de molaango*.

c) Fragmento 3 do segundo relato

Figura 42 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 02)



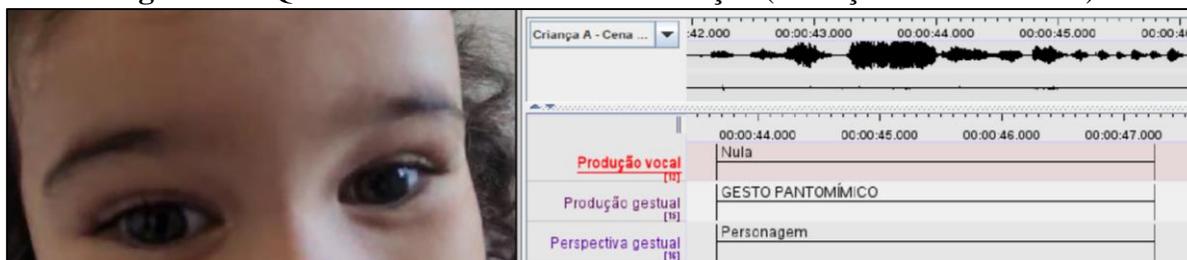
Fonte: Elaboração do autor.

A perspectiva em terceira pessoa é encontrada no gesto icônico do ponto de vista do observador executado nesta passagem, na qual a criança se distancia do personagem e utiliza uma parte do corpo, a mão esquerda, para representar o lobo (movendo para frente a mão em formato de focinho para apresentar o lobo através do ponto de vista de alguém que o observa externamente). Embora os gestos da perspectiva do personagem possam, de fato, ser mais complexos cognitivamente do que os gestos da perspectiva do observador, já que dependem da capacidade de execução a partir da ótica de outra pessoa ou personagem, os gestos do ponto de vista do observador sugerem certa sofisticação, pois refletem a capacidade de formar representações mentais abstratas e flexíveis (SASSENBERG *et al.*, 2011), como pode ser observado na gestualidade da criança. Outra contribuição teórica (gesto como ação simulada) para essa observação é que, independentemente de qual ponto de vista é mais complexo, o aumento da produção de gestos da ótica do observador acontece quando a representação mental subjacente envolve imagens visuais (mais detalhes serão oferecidos na seção de análise dos dados quantitativos 6.2.10). Assim, a informação icônica capturada pelo gesto da perspectiva do observador expressa as configurações do corpo do lobo e captura a similaridade entre o gesto e o referente apresentado de modo externo.

Até o momento, expusemos as ocorrências de alinhamento tríade entre as modalidades referente às óticas do personagem e do narrador. Contudo, o mesmo fenômeno ocorre sob a ótica do observador quando são registrados os seguintes requisitos: (1) voz natural, (2) discurso indireto e (3) gesto do ponto de vista do observador. No extrato em questão, o gesto icônico executado certifica o ponto de vista objetivo e, com voz natural, o discurso indireto é emitido (*Mas tive um lobo da foleestaaa*).

d) Fragmento 4 do segundo relato

Figura 43 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 02)



Fonte: Elaboração do autor.

Embora a fala forneça múltiplos instrumentos linguísticos para expressar a perspectiva de um personagem em eventos de uma história (discurso direto, discurso indireto, emoção, verbos de cognição, verbos de percepção etc.), em algumas situações, as formas linguísticas não podem capturar de maneira tão simples – não simplista – as simulações perceptivas e motoras que fundamentam as representações mentais das narrativas (O'NEILL; SHULTIS, 2007). Em contraste, com o gesto, é possível capturar essas representações e realizar a perspectiva conceitualizada pelo(a) narrador(a). A pantomima empregada pela criança apresenta o ponto de vista do personagem concebido em sua realização, à medida que o corpo da narradora se configura como o corpo do lobo.

Se os gestos são descritos por Hostetter e Alibali (2008) como uma característica dos sistemas de simulação perceptual e motora que fundamentam a língua e o pensamento corporificado, então eles são utilizados pelos falantes para destacar características visuais e espaciais das informações fornecidas através das palavras. É o caso da representação na Figura 43, cuja informação (*Mas tive um lobo da foleestaaa*) afeta as propriedades do gesto executado, promovendo assim o foco na simulação de um corpo e sua perspectiva particular (PVP). Em nossos registros, embora a pantomima seja uma manifestação gestual executada sem simultaneidade com a fala, o enunciado anterior influenciou em sua execução (a criança, simulando o ataque do lobo, se aproxima bruscamente do destinatário). Essa visualização garante mais uma inferência materializada no gesto, principalmente se atentarmos para o fato de que não está sendo narrado o momento em que o lobo pula para pegar Chapeuzinho, é uma informação adicional para indicar que o lobo ao qual a criança está se referindo pode atacar.

Embora haja uma estrutura narrativa a ser seguida pela criança, como pontua Goodwin (1984), essa estrutura é atualizada ao emergir por meio das ações da narradora e do processo negociado com o interlocutor. Obtém-se dessas observações, ademais, a certeza de que retratar uma perspectiva narrativa não é apenas uma atividade subjetiva, mas inerentemente

intersubjetiva, pois a intenção prevalecte foi interagir e amedrontar o interlocutor através da representação pantomímica.

e) Fragmento 5 do segundo reconto

Figura 44 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 02)



Fonte: Elaboração do autor.

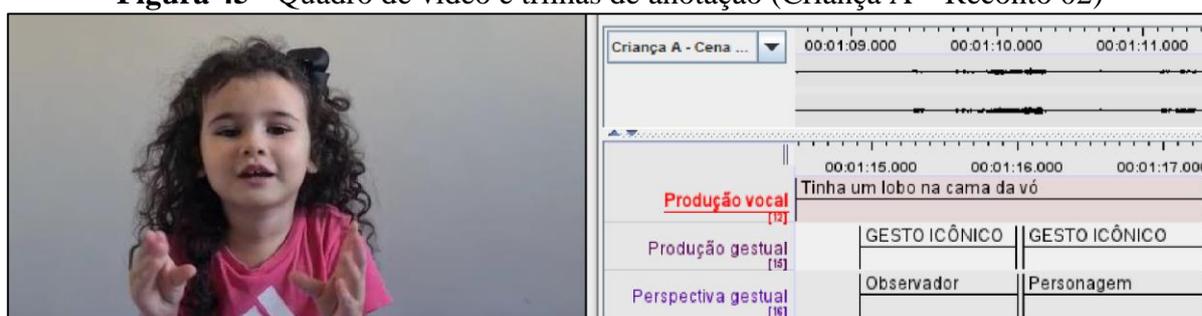
Como já evidenciado, os gestos manuais não são os únicos recursos gestuais que podem ser recrutados pelos narradores. Outros gestos, como a expressão facial, podem ser acompanhados pelo discurso para expressar emoção e funcionar como marcadores de diferenciação entre dois personagens em um diálogo que está sendo recontado, sem restrição alguma em relação ao modo como a expressão gestual pode ser desempenhada.

Nesse comportamento isento de restrições e convenções, alguns aspectos são observados. Pelo exposto na Figura 44, a concepção teórica desenvolvida por McNeill (1985) de que os gestos e a fala formam um sistema integrado dá margem a uma interpretação específica da perspectiva narrativa. Ao receber informações de ambas as fontes, o interlocutor obtém a imagem completa que a narradora tem em mente, mesmo em situações em que o gesto seja classificado como pantomima, já que é uma manifestação gestual significativa no contexto da ação compartilhada (TOMASELLO, 2020). No exemplo extraído, vê-se o instante em que a criança narra em terceira pessoa (*E depois ela chegô até a casa da vó dela, mas ela achou que tinha alguma coisa estranha*), mas personifica a personagem, utilizando múltiplos articuladores (olhar, expressão facial e mãos) para demonstrar emoção (dúvida/incerteza/confusão). Sendo assim, embora os gestos difiram do discurso em termos de ponto de vista narrativo, eles se

alinham ao texto em relação à ideia semântica complementar que podem representar ou fornecer quando ela olha para o lado, altera sua expressão facial e toca repetidas vezes seu queixo com o dedo indicador para representar uma Chapeuzinho pensativa em relação à situação estranha. De qualquer modo, não se pode afirmar que ocorre neste extrato incongruência entre as perspectivas narrativas do gesto e da fala, já que, em nossos registros, a pantomima apresentou como característica a ausência obrigatória da fala. Todos os articuladores empregados refletem o estado reflexivo da personagem, o que confirma a segunda ocorrência de inferência materializada no gesto na segunda narração. De maneira multimodal, ocorre uma reestruturação do texto original, nas palavras de Perroni (1992).

f) Fragmento 6 do segundo reconto

Figura 45 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 02)



The image shows a video analysis interface. On the left is a video frame of a young girl with curly hair, wearing a pink shirt, gesturing with her hands. On the right is a timeline with annotations. The timeline is divided into segments with the following labels:

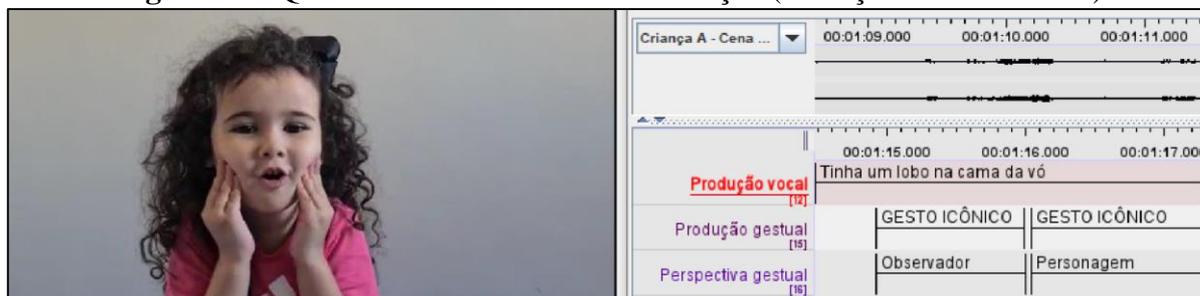
Produção vocal [12]	Tinha um lobo na cama da vó	
Produção gestual [13]	GESTO ICÔNICO	GESTO ICÔNICO
Perspectiva gestual [14]	Observador	Personagem

Fonte: Elaboração do autor.

No instante em que a criança narra o próximo trecho, a opção de se utilizar do próprio corpo no espaço gestual para representar o personagem é excluída. Para isso, sua mão direita faz o papel do personagem Lobo como um todo, já que, ao fazer o polegar e os demais dedos se tocarem repetidas vezes, simula o abrir e fechar da “boca” do lobo, ação que também pode ser interpretada como inferência materializada no gesto. Sendo assim, a distância narrativa que aqui é expressa funciona como uma estratégia que, segundo McNeill (1992), permite ao narrador a escolha de estar mais ou menos remoto do mundo fictício. Nesse sentido, os operadores agem paralelamente: os gestos manuais posicionados diante da narradora denotam que a cena está acontecendo diante de seus olhos, enquanto ela descreve verbalmente detalhes por meio do discurso indireto (*Tinha um lobo na cama da vó!*). Então, o gesto icônico realizado está associado à perspectiva do observador (PVO). Referente a esta categoria, outro alinhamento tríade acontece entre as modalidades da ótica do observador. Ver também Figura 42.

g) Fragmento 7 do segundo reconto

Figura 46 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 02)



Fonte: Elaboração do autor.

McNeill (1985) argumenta que o sistema linguístico e a gestualidade estão intimamente entrelaçados de modo que os processos cognitivos subjacentes à geração de gestos icônicos e fala devam estar suficientemente próximos a ponto de compartilharem o mesmo estágio computacional. Aqui, o autor chama atenção para o fato de que os dois canais demonstram padrões de processos paralelos em crianças em fase de aquisição, mas que essas mesmas crianças podem executar gestos incompatíveis com os enunciados verbais simultâneos. De maneira análoga, essa observação pode refletir o mesmo fenômeno que ocorre na perspectiva narrativa: embora a narradora relate a parte da história em discurso indireto (*Tinha um lobo na cama da vó!*), o gesto icônico que acompanha o enunciado demonstra o ponto de vista do personagem.

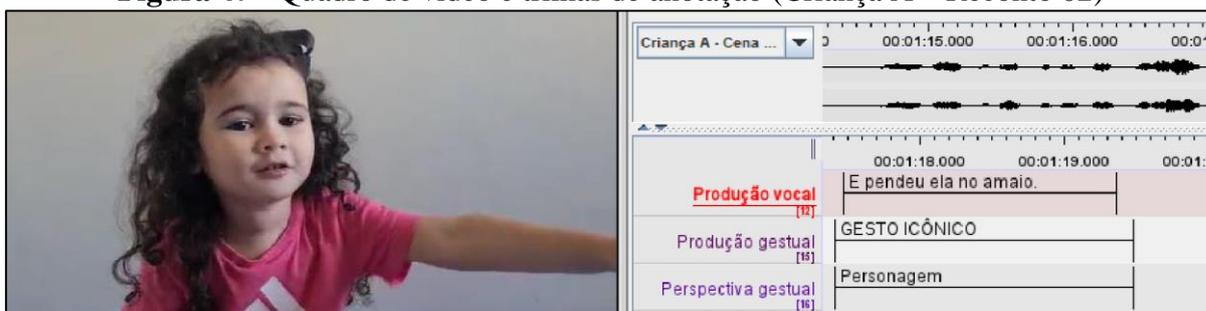
De acordo com Frederiksen (2017), a maioria das combinações entre tipo de discursivo e perspectiva gestual são identificadas como prototipicamente alinhadas, mas a autora reconhece também que pode não ocorrer esse tipo de alinhamento. Isso confirma o registro aqui realizado: embora o discurso indireto seja manifestado, este não tende a indicar ou motivar a perspectiva narrativa gestual do observador. No caso analisado, constata-se a perspectiva do personagem.

Na sequência capturada, a criança insere-se na representação mental que tem do episódio e atua demonstrando a surpresa de Chapeuzinho por estar diante do lobo e não reconhecer os traços faciais de sua avó nele. Trata-se, então, de mais uma inferência projetada no gesto, visto que a elaboração da narrativa pela criança engloba iniciativas de representação próprias, como reitera Perroni (1992). A expressão facial da criança, além de demonstrar o quanto a personagem está surpresa ao se deparar com o lobo imaginário, estabelece uma relação metonímica de tipo qualitativo, retratando apenas alguns aspectos da ação à qual faz alusão. No texto original, não existe essa passagem. Com base na gestualidade, o interlocutor que observa

a narração terá à disposição elementos adicionais para visualizar a cena que está sendo reconstituída. Com a descrição feita através do recurso de imersão, a iconicidade ocorre em nível elevado, por simular a experiência ao envolver todo o corpo. Boquiaberta e com olhos arregalados, a criança posiciona as mãos sobre as bochechas para demonstrar o espanto ou estranheza da personagem. Como propõe Vygotsky (2008), os símbolos são aprendidos em um contexto social e que, uma vez internalizados, podem ser utilizados não apenas como ferramentas mentais para entender o mundo, mas também para compartilhar significados com outras pessoas, como ocorre na execução gestual para expressar surpresa, através da qual é projetada a conceitualização do episódio.

h) Fragmento 8 do segundo relato

Figura 47 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 02)



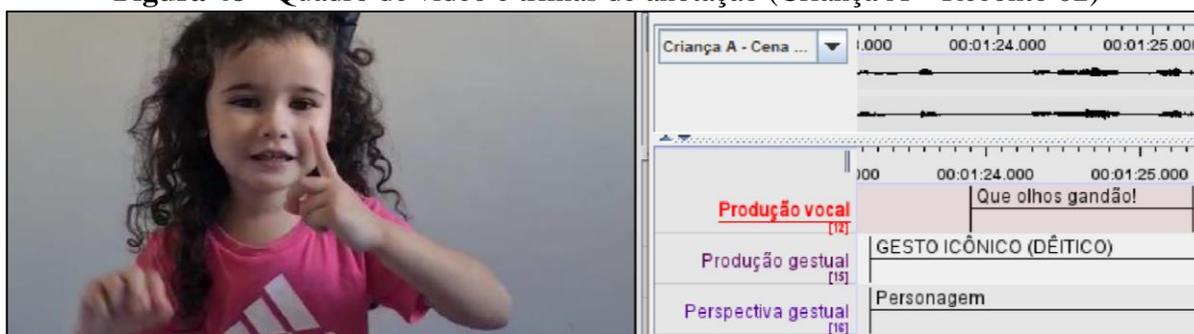
Fonte: Elaboração do autor.

De um modo geral, a maneira como as expressões gestuais interagem com o léxico tendem à produção de enunciados multimodais alinhados, no que concerne à interpretação da perspectiva narrativa, ou seja, é perceptível, na maioria dos casos, que essa associação apresenta-se congruente. Contudo, como vimos, nem sempre a variedade de meios fornecidos pela língua falada para expressar um ponto de vista (discurso direto ou discurso indireto) alinha-se à gestualidade disponível (participação ou observação). É o caso desse registro apontado na Figura 47: o enunciado multimodal carrega perspectivas diferentes. Enquanto a criança narra o episódio em terceira pessoa (*E pendeu ela no amaio*), o gesto executado (elevação do braço esquerdo para simular o manuseio do armário) tem como característica a iconicidade, que está associada a uma perspectiva narrativa subjetiva (PVP), em uma divergência de perspectiva narrativa no sistema gesto-fala. O alinhamento entre as modalidades configura-se, então, em um padrão díade, considerando que a voz natural e o discurso indireto são próprios da perspectiva do observador. Nesta representação, a criança antecipa que a avó estava presa no

armário – informação que só é revelada no final da história – e simula a ação de prender como se fosse o lobo, exprimindo inferência materializada no gesto por meio desta imagem motora.

i) Fragmento 9 do segundo reconto

Figura 48 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 02)



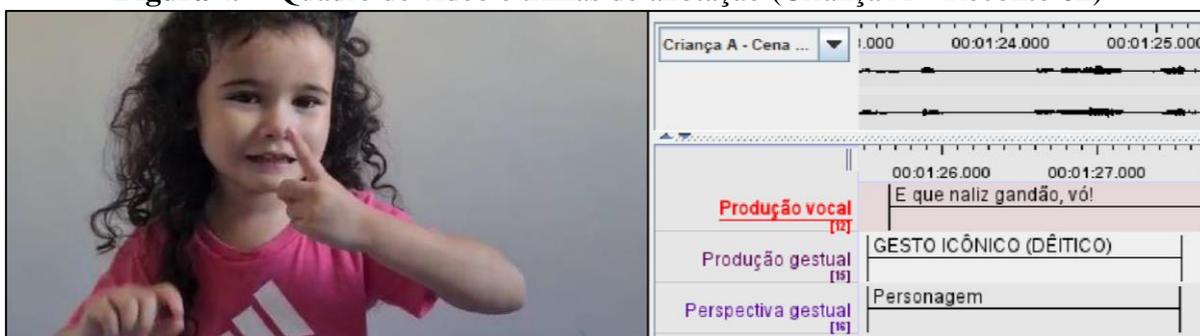
Fonte: Elaboração do autor.

Após a sucessão de eventos narrados em terceira pessoa no passado, a narração em discurso direto é retomada com recursos vocais para pontuar o turno de Chapeuzinho, apresentado com gestualidade própria do ponto de vista do personagem. Ao se apropriar das palavras da personagem (*Que olhos gandão!*), a criança repete-as com modificação de estilo vocal, alcançando, assim, o alinhamento tríade. Com o discurso direto, ocorre naturalmente o câmbio de tempo verbal, pela própria ubiquidade do recurso, que permite assim o estabelecimento da função interacional no diálogo reproduzido. Segundo Stec *et al.* (2017), isso reflete a habilidade que a narradora tem de representar e entender múltiplas perspectivas e conseguir, dessa forma, tornar a história vívida e criar movimento, dramatizando a interação e estimulando a imaginação de seu interlocutor.

Em comparação com o primeiro reconto (Figura 35), verifica-se uma variação na execução dos gestos. Dessa vez, a criança não repuxa as bochechas para baixo com os dedos para deixar os olhos arregalados, apropria-se apenas da dimensão dêitica presente na iconicidade. Porém, é possível designar à execução gestual determinada constância ao considerarmos que, como na primeira narração, o gesto icônico é provido de dimensão dêitica e demonstra como a inferência é mantida, assim como o alinhamento tríade.

j) Fragmento 10 do segundo relato

Figura 49 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 02)

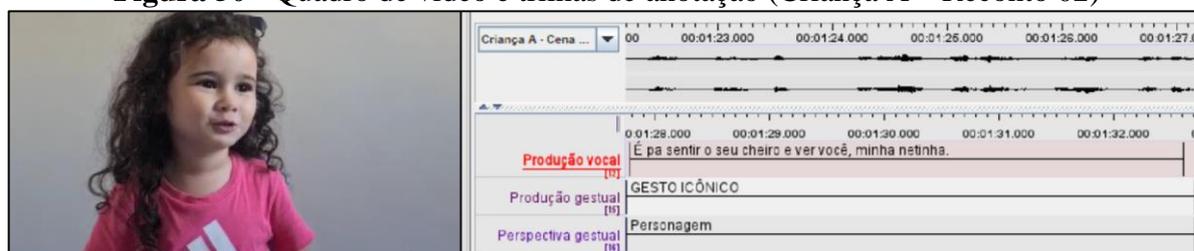


Fonte: Elaboração do autor.

Devido aos propósitos de exibição interacional pontuados no uso do discurso direto, com a utilização do recurso gestual, reforça-se a ideia de que é mais apropriado mencionar que a criança mais reconstitui ações do que simplesmente descreve eventos. Aqui, é observado que a criança mantém constante a utilização do gesto dêitico, em segundo plano, para retratar este evento através da perspectiva do personagem. Convém ressaltar que todo o corpo da criança está representando o corpo da personagem, criando, assim, a sensação de que o ouvinte passa a ser uma testemunha do ato narrado (SAKITA, 2002). Com efeito, a construção dessa junção alcança por completo o objetivo de animar e representar a personagem da narrativa quando mantém o estilo vocal modificado ao verbalizar *E que naliz gandão, vó*. Constata-se, em conjunto, alinhamento tríade e presença de inferência materializada no gesto.

k) Fragmento 11 do segundo relato

Figura 50 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 02)



Fonte: Elaboração do autor.

Somada aos indicadores linguísticos de discurso direto que são produzidos na modalidade acústica, a expressão facial coproduzida pelo(a) narrador(a) como um elemento paralinguístico (STEC *et al.*, 2017) é de suma importância para marcar a diferença entre os

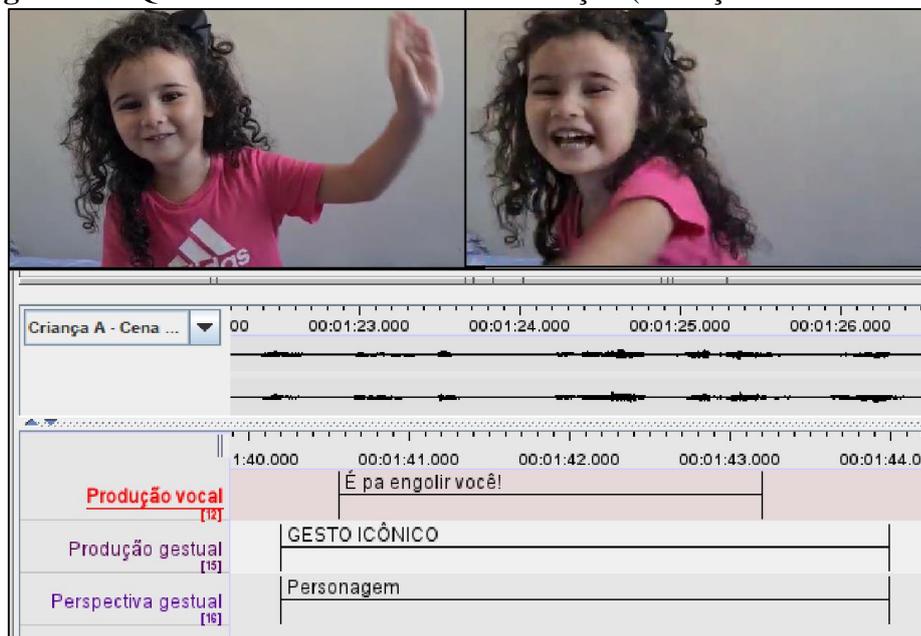
personagens que estão sendo retratados. Aqui, é possível observar a transição de uma personagem (Chapeuzinho Vermelho) para outro (lobo). A mudança de papel também é evidenciada na mudança de estilo vocal. Dando uma voz diferente ao lobo, que está sendo representado como participante do evento, a criança apresenta-o de uma maneira peculiar, com a voz mais grave.

No que concerne à gestualidade enquanto reprodução, algumas características são perceptíveis: a primeira delas é que a criança, ao personificar o lobo, está criando novamente uma versão deste, permitindo que o ouvinte perceba o que foi retratado e, por essa razão, ocorre uma representação que se assemelha ao referente de algum modo, influenciada pela transformação das propriedades reais ou concebidas como reais. Como a criança atua com os recursos que tem disponível, esta transformação também é seletiva (entram em cena a modificação da voz para soar como uma voz “masculina” e o modo como faz o focinho do lobo).

Em outras palavras, a alternância de falas dos personagens proporciona diferentes usos ou realizações multimodais que as acompanham. As sequências dialógicas favorecem essa distinção principalmente quando se trata de personagens com características físicas tão distintas e, mais que isso, os papéis contrastivos desses personagens evidenciam as estratégias empregadas para representá-los. É o que se observa através da representação icônica que se tem para Chapeuzinho Vermelho e para o lobo (expressões ou configurações específicas para cada um deles). Existe uma introdução referencial que marca a alternância de comportamentos multimodais e a manutenção desses articuladores enquanto a fala está sendo expressa. Nas palavras de Stec *et al.* (2017), a parte inicial de um enunciado em uma sequência de diálogos é produzida com articuladores multimodais diferentes também para se destacar das outras partes da narrativa e permanece assim enquanto a interação for mantida. É justamente por isso que, ao envolver interpretações diferentes para cada personagem, espera-se que mais indicadores da mudança de perspectiva sejam acionados. Como versa Tomasello (2020), a criança é proficiente em transitar entre os papéis e, para distingui-los, recorre ao máximo de recursos multimodais disponíveis. Em relação ao fragmento que estamos analisando, o alinhamento tríade permanece constante, mesmo após a transição de uma sequência gestual para outra.

1) Fragmento 12 do segundo relato

Figura 51 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 02)



Fonte: Elaboração do autor.

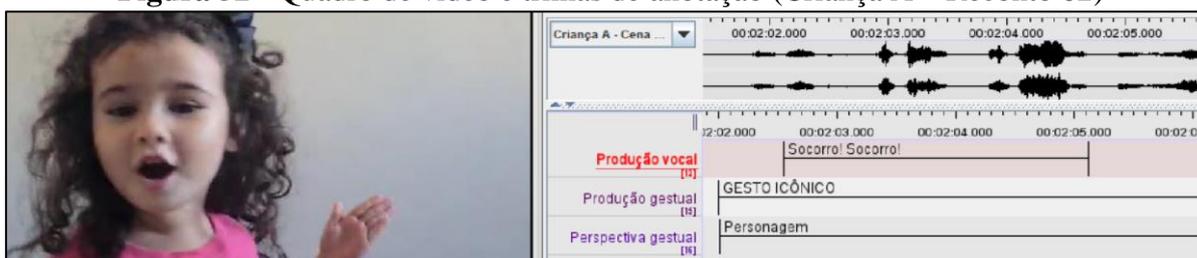
É necessário marcar que a questão semântica envolvida na gestualidade aponta também para desdobramentos após a fase de retração e não se limita apenas a aspectos imagéticos considerados durante a execução. No que se refere à situação descrita, envolve também o contexto e os aspectos de interação em si. Quando a criança simula o ataque do lobo (movimenta os braços para frente), ela espera por algum tipo de reação do interlocutor e sorri mediante a demonstração de medo deste que escuta a história (ver Figura 43 para conferir outra possibilidade de representação). Examinar fenômenos dessa natureza traz um entendimento mais amplo no que concerne às complexidades da perspectiva narrativa. A partir desta execução gestual, a incorporação do destinatário durante a atividade narrativa intensifica a compreensão de que o chamamento à participação dá-se pela possibilidade e confirmação de que este interlocutor também tenha a percepção da perspectiva narrativa que está sendo tomada pela criança, no caso, sob a ótica do lobo. De acordo com Tomasello (2020), ao representar algo em suas ações, as crianças esperam que seu interlocutor compreenda o que está sendo representado. Desse modo, o interlocutor é percebido de maneira particular, em uma representação narrativa que se torna reconhecida e compartilhada por todos (FRANÇOIS, 2009).

Assim, o comportamento gestual em si configura-se como um artefato candidato ao estabelecimento de uma interação, que pode ocorrer em tomadas de turno que favorecem também o comportamento multimodal do interlocutor, o qual pode demonstrar algum tipo de

reação através de gestos ou expressões. O estilo de voz da narradora também se altera para imitar a voz do lobo, agora com tom mais grave, no trecho em discurso direto *É pa engolir você!*, simultaneamente com a produção do gesto icônico PVP. Juntos, esses elementos conferem a este trecho o alinhamento tríade.

m) Fragmento 13 do segundo reconto

Figura 52 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 02)



Fonte: Elaboração do autor.

McNeill (1992) e Goldin-Meadow (2015) enfatizam que, ao descrever um evento com gestos da perspectiva do personagem, o narrador conceitualiza este evento a partir de uma visão interna e também exterioriza o conhecimento em primeira pessoa, seja qual for o modo da ação executada. A noção de perigo em relação ao ataque do lobo é refletida em uma ação simulada de desespero que ocorre após sucessivos questionamentos da personagem. Com a confirmação de que Chapeuzinho Vermelho está diante de um animal perigoso, e não de sua avó, a menina pede ajuda. A criança, ao personificar a personagem em apuros, move-se para os lados e, a partir dessa representação, a noção de espaço também se acentua, já que se movimentar para os lados pressupõe, além de escapar do lobo, aproximação com as paredes do quarto para que o grito de socorro ecoe mais forte e seja ouvido por alguém, no caso, o vizinho, personagem que resgata a avó e sua neta na história. Isso também reforça o que pontuam Stec *et al.* (2017) sobre a perspectiva narrativa do personagem: além da estrutura do discurso e dos contextos de interação nos eventos centrais, novas informações fornecidas pela narradora tendem a ser refletidas pelos gestos do ponto de vista do personagem, e essa afirmação é confirmada na gestualidade que estamos analisando, na qual se detectou mais uma inferência materializada. O estilo vocal modificado também auxilia a tornar o reconto ainda mais vívido quando a participante reproduz a parte *Socorro! Socorro!*. Com as ocorrências de gesto PVP, discurso direto e voz aguda, o alinhamento tríade é alcançado. Ver Figura 52 e Figura 61.

6.1.3 Criança A (4 anos) – Reconto 03 de Chapeuzinho Vermelho (1 min 21 s) – Gravado na terceira semana de junho de 2021

Quadro 8 - Reconto 03 de Chapeuzinho Vermelho (Criança A)

Participante	Enunciado
Mãe	A Chapeuzinho Vermelho, conta.
Criança A	A Chapeuzinho Vermelho acodô bem anhimada. A mãe dela pepalô comosenhas de (+) molango.
Mãe	Humm, guloseimas de morango!
Criança A	E depois... Aí, ela viu o lobo”. - O bosque de magalida tá cheio de laama. ((ao estilo da suposta voz do lobo))
Mãe	Eita! E aí, o que foi que ela fez?
Criança A	Ela decidiu ficar no atalho que o lobo falou. E depois, a Chapeuzinho Vermelho chegou ATÉ a casa da vó dela”, mas tinha... - Que olhos gandão, que naliz gandão, vó! ((ao estilo da suposta voz de Chapeuzinho)) - É pa sentir o seu cheiro e ver você, minha netinha! ((ao estilo da suposta voz do lobo)) – tive uma voz estanha. - Mas que bocão gandão, vó! ((ao estilo da suposta voz de Chapeuzinho)) - É pa ENGOLIR VOCÊ! ((ao estilo da suposta voz do lobo))
Mãe	Aiii ((risos)).
Criança A	O lobo PULÔ!
Mãe	E o que foi que a Chapeuzinho fez?
Criança A	- SOCORRO! SOCORRO! E depois, (+) a vó do amálio saiu de lá e contô tudo que tava acontecendo”. E fim”.

Fonte: Elaboração do autor.

a) Fragmento 1 do terceiro reconto

Figura 53 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 03)



Fonte: Elaboração do autor.

Através da representação pantomímica feita pela criança para demonstrar susto e retração com um salto e recuo diante da presença do lobo em seu caminho (Figura 53), pode-se detectar a manifestação dimensional atrelada à iconicidade, ou seja, um gesto pantomímico com dimensão icônica, comprovado, a princípio, por McNeill (2005). Bohn, Kachel e Tomasello (2019) também salientam que a pantomima marca a resiliência da habilidade comunicativa da criança, principalmente nas situações em que o conteúdo oral e a representação gestual não comungam semanticamente, como observa-se na manifestação visual não acompanhada de produção oral. Após a enunciação de *Aí, ela viu um lobo* (terceira pessoa), materializa-se no gesto da perspectiva do personagem a primeira inferência no terceiro reconto. A encenação de susto para essa passagem não ocorreu nos dois primeiros recontos. Em comparação com o texto original, é mencionado apenas que o lobo apareceu antes da chegada da menina ao bosque, sem detalhes sobre o estado emocional de Chapeuzinho Vermelho. Pelo exposto, encontramos, na gestualidade empregada, o “panorama da consciência” (BRUNER, 1986, p. 14), que se refere ao que sente a personagem envolvida na ação.

b) Fragmento 2 do terceiro reconto

Figura 54 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 03)

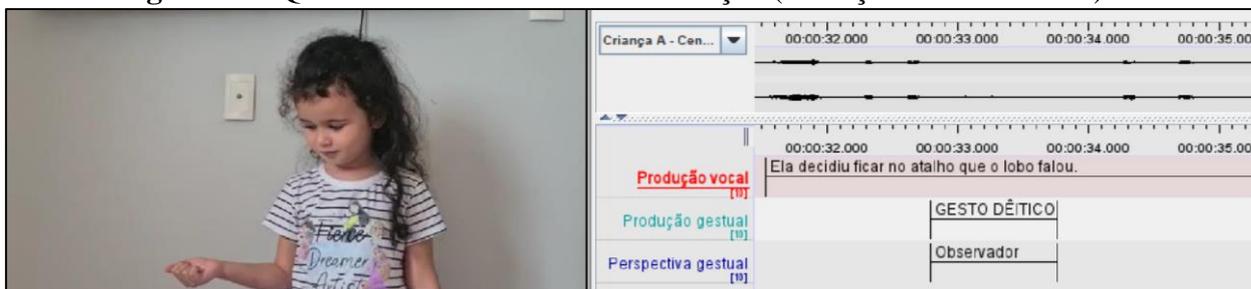


Fonte: Elaboração do autor.

A habilidade da criança em adaptar seu estilo vocal para o ouvinte, simulando a voz do lobo enquanto reproduz *O bosque de magalida tá cheio de laama!*, também é percebida neste trecho, juntamente com a mudança de configuração facial para simbolizar o focinho do animal, sendo este o primeiro registro deste gesto no terceiro reconto. Constitui-se, com a utilização deste gesto para o mesmo referente, uma convenção local, como afirmam Bohn, Kachel e Tomasello (2019). Detecta-se alinhamento tríade no excerto analisado.

c) Fragmento 3 do terceiro reconto

Figura 55 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 03)

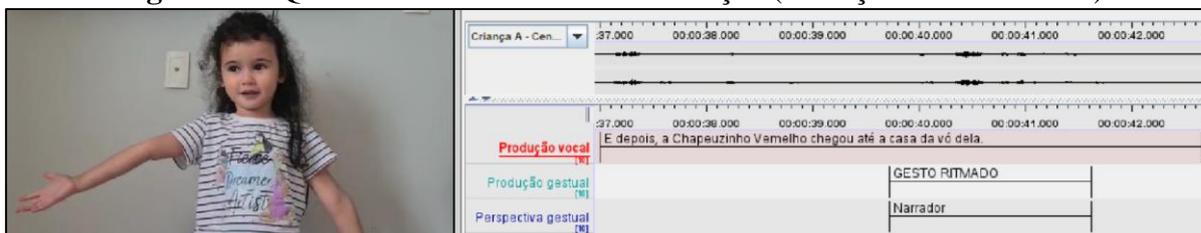


Fonte: Elaboração do autor.

Percebe-se mais um caso em que a informação linguística, por si só, dá margem à oportunidade de fazer diversas associações com significados gestuais, e variadas ações podem ser adicionadas, uma vez que o conteúdo em questão permite a adoção de detalhes do evento de modo indefinido, não rígido. Assim, o lado imagético disponibiliza uma visualização da cena com detalhes específicos que o discurso não fornece. O gesto dêitico aqui empregado transmite não apenas a informação de localização, mas ilustra a provável direção tomada pela personagem quando a narradora faz um movimento semicircular para a direita com o braço enquanto mantém outro articulador ativo, o dedo polegar apontando. De certo modo, quando produzidas com a fala, as ações gestuais não precisam carregar todas as informações presentes na modalidade oral, pode apenas receber partes de seu conteúdo semântico. No caso desta passagem, ao elaborar algo existente fora do conteúdo discursivo e apresentar uma informação nova, os gestos empregados contribuem para a concepção de inferência materializada. Essa execução também é congruente com o que é pontuado por Narayan (2012), que afirma que o gesto é inerentemente perspectivo, em virtude de ser uma ação que ocorre no espaço e qualquer corpo no espaço possuir um norte de referência amplamente utilizado. Assim, não é possível gesticular deiticamente sem a adoção de um ponto de vista. Desse modo, a perspectiva do observador é acrescida de alguns elementos fornecidos por aquela que gesticula. Por causa disso, o gesto fornece aos interlocutores a visualização do que a fala sozinha não consegue. Tomasello (2020) salienta que as crianças apontam para um espaço concreto antes mesmo de utilizar qualquer língua convencional, seja de maneira imperativa ou declarativa. Neste fragmento, observamos que a participante encontra-se em uma fase de desenvolvimento em que faz uso do gesto de apontar abstrato. O estilo de voz natural associado ao trecho em terceira pessoa *Ela decidiu ficar no atalho que o lobo falou* e ao gesto dêitico proporcionam alinhamento tríade entre as modalidades sob a ótica objetiva.

d) Fragmento 4 do terceiro reconto

Figura 56 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 03)

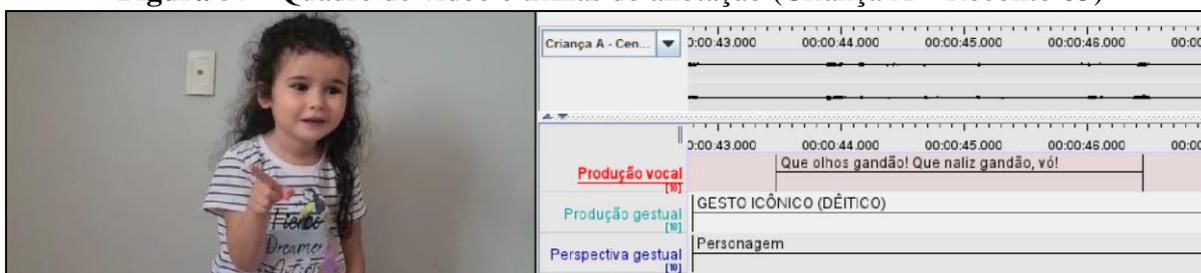


Fonte: Elaboração do autor.

Seguindo os padrões prosódicos da fala, a criança volta a fazer uso dos gestos ritmados para destacar as partes do enunciado consideradas importantes. Mais uma vez, nenhum ponto de vista sob a ótica subjetiva ou objetiva é apresentado, dadas as circunstâncias de seleção de características que não transmitem informações semânticas. A escolha é pelo uso do gesto ritmado: ao mencionar que Chapeuzinho Vermelho alcançou seu objetivo, chegar ao seu destino (*E depois, a Chapeuzinho Vermelho chegou até a casa da vó dela*), algumas partes que compõem o enunciado vão sendo endossadas com o auxílio desse recurso. Com a gestualidade em uso (a criança move os braços abertos para cima e para baixo), essas partes da narrativa são demarcadas devido ao caráter pragmático do discurso, o que acarreta o uso do gesto da perspectiva do narrador.

e) Fragmento 5 do terceiro reconto

Figura 57 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 03)



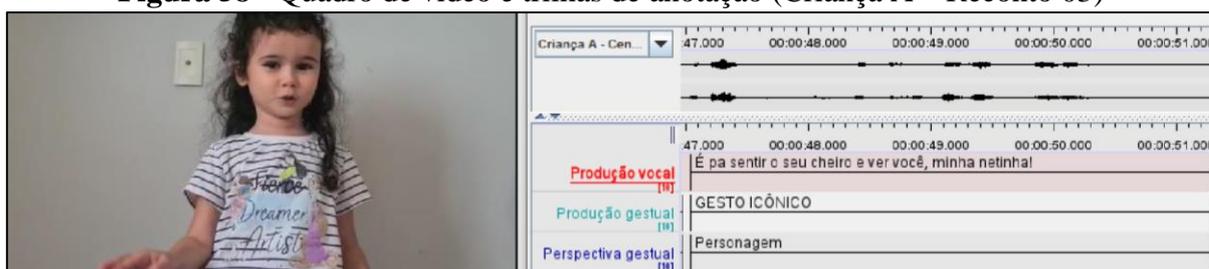
Fonte: Elaboração do autor.

Nesta passagem, a criança demonstra a experiência da personagem a partir de uma perspectiva interna, representando iconicamente sua postura (corpo levemente rebaixado, o que denota uma aproximação para enxergar melhor a entidade (lobo) que está sobre a cama da avó), ações (aponta para o lobo enquanto reproduz a fala da personagem) e modo de fala (modifica o estilo vocal para emissão em tom mais agudo quando enuncia *Que olhos gandão! Que naliz*

gandão, vó!). Ao exibir aspectos subjetivos, o corpo da criança também indica uma ação comunicativa que incorpora a experiência intersubjetiva de Chapeuzinho, incluindo seu ponto de vista emocional (dúvida) em relação à aparência do outro personagem com quem ela dialoga. O que vem sendo demonstrado através dessas manifestações gestuais é a versatilidade semiótica através da qual os narradores empregam a cabeça, as sobrancelhas, as expressões faciais, as mãos, a postura de todo o corpo e o olhar como marcadores de perspectiva narrativa. A orientação de seu corpo e o gesto dêitico empregado no espaço gestual indicam a presença de outro referente. Não se trata apenas de imitar, mas simular sua resposta ao lobo. De acordo com Mittelberg (2017), essa simulação ocorre como se a criança estivesse estabelecendo um diálogo com o interlocutor no mundo real. À luz do estudo de Behne, Carpenter e Tomasello (2014), a participante demonstra uma capacidade intencional robusta e flexível de agir como se fosse a personagem. Outro aspecto notável é que o uso continuado do ponto de vista do personagem parece ser uma maneira de manter visível o retorno à cena do evento narrado. Todas essas representações não são mencionadas no texto original, confirmando, assim, a materialização de inferência no gesto. Os parâmetros de alinhamento identificados nesta representação icônica formam um padrão tríade sob o ponto de vista do personagem (discurso direto, gesto PVP e modificação de estilo vocal).

f) Fragmento 6 do terceiro reconto

Figura 58 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 03)



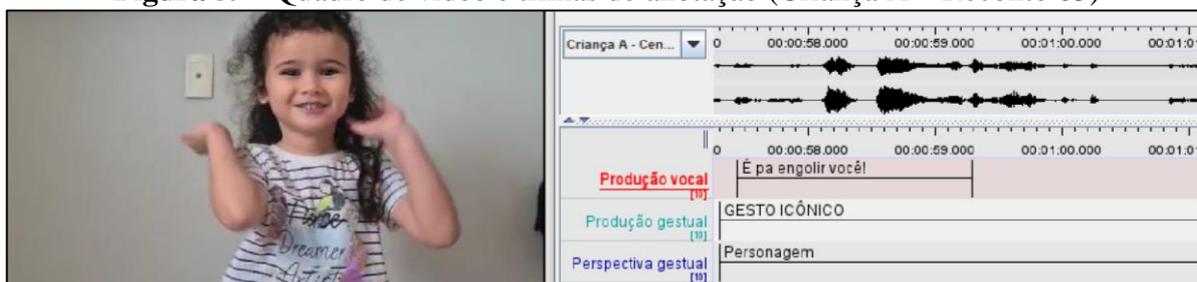
Fonte: Elaboração do autor.

Com configuração facial ajustada para representar o lobo, a Participante A expressa a fala do personagem com tipo vocal não neutro (emissão em tom grave) em *É pa sentir o seu cheiro e ver você, minha netinha!*. Por isso, mais um alinhamento tríade foi detectado. Antes de simular o ataque, outra inferência revela-se nesta passagem: é perceptível o “ar de riso” instantes antes de encenar o momento em que o lobo revela sua verdadeira identidade. Além de marcar a transição entre a fase de fingimento e a fase de revelação, este recurso facial indica

também a adição de um elemento que não consta na história original, a desfaçatez estampada na cara do personagem. Sendo o gesto a primeira representação de significado na criança (VYGOTSKY, 1978), com base na complexidade demonstrada na manifestação gestual do fragmento em questão, atesta-se como o emprego deste recurso está bem desenvolvido na participante.

g) Fragmento 7 do terceiro reconto

Figura 59 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 03)

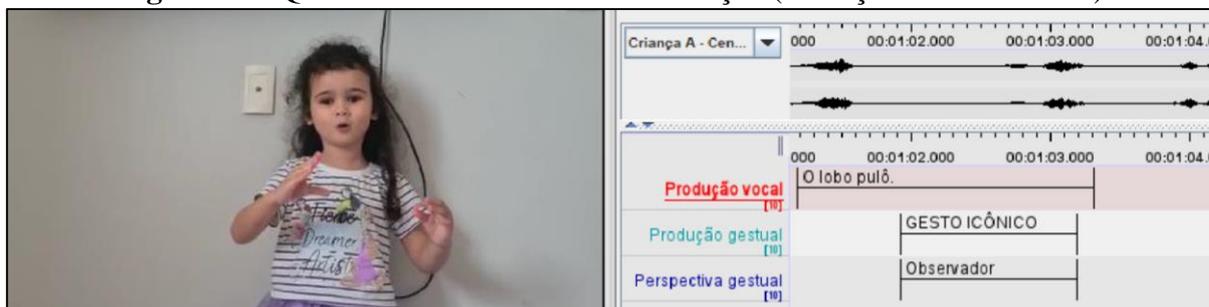


Fonte: Elaboração do autor.

Nesse trecho, ocorre novamente a demonstração de que as partes do corpo da narradora são as partes do corpo do personagem, ou seja, seus braços representam as patas do lobo. Esse mapeamento icônico possibilita a reprodução da experiência do personagem no momento do ataque. Dessa maneira, as ações do lobo, agora corporificadas, são testemunhadas pelo interlocutor. Sidnell (2006) observa que alguns eventos se prestam à reconstituição mais facilmente do que outros – no caso desta passagem, a orientação espacial e o uso das partes do corpo (braços como patas e dedos como garras) provocam, com maior impulso, o comportamento de representação. Observamos, previamente, que a simulação de um ataque com o objetivo de causar algum tipo de reação no interlocutor é factível, porém, além da possibilidade de integração do ouvinte como audiência reativa durante o reconto, outra constatação pode ser considerada. Ao assumir o papel do lobo, a criança precisará trabalhar com mais elementos ou recursos disponíveis para tornar a cena ainda mais vívida. É aí que, ao proferir *É pa engolir você!*, com estilo de voz modificado, além de alcançar o alinhamento tríade, a criança toma seu ouvinte como sendo a personagem da história a ser atacada, trazendo-o para a representação em andamento. Ao narrar para o outro, a narradora insere a reação deste nos intervalos de sua representação (MERLEAU-PONTY, 2012).

h) Fragmento 8 do terceiro reconto

Figura 60 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 03)



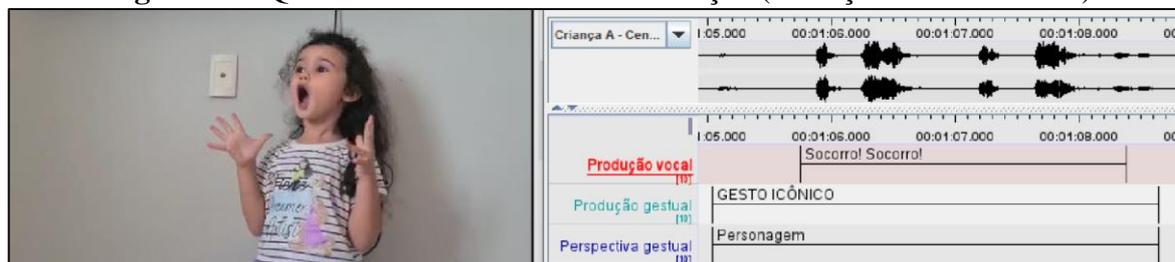
Fonte: Elaboração do autor.

Nesta parte do reconto, o significado gestual está relacionado ao movimento da “boca” do lobo, que pode ser interpretado como um ataque. O modo como o polegar se opõe em relação aos demais dedos reunidos representa a “boca” do personagem, cujo abrir e fechar é visualizado quando os dedos de cima tocam o polegar repetidas vezes. Com a perspectiva do observador em uso, a expressão linguística em discurso indireto apresenta-se congruente à expressão visual e ao estilo vocal natural, havendo, assim como na passagem anterior, alinhamento tríade, mas aqui é alcançado em torno do alinhamento entre as modalidades com ponto de vista objetivo. Mesmo simulando uma ação do lobo, a criança abre mão de representar essa informação de maneira corporificada na narração.

Constata-se que os canais gestual e linguístico transmitem “parcialmente” o mesmo significado. Isso porque o gesto icônico executado pode contribuir com uma informação adicional, visto que esses detalhes que fazem referência direta ao ataque não se encontram descritos no evento que consta na história ouvida pela participante. A informação verbal (*O lobo pulô*) refere-se a outro modo de ação, porém demanda também a maneira e detalhes para além do ato de pular, ou cria condições propícias para a execução do gesto como uma ação posterior à outra. O atributo esquemático (MCNEILL, 1992) da atuação condensa a informação no formato da mão e no movimento do braço, que juntos demonstram também orientação espacial e exibem a cena como vista pela criança ao destinatário com a particularidade da representação com distanciamento.

i) Fragmento 9 do terceiro reconto

Figura 61 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 03)



Fonte: Elaboração do autor.

No extrato em análise, um ponto relevante é que, mesmo com a ação corporificada sendo desempenhada com o uso de variados indicadores multimodais ao mesmo tempo, a expressão facial da criança destaca-se pela singularidade de ser um retrato fiel do medo sentido pela personagem, na medida em que certas características típicas (pedindo socorro com a boca bem aberta, olhos arregalados, sobrancelhas levantadas e olhar dirigido para longe, enquanto reproduz o grito de ajuda) são utilizadas para sugerir esta emoção. Então, a expressão facial utilizada aqui para evocar a sensação de medo possibilita a proeza de extrapolar o ato de simplesmente recontar e, assim, referir-se a acontecimentos na narrativa pela compreensão da criança. Novamente, a criança abre mão da voz natural para usar estilo vocal que é supostamente o da personagem, em tom mais agudo.

Esta sequência exibe uma instanciamento multidimensional do ponto de vista experiencial imaginado, em que a criança simula até mesmo a percepção da visão da personagem Chapeuzinho, combinada, como já mencionado, a várias modalidades de expressão (fala e outros gestos), além de evidenciar as facetas espaciais e perceptivas (atmosfera) do ambiente. Enquanto movimenta-se de um lado para outro, seu corpo ancora sua performance no espaço imaginário, no ambiente da personagem, a qual mantém distância daquele que representa perigo, o lobo.

Conforme François (2009), isso é possível em razão das aberturas que o gênero narrativo permite, o que conduz ao fato de que a história recontada com esta inferência materializada na gestualidade não é uma degradação do texto original. Esta parte também apresenta alinhamento tríade.

j) Fragmento 10 do terceiro reconto

Figura 62 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança A – Reconto 03)



Fonte: Elaboração do autor.

A intercalação de falas reproduzidas em discurso direto pode apresentar algum problema de identificação em relação aos personagens que são representados pela narradora. Com o emprego de indicadores multimodais em combinação com o tipo de discurso, a situação em que ocorre a simulação de dois personagens fica livre de qualquer ambiguidade devido aos efeitos de distinção que configuram cada um deles na história recontada (comparar Figura 61 com Figura 62).

A mudança de posição do corpo ou de postura que denota o início da mudança de papel é uma alteração em direção a um lócus previamente estabelecido: aquele do referente cujas ações estão sendo imitadas. Essa mudança é utilizada para contrastar o diálogo ou ações entre dois (e apenas dois) referentes. Janzen (2017) sugere que os falantes elaboram mentalmente a cena relacionada ao discurso, de modo que a perspectiva do gesticulador se alinhe com a perspectiva do referente da história (ver Figura 61 em comparação com Figura 62). Da fase de repouso final do gesto anterior à de repouso inicial deste, temos a representação de duas personagens em situações completamente distintas: na primeira situação, temos Chapeuzinho Vermelho gritando *Socorro! Socorro!*; na frase gestual seguinte, nota-se que a avó está contando tudo o que tinha acontecido. Ambas apresentam inferência materializada no gesto.

Ocorre, neste trecho, discrepância entre as perspectivas, pois a iconicidade verificada é própria da categoria PVP, enquanto o discurso está em terceira pessoa. Nesse caso, o alinhamento díade é alcançado pela voz natural emitida em conjunto com o discurso em terceira pessoa.

Os três recontos da Criança B serão apresentadas nos quadros 9, 10 e 11, seguidos da apreciação qualitativa dos excertos das narrações.

6.1.4 Criança B (3 anos) – Reconto 01 de Chapeuzinho Vermelho (2 min 50 s) – Gravado na primeira semana de junho de 2021

Quadro 9 - Reconto 01 de Chapeuzinho Vermelho (Criança B)

Participante	Enunciado
Criança B	Uma minina se chamava Chapeuzinho Vemelo... É assim?
Mãe	É sim, tá ótimo!
Criança B	A sua mãe disse pa você se sentir melhor... Né? É assim? É assim?
Mãe	E a mãe dela disse pra ela ir pra onde?
Criança B	Pa casa da vó.
Mãe	E ela levou o quê pra casa da vó?
Criança B	Eh:: A cestinha.
Mãe	E tinha o quê dentro dessa cestinha?
Criança B	Tinha boolo”, tinha molaango”.
Mãe	Humm, que delícia!
Criança B	E tinha zeleia de molango.
Mãe	Humm, entendi. E aí, o que aconteceu?
Criança B	Ela tava no caminho dela e o lobo da folesta apaleceu”.
Mãe	Foi mesmo? E aí, o que foi que ele disse?
Criança B	-Se eu fosse você, eu não ilia lá não, que o campo de magalida tá cheio de lama. ((ao estilo da suposta voz do lobo))
Mãe	Humm... Eita! E aí, o que foi que aconteceu? Ela chegou na casa da vovó?
Criança B	(+) Chegou.
Mãe	E Chapeuzinho disse o quê pra ele?
Criança B	- Ques olhos e naliz gigante você tem! ((ao estilo da suposta voz de Chapeuzinho))
Mãe	E aí, o que ele respondeu?
Criança B	-É pá ver você e sentir teu chero, minha netinha! ((ao estilo da suposta voz do lobo))
Mãe	E a Chapeuzinho falou o quê?
Criança B	- Mas que boca enorme você tem, vovó? ((ao estilo da suposta voz de Chapeuzinho)) - Então é pa te cumêê”! ((ao estilo da suposta voz do lobo))
Mãe	Eitaa!
Criança B	Enfim, a vovozinha saiu.
Mãe	E a vovozinha tava onde?
Criança B	Tava dento do amálio.
Mãe	E ela saiu e foi pra onde, a Vovozinha?
Criança B	Foi pa CHAPEUZINHO Vemelo”
Mãe	E foi fazer o quê com a Chapeuzinho Vermelho?
Criança B	Foi fazer um lanche.
Mãe	E foi? E Chapeuzinho Vermelho tinha levado lanche pra ela?
Criança B	Tinha.

Mãe	E tinha o quê dentro da cesta?
Criança B	Tinha BICOOITO, tinha BOOLO, tinha BOLO DE GELEIA COM MOLANGO”.
Mãe	Aí, ela foi comer com a vovó?
Criança B	Fooi. E fim”.

Fonte: Elaboração do autor.

a) Fragmento 1 do primeiro relato

Figura 63 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 01)

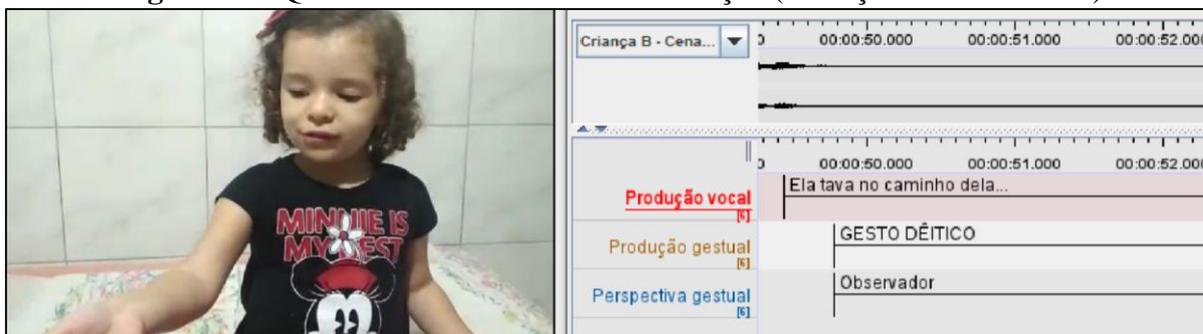


Fonte: Elaboração do autor.

A Criança B faz uso dos olhos e da cabeça como demarcadores ao mencionar os itens da cesta de guloseimas. Para cada item que é mencionado (*tinha boolo, tinha molaango*), a narradora pestaneja e move a cabeça para os lados. Esta é uma ação que não expressa um ponto de vista narrativo com relação à sensação de participação ou de observação, em consonância com Maury-Rouan (2011), que afirma que as inclinações da cabeça para o lado podem indicar uma mudança de perspectiva, assim como apresentar uma função demarcativa até que o rosto seja reorientado para assumir ou reassumir uma perspectiva narrativa nas classificações funcionais em termos de sensação de distanciamento, seja na posição de personagem ou observador. Outra qualidade distintiva fundamental desse uso e que confirma a inexistência de um prisma narrativo nas condições mencionadas é que tanto os olhos quanto a cabeça poderiam ser utilizados como articuladores multimodais próprios de uma dessas perspectivas, mas o modo como são empregados aponta outra função. Nesse momento, o olhar não é direcionado a uma entidade nem ao interlocutor, funciona como um gesto da categoria PVN.

b) Fragmento 2 do primeiro reconto

Figura 64 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 01)



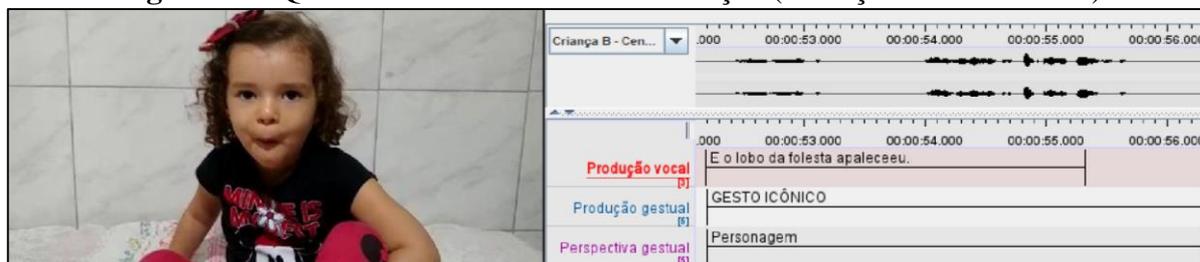
Fonte: Elaboração do autor.

O gesto dêitico aqui executado remete a um conceito abstrato que se materializa diante do interlocutor. Quando faz referência ao trecho *Ela tava no caminho dela*, a criança movimentava sutilmente o braço direito com a palma voltada para cima para retratar a locação presente na história. Mesmo não contendo informação semântica por si próprio, o gesto dêitico acompanhado da fala fornece pistas de que a narradora está se referindo à ambientação ou cenário da história recontada, ou seja, o que torna o gesto de apontar significativo é o contexto ou conhecimento comum compartilhado (TOMASELLO, 2020). Neste excerto, não há associação entre um referente corporalizado e o local específico (espaço imaginário), pois, na ocasião, a perspectiva da personagem não é assumida pela criança – seu corpo não atua como o sujeito da ação.

É necessário pontuar que a utilização deste gesto dêitico na expressão da perspectiva em questão estabelece um referente no espaço gestual, isto é, o apontamento abstrato relaciona-se a uma localização imaginada, não a um local físico. Considerando que o atalho está sendo retratado com distanciamento, já que a criança assume a perspectiva do observador, nota-se também como a cena apresentada é visualizada por ela. Em termos práticos, o ambiente estaria à direita da narradora e à esquerda do ouvinte. Mais que indicar a localização deste caminho, a criança compartilha a ambientação por completo, como se apresentasse uma maquete diante do interlocutor (informação suplementar). Além disso, o olhar, enquanto articulador multimodal, integra, acentua e reafirma a perspectiva externa. Com a convergência do gesto PVO com o discurso em terceira pessoa, o alinhamento tríade é alcançado, considerando que aqui a criança ainda faz uso de sua voz natural.

c) Fragmento 3 do primeiro reconto

Figura 65 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 01)



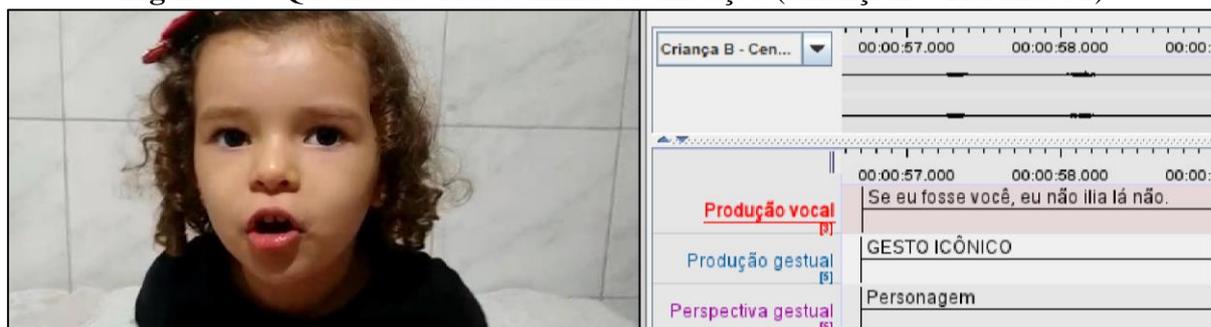
Fonte: Elaboração do autor.

Inúmeros trabalhos que exploram a manifestação gestual que acompanha a fala focam nas contribuições das mãos em diferentes situações comunicativas, a exemplo de Kendon (2004). Contudo, com esta pesquisa, constatou-se, em muitos dos fragmentos, que a expressão facial destaca-se como um dos articuladores aos quais as crianças são mais adeptas. A personificação do personagem Lobo através da exibição da face dele, observada também nas manifestações gestuais da Criança A, comprova que esta modalidade visual enriquece ainda mais o discurso narrativo.

A criança B também demonstra saber que há um estilo vocal apropriado para cada personagem quando reproduz as falas. A situação na qual ela imitou o lobo com voz mais grave confirma essa informação. Em matéria de perspectiva adotada, o gesto icônico da categoria PVP apresenta-se incongruente com o discurso em terceira pessoa (*Ela tava no caminho dela e o lobo da floresta apaleceeu*), o que confirma o primeiro registro de divergência entre os canais oral e gestual neste reconto. O alinhamento diáde dá-se pelas modalidades gesto e estilo vocal sob a ótica do personagem.

d) Fragmento 4 do primeiro reconto

Figura 66 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 01)



Fonte: Elaboração do autor.

Na transição do fragmento anterior para este, ocorre alteração de tempo verbal. Essa mudança funciona como um mecanismo para preparar o ouvinte para a alternância de perspectiva. Quando a narradora assume o ponto de vista do personagem Lobo, ela imita sua voz em *Se eu fosse você*, permitindo assim que o referente ganhe vida própria na narração. No fragmento do qual estamos tratando, também é percebida a manutenção do estilo vocal para seguir representando o lobo à medida que a criança continua fazendo uso produtivo de articuladores multimodais para visualização pelo destinatário (configuração facial que sugere o focinho do lobo), porém isso acontece em associação com o enunciado em primeira pessoa. Em comparação com o trecho anterior, aqui se percebe alinhamento tríade, que será notado também no trecho a seguir.

e) Fragmento 5 do primeiro reconto

Figura 67 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 01)

The figure displays a video analysis interface. At the top, two side-by-side frames show a young child with curly hair wearing a black t-shirt with 'MINNIE IS MY BEST' printed on it. Below the frames is a timeline with time markers from 00:00:57.000 to 00:01:03.000. Underneath the timeline, there are three rows of annotations:

Produção vocal	Se eu fosse você, eu não ilia lá não.	
Produção gestual	GESTO ICÔNICO	GESTO ICÔNICO (EMBLEMÁTICO)
Perspectiva gestual	Personagem	Personagem

Fonte: Elaboração do autor.

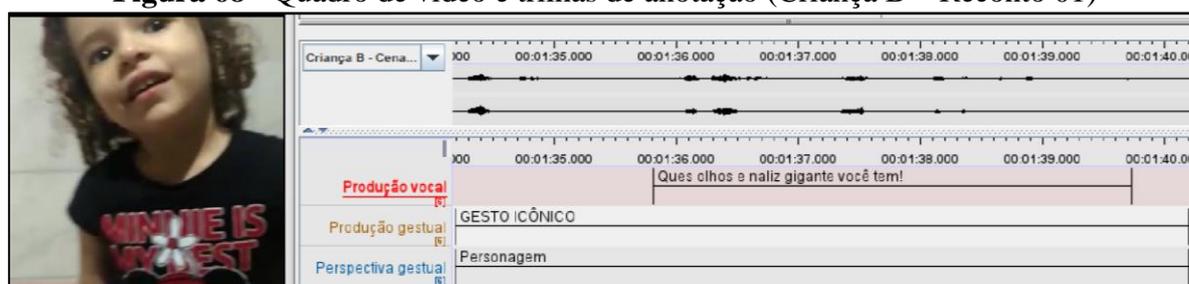
Esta é a única ocorrência de gesto icônico com dimensão emblemática, manifestação que a categoria gesticulação não compreende, já que os emblemas formam uma tipologia à parte, que pode vir acompanhada ou não da fala, e transmitem significados por si próprios (carregam significado, nas palavras de Vygotsky (1978)), são símbolos convencionados dependentes da cultura. Na passagem em análise, a criança, ao personificar o lobo, utiliza o emblema que representa negação (movimenta a cabeça para os lados por quatro vezes) na oração *Eu não ilia lá não*.

A liberdade dimensional que os gestos apresentam permite o alcance de uma fusão que, na maioria das vezes, não é facilmente percebida. Essa complexidade é prevista por McNeill (2005) quando aborda a dimensão gestual. Aliada ao discurso em primeira pessoa, a iconicidade existente na configuração facial manifesta-se sob o ponto de vista do personagem. Como afirmam Demir *et al.* (2015), os gestos do ponto de vista do personagem carregam algo especial, pois especula-se que imaginar o evento a partir desta perspectiva resulta em um foco maior nos objetivos do personagem em questão. No caso da cena analisada, o objetivo do lobo é convencer Chapeuzinho a utilizar um atalho para ganhar mais tempo e chegar até a casa da avó dela. Para que a trapaça não seja percebida pela personagem, é necessário imprimir seriedade enquanto a convence a tomar outro caminho. A participante percebe todos esses detalhes e os expressa ao simular a abordagem do lobo. No texto original, esses detalhes não são expostos, o que confirma a segunda ocorrência de inferência revelada no gesto executado pela criança neste reconto. Segundo Perroni (1992), trata-se de uma representação elaborada com a inventividade que é própria da criança.

Para interpretar o lobo, a criança segue modificando seu estilo natural de voz com elementos empregados para alcançar um tom mais grave, mantendo o alinhamento tríade.

f) Fragmento 6 do primeiro reconto

Figura 68 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 01)



Fonte: Elaboração do autor.

A representação deste fragmento demonstra que a ação gestual revela um conteúdo (o ato de aproximação para observar melhor) que é inexistente no enunciado verbal, transmitindo ao interlocutor informação sobre a posição da personagem Chapeuzinho Vermelho, ou seja, a distância entre ela e o lobo. Na produção deste texto narrativo multimodal, ocorre, segundo Perroni (1992), a imprevisibilidade do narrado e, através da gesticulação sob a perspectiva da personagem, a criança consegue comunicar de maneira precisa as inferências que realizou. Vale salientar que é possível observar não apenas distância, mas o tamanho dos personagens nessa

cena, já que a criança direciona o olhar um pouco para cima, sobressaindo assim a percepção de discrepância de altura entre o lobo e Chapeuzinho Vermelho.

Tal movimento confirma esses entendimentos e o quanto os gestos utilizados, em essência, transmitem informações tão complexas em uma imagem, as quais demandariam mais tempo para execução se fossem elaboradas no canal acústico. Esses detalhes são captados de maneira muito rápida e demonstram a variedade ilimitada de situações que a face e o olhar podem representar em um ato narrativo, estejam as expressões faciais relacionadas à fala ou não. Decerto, a face da Criança B exibe imagens seletivas que estão atreladas ao tema ou assunto e não tem qualquer relação com a expressão do que a criança esteja supostamente sentindo no momento do reconto. Demonstra-se o rosto de Chapeuzinho. Essa demonstração é denominada por Bavelas e Chovil (1997) como retrato facial, que seria, em outras palavras, a versão da face da personagem.

Sem grandes esforços, a participante imposta a voz para agora representar Chapeuzinho Vermelho no evento, ou seja, emite o trecho *Ques olhos e naliz gigante você tem!* em tom agudo. O alinhamento tríade é alcançado.

g) Fragmento 7 do primeiro reconto

Figura 69 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 01)

Track	Start Time	End Time	Content
Produção vocal	00:01:43.000	00:01:49.000	É pá ver você e sentir teu chero, minha netinha!
Produção gestual	00:01:43.000	00:01:49.000	GESTO ICÔNICO
Perspectiva gestual	00:01:43.000	00:01:49.000	Personagem

Fonte: Elaboração do autor.

As modificações vocais observadas na passagem *É pa ver você e sentir teu chero, minha netinha!* ocorrem em um padrão diferente do modo como ocorrem no fragmento anterior, no qual Chapeuzinho foi representada. No trecho corrente, a emissão vocal é caracterizada por tom grave. Todas as modalidades (gesto facial, estilo vocal e discurso) estão alinhadas sob o ponto de vista do personagem.

h) Fragmento 8 do primeiro reconto

Figura 70 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 01)

The image shows a software interface for video analysis. On the left is a video frame of a young child with curly hair wearing a dark t-shirt with 'MINNIE IS MY BEST' printed on it. On the right is a timeline with three tracks of annotations. The top track is labeled 'Criança B - Cena...' and shows a waveform. The middle track is labeled 'Produção vocal' and contains the text 'Então, é pa te cumêêê!'. The bottom track is labeled 'Produção gestual' and contains 'GESTO ICÔNICO'. Below this, a 'Perspectiva gestual' track shows 'Perso BT: 00:01:58.300, ET: 00:01:58.680 GESTO PANTOMÍMICO'.

Fonte: Elaboração do autor.

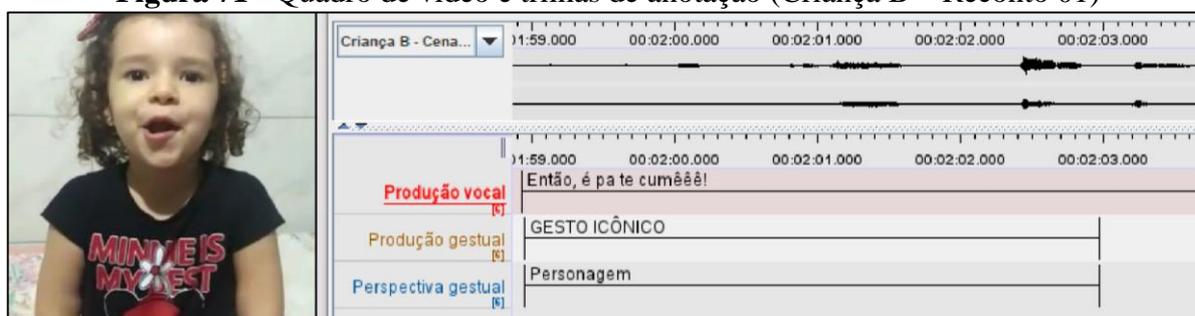
Nessa parte, a emoção (medo) da personagem Chapeuzinho é expressa através de um esquema complexo: a adoção de uma postura retraída, num movimento para trás enquanto as mãos se unem sobre a barriga, em conjunto com a expressão facial. Intencionalmente, a mudança de panorama é estabelecida e colocada em evidência depois da primeira e antes da última explicação do lobo para justificar o tamanho dos olhos, nariz e boca (lobo – Chapeuzinho – lobo). Nesse caso, o gesto pantomímico é empregado para demonstrar que as cenas acontecem simultaneamente. A criança recorre à pantomima para que o interlocutor infira essas informações com base nesses comportamentos, ou seja, no modo como a expressão emocional é representada. Se a principal regra do discurso é que deve haver um motivo para que este se distinga do silêncio, como afirma Bruner (2001), há também um motivo para que a pantomima seja empregada: simbolizar uma das ações que ocorrem em paralelo no episódio em questão. À vista disso, o gesto pantomímico surge como uma opção viável por seu conteúdo representativo de ação, cujas intenções daquele que representa são compartilhadas e compreendidas na ausência de produção oral (TOMASELLO, 2020).

Estudos conduzidos por Paul Ekman (1965) sugerem que, embora o rosto seja o canal mais eficaz para expressar emoções específicas, a postura também fornece informações adicionais. Como pode ser observado no quadro de vídeo, não é apenas a expressão facial que

demonstra o grau de tensão ou medo e permite determinar tal estado emocional. McNeill (1992) pontua que o ponto de vista do personagem pode ser mapeado em todo o corpo, independentemente de a emoção estar presente através de uma demonstração facial. Neste exemplo, em que as expressões corporal e facial demonstram medo, podemos dizer que tanto a postura quanto a face são articuladores ativos, já que contribuem para a atuação da criança sob a ótica da personagem. Pelo exposto, confirmamos a presença de inferência materializada na representação do episódio.

i) Fragmento 9 do primeiro reconto

Figura 71 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 01)

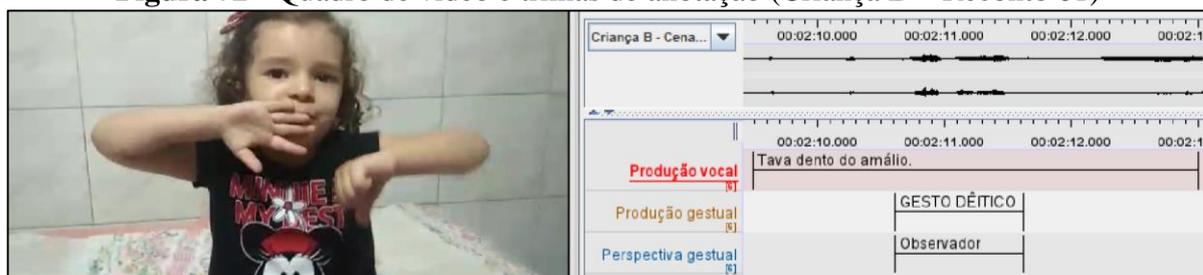


Fonte: Elaboração do autor.

A execução do gesto icônico que compartilha supostas características da forma do focinho do lobo ocorre pela quinta vez neste reconto, dessa vez associado a *Então, é pa te cumêêê*, com estilo de voz modificado para um tom mais grave. Este, juntamente com a similaridade proporcionada pela iconicidade e o discurso direto formam o alinhamento tríade (ponto de vista do personagem). Este grau de “isomorfismo” (KITA, 2000, p. 162) presente nos gestos icônicos garante a analogia com o personagem que está sendo representado com constância.

j) Fragmento 10 do primeiro reconto

Figura 72 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 01)



Fonte: Elaboração do autor.

Mesmo para comportamentos gestuais que aparentam, de algum modo, uma certa sistematicidade, como é o caso dos gestos dêiticos, há uma variação considerável na maneira como este é executado. Embora esta segunda ocorrência remeta à utilização do recurso de apontar para algo abstrato, sua forma varia consideravelmente em relação à primeira. Quando a Criança B narra o episódio em que Chapeuzinho opta pelo atalho, além de utilizar o braço direito, o modo de execução dá a ideia de continuidade ou extensão, algo fora de alcance e além de um espaço “delimitado” (ver Figura 64), diferentemente da sequência gestual corrente, em que se aponta para algo que supostamente está ao alcance, delimitado no espaço imaginário (*Tava dentro do amálio*). O que os gestos dêiticos empregados nas duas situações apresentam é o conhecimento comum como suporte para se referir a objetos além do “aqui e agora”, como pontua Tomasello (2020).

É importante destacar que nenhum desses gestos tem um quadro de referência absoluto: ambos se baseiam na configuração espacial da mão da criança em relação ao objeto ou espaço para o qual se pretende apontar. Desse modo, a depender de como a criança conceitualiza o evento que narra, a escolha do braço (direito ou esquerdo) e a configuração das mãos podem variar.

Constam, no excerto analisado, inferência materializada no gesto e alinhamento tríade com modalidades congruentes na categoria PVO.

6.1.5 Criança B (3 anos) – Reconto 02 de Chapeuzinho Vermelho (3 min 23 s) – Gravado na segunda semana de junho de 2021

Quadro 10 - Reconto 02 de Chapeuzinho Vermelho (Criança B)

Participante	Enunciado
Criança B	Era uma vez, uma menina que se chama Chapeuzinho Vermelho (+) e hoje, ela... Casa de avó. E agora, ela foi caminhando e um lobo da floresta apareceu.
Mãe	E o que ela levava enquanto ela caminhava? O que foi que ela levou pra casa da avó?
Criança B	Bicoito”, bolo” e geleia de molango”... E molango.
Mãe	E quem preparou essa comida gostosa?
Criança B	A mãe DELA!
Mãe	Humm, entendi. Aí, me diz, ela tava na floresta e o lobo apareceu?
Criança B	Siim!
Mãe	E aí, o que aconteceu?
Criança B	O lobo da floresta apareceu.
Mãe	E aí, o que o lobo disse?

Criança B	- Se eu fosse você, eu ia pelo atalho. Choveu essa noite, o bosque de magalida está cheio de lama ((ao estilo da suposta voz do lobo)) – disse o lobo.
Mãe	Foi mesmo? E aí, a Chapeuzinho continuou o seu caminho? Continuou?
Criança B	Continuou.
Mãe	E aí, o que aconteceu depois?
Criança B	Ela desobedeceu a mãe.
Mãe	Aí, o que mais? Aí, ela chegou na casa da vovó?
Criança B	Chegou.
Mãe	E aí, o que aconteceu quando ela chegou lá?
Criança B	- Mas que olho enorme você tem, vovó! ((ao estilo da suposta voz de Chapeuzinho)) - ... É pa te ver melhor, minha netinha! ((ao estilo da suposta voz do lobo)) - E que boca enorme, vovó, que você tem! ((ao estilo da suposta voz de Chapeuzinho)) - Então, é pa te engoliir! ((ao estilo da suposta voz do lobo))
Mãe	Eita! E aí, o que aconteceu depois?
Criança B	O vizinho pegou o lobo e cor... E matou o lobo!

Fonte: Elaboração do autor.

a) Fragmento 1 do segundo reconto

Figura 73 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 02)

The image displays a video analysis interface. At the top, a video frame shows a young girl with curly hair wearing a yellow t-shirt with a colorful graphic. Below the video frame is a timeline with a scale from 00:00:23.000 to 00:00:29.000. The timeline includes an audio track and a video track. A pink highlight covers the text 'Bicoito, bolo e geleia de molango... E molango.' on the video track. Below the timeline, there are three rows of annotations: 'Produção oral' (red), 'Produção gestual' (green), and 'Perspectiva gestual' (purple). The 'Produção gestual' row contains two boxes labeled 'GESTO RITMADO'. The 'Perspectiva gestual' row contains two boxes labeled 'Narrador'.

Fonte: Elaboração do autor.

O gesto ritmado é usado para elencar os itens da cesta (*biscoito, bolo e geleia de molango... E molango*) de acordo com a entonação. Ao destacar estas partes, através da gestualidade, a criança associa, pela primeira vez no segundo reconto, um gesto da perspectiva do narrador a uma estrutura gramatical. Em sua execução, a criança utiliza-se de movimentos da cabeça da esquerda para a direita à medida que prossegue mencionando o que compõe a cesta, ou seja, para marcar o compasso da fala.

b) Fragmento 2 do segundo reconto

Figura 74 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 02)

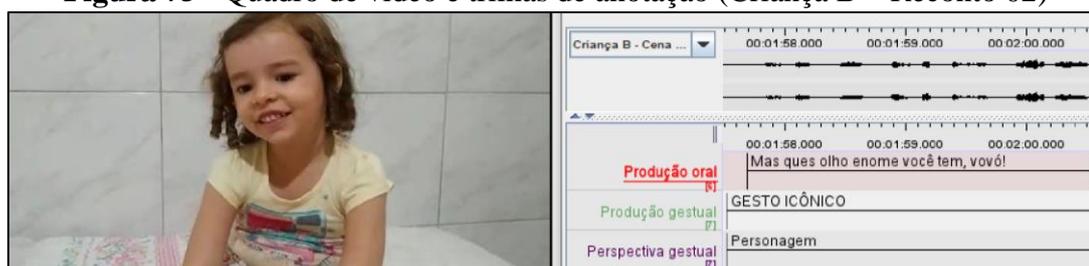


Fonte: Elaboração do autor.

Através desta sequência capturada, é notável a recorrência ao mesmo tipo de configuração facial ao reproduzir a fala do lobo. Esta, expressa em primeira pessoa (*Se eu fosse você, eu ia pelo atalho*) e com estilo de voz modificado (o conhecimento da criança sobre as características vocais dos personagens revela-se sempre com aspectos peculiares para cada um deles; no caso do lobo, ao representá-lo, a criança mantém o estilo vocal que é específico para ele). Esses recursos aliam-se ao potencial natural que o corpo tem para representações pictóricas, neste caso, o arredondamento dos lábios para denotar o focinho do lobo, o que é entendido como algo concreto, pois a realização deste gesto adequa-se à compreensão do que seria um gesto icônico. É possível afirmar que o ponto de vista do personagem é detectado aqui devido à qualidade da iconicidade de assemelhar-se àquilo que representa, ou seja, os gestos icônicos dependem de uma similaridade percebida entre a personificação e o personagem representado. Quando se trata do gesto em questão, outro ponto permanece relevante: sua configuração constante e não variável. Há, novamente, incidência de alinhamento tríade.

c) Fragmento 3 do segundo reconto

Figura 75 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 02)

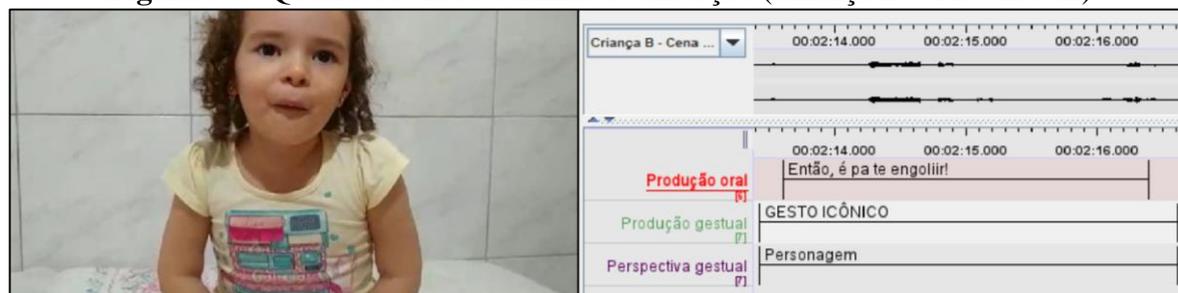


Fonte: Elaboração do autor.

A própria experiência da personagem de agir perceptivelmente e fisicamente com a configuração espacial em questão molda como a perspectiva é representada pela criança. O ponto crucial é que a visualização da cena também é aprimorada pela forma como o olhar é direcionado (percebe-se que a personagem está interagindo com alguém que está sobre uma cama, a partir do direcionamento do olhar para um ponto em nível mais baixo), já que este articulador opera como um meio de alternar entre o espaço da história e o espaço físico da narração, ou entre o espaço imaginário e o espaço real, como destaca Parrill (2012). No caso de nosso exemplo, a criança também olha intermitentemente para o interlocutor, marcando assim uma distinção quando “olha” para o referente da história. Nas palavras de Frederiksen (2017), o olhar pode mudar durante a execução imagética e, às vezes, tal mudança faz parte da representação de um referente feita pela criança que narra, ou seja, o modo como o olhar é direcionado representa o modo como o olhar do personagem se comporta mediante um determinado estímulo. O exemplo em análise evidencia que, através do olhar, uma função constitutiva é desempenhada especificamente para reconstruir o cenário imaginado. Nesta demonstração, a execução tende a ser acompanhada por uma ruptura concernente ao ato de olhar para o ouvinte. A orientação da cabeça também reforça o exposto, pois está inclinada para a direita e para baixo. Toda a gestualidade, que é exercida sob o ponto de vista do personagem, apresenta materialização de inferência. Neste fragmento, que assegura mais uma ocorrência de alinhamento tríade, a criança modifica sua voz em *Mas que olho enorme você tem, vovó!* para representar, com voz aguda, o modo de falar da personagem Chapeuzinho.

d) Fragmento 4 do segundo conto

Figura 76 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 02)



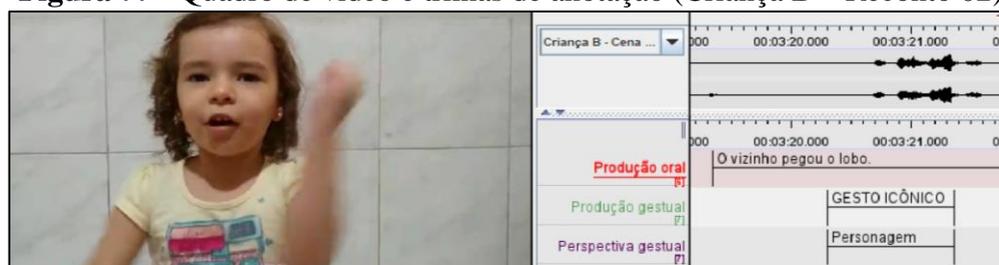
Fonte: Elaboração do autor.

Definitivamente, a invariável configuração facial da criança para representar o lobo, concomitantemente com a modificação do estilo vocal para enunciar *Então, é pa te engolir*, no reconto, é um mecanismo de imersão recorrentemente utilizado para se colocar na posição do

personagem. Além de reviver o lobo, esta técnica imersiva marca também a troca dialógica entre os personagens, como já enfatizado.

e) Fragmento 5 do segundo reconto

Figura 77 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 02)

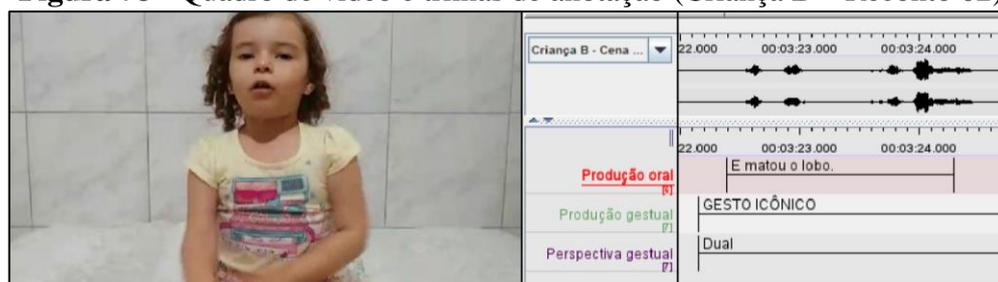


Fonte: Elaboração do autor.

Um aspecto que merece ser pontuado, ao observar a representação na figura 77, é a formulação conceitual, assim denominada por Parrill (2012). Temos aqui um desdobramento diferente do que é narrado na história, na qual aparece um vizinho e assusta o lobo. Ao recontar a cena, a criança propõe uma situação diferente, o que denota uma mudança na conceitualização deste evento, que inclui novas imagens mentais e, conseqüentemente, um novo planejamento é enviado ao programa motor. A reestruturação desta simulação é possível porque agora a situação em mente refere-se à ação do vizinho em capturar o lobo e aparentemente abatê-lo com um objeto cortante imaginado (mais detalhes dessa ação no fragmento a seguir), situação exibida a partir do ponto de vista do personagem adotado pela narradora, como comprovam as ações corporais utilizadas. Ocorre aqui uma divergência de perspectiva: o discurso ocorre de modo indireto (*O vizinho pegou o lobo*) e a ação gestual icônica, na perspectiva do personagem (PVP). Contudo, o alinhamento dá-se pela emissão do discurso indireto com voz natural.

f) Fragmento 6 do segundo reconto

Figura 78 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 02)



Fonte: Elaboração do autor.

Como já discutido, uma vez que a gestualidade própria do ponto de vista do personagem é empregada, o corpo da narradora passa a representar o corpo de um dos personagens. No episódio observado, a iconicidade favorece a visualização de três entidades envolvidas na ação: a criança representa o vizinho, seu braço direito simboliza o lobo e a mão esquerda, um objeto cortante. Pelo exposto, confirma-se que o gesto icônico primário (apropriação do personagem vizinho) apresenta a vantagem de funcionar como um ponto de referência corporificado, de modo que outras possibilidades sejam abertas, no que se refere à reprodução de outras entidades, como corpos e objetos. Corporificar o vizinho e utilizar o braço para representar iconicamente o lobo são informações úteis para o interlocutor considerar e perceber que o que está sendo narrado se refere à imagem conceitualizada pela criança e concretizada gestualmente diante dele. Segundo Dudis (2004), ocorre uma mistura que envolve a projeção do corpo do gesticulador em uma partição, tornando dois ou mais personagens ou elementos visíveis com o próprio corpo.

Tem-se que uma das principais finalidades deste tipo de combinação é produzir demonstrações vívidas e ricas de informação para fazer referência às ações dos referentes visíveis e ao que pode ser inferido de tais ações. Pelo que é exposto na Figura 78, o corpo da narradora contribui com muitas informações sobre o vizinho – a maneira como ele atua, sua expressão facial, como ele responde ao evento de perigo – e a respeito do lobo, com a exibição de sua morte. Contudo, as informações sobre o objeto cortante não podem ser obtidas diretamente da combinação proporcionada pela partição corporal. As informações sobre esse referente podem ser inferidas das ações do vizinho ou obtidas a partir do enunciado *O vizinho pegou o lobo e cor... E matou o lobo.*

Vale salientar que autores como Frederiksen (2017), que investigam apenas articuladores manuais na determinação do modo de representação (ponto de vista do personagem ou observador), reconhecem que não pode ser excluída a possibilidade de outras partes do corpo, como cabeça e pernas, serem utilizadas para retratar outras entidades, pois os articuladores não manuais tendem a “imitar” quando estão envolvidos na gestualidade.

Com base no entendimento da cena e na fala que acompanha a gestualidade, apontamos para uma importante observação: no caso de ação corporificada, só é possível afirmar que ocorre um ponto de vista dual quando a gestualidade é executada através da partição corporal. McNeill (1992) refere-se ao ponto de vista dual ou misto como a possibilidade de serem expressos, pelo falante/gesticulador, pontos de vista do observador e do personagem (PVO + PVP) na mesma sequência gestual. No nosso exemplo, temos a mão esquerda da narradora reproduzindo a mão esquerda do vizinho (ponto de vista do personagem) e o braço direito

simbolizando o lobo capturado e morto (ponto de vista do observador). Essa é a única situação em que a perspectiva narrativa pode ser classificada como dual, devido à sobreposição de pontos de vista patente na análise do registro. Não se trata aqui de um gesto que começa com uma perspectiva e termina em outra, as duas ocorrem simultaneamente. Por ser dual, o ponto de vista narrativo também alinha-se ao discurso em terceira pessoa expresso com voz natural. Sendo assim, há alinhamento tríade.

Com a adoção de dois pontos de vista, a criança retrata uma cena não contida no texto que fora lido para ela, utilizando o espaço gestual para manifestar, em detalhes, a ação conceitualizada. Todas as observações registradas sobre este fragmento confirmam que a narradora ativa as perspectivas do personagem e do observador, mantendo as duas vigentes, de modo que seja retratado um agente (vizinho corporificado) e um paciente (lobo representado pelo braço direito). Isso representa mais do que simplesmente descrever o repertório de ação: o grande diferencial está na maneira como os articuladores multimodais podem atuar em uma perspectiva dual para expor os episódios. O modo narrativo inovador da criança supera, assim, as expectativas num processo dinâmico de transformar o esperado em inesperado (BRUNER, 1999).

6.1.6 Criança B (3 anos) – Reconto 03 de Chapeuzinho Vermelho (4 min 40 s) – Gravado na terceira semana de junho de 2021

Quadro 11 - Reconto 03 de Chapeuzinho Vermelho (Criança B)

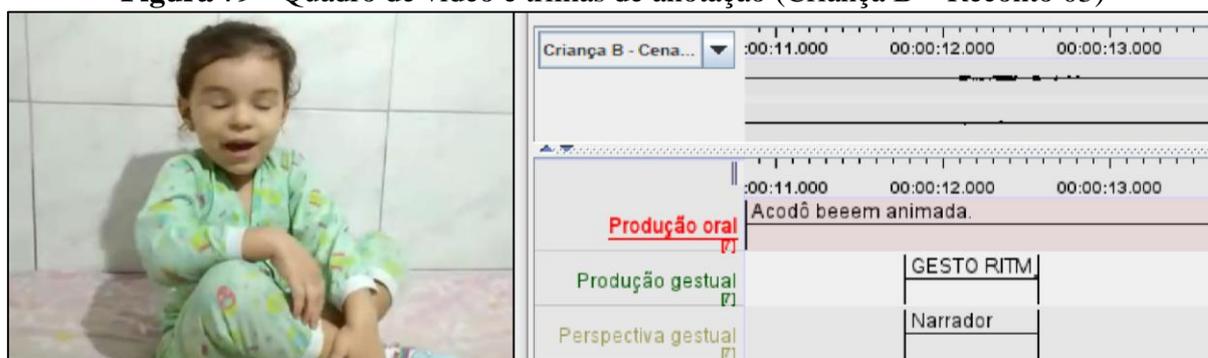
Participante	Enunciado
Criança B	Essa é hitólia da Chapeuzinho Vemelo... Chapeuzinho Vemelo acodô beeeem animada. Aí, naquele dia, visitalia a avó. Sua mãe pepalô uma ceta com muuuuitas goseimas”. Quando a Chapeuzinho ficar no caminho dela, vai apalecê o lobo.
Mãe	Aí, a mamãe da Chapeuzinho fez o quê?
Criança B	- Filha, tome cuidado no caminho. É melhor você ir pelo boque de magalida – disse a mãe de Chapeuzinho”. Chapeuzinho seguiu o seu caminho. Antes de chegar ao boque, o lobo da foleta apareceu.
Mãe	E o que o lobo disse?
Criança B	- Se eu fosse você, eu ia pelo atalho. Choveu essa noite e o boque de magalida tá cheeeio de lama ((ao estilo da suposta voz do lobo)) – disse o lobo.
Mãe	Eita, que legal! E aí, o que aconteceu?
Criança B	Chapeuzinho ficô com medo de chegar suja de lama na casa da vó... Quando chegou caminhando sozinha, ela chegou à casa da vó: - E que olhos e naliz zigante, vovó ((ao estilo da suposta voz de Chapeuzinho)) – falou a menina supesa!

	- São pala ver você e sentir seu chelo, minha netinha. ((ao estilo da suposta voz do lobo))– falou com a voz estanha. - E que bocão, vovó! ((ao estilo da suposta voz de Chapeuzinho)) – falou a Chapeuzinho assutada. - Então, é pa te cumêêê! ((ao estilo da suposta voz do lobo))
Mãe	E o que o lobo fez?
Criança B	O lobo MODEU a Chapeuzinho.
Mãe	Foi mesmo? E o que mais? Me conta!
Criança B	A Chapeuzinho (+) saiu correno dali.
Mãe	E quem apareceu pra salvar a Chapeuzinho?
Criança B	O vizinho apaleceu assutando o lobo e correu de lá.
Mãe	E a vó da Chapeuzinho tava onde?
Criança B	A vó da Chapeuzinho tava dentro do amálio e saiu de lá e ipicô tudo que tava acontecendo. E fiiim”.

Fonte: Elaboração do autor.

a) Fragmento 1 do terceiro reconto

Figura 79 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 03)

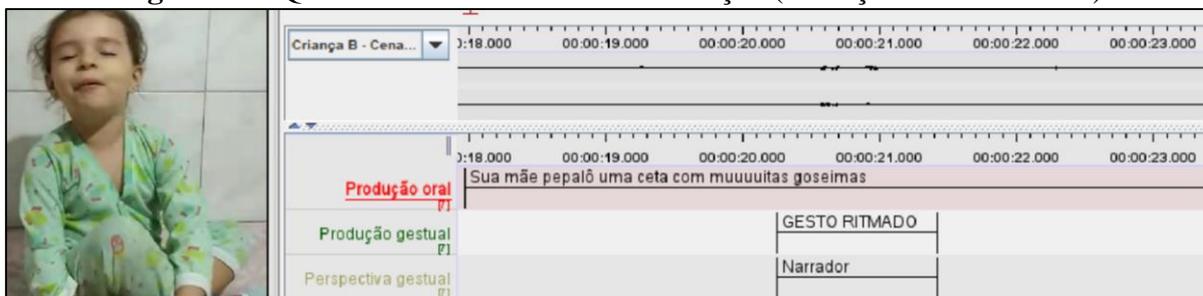


Fonte: Elaboração do autor.

Os gestos ritmados são descritos por Cassell e McNeill (1991) como gestos com alta frequência de utilização nas narrativas e bastante reveladores, embora não sejam em si intrinsecamente semânticos, como já observado. Particularmente, na seção introdutória da narração, em que Chapeuzinho Vermelho é apresentada, a criança significa a importância dada ao estado de espírito da personagem, com foco na intensidade (*beeem animada* é proferida em voz alta enquanto a criança fecha e abre os olhos para realçar a informação). Para salientar este ponto, o gesto da perspectiva do narrador é empregado.

b) Fragmento 2 do terceiro reconto

Figura 80 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 03)



Fonte: Elaboração do autor.

O olhar, novamente utilizado na gestualidade, não apresenta relação semântica com nenhum referente ou é empregado para imitar o olhar de qualquer entidade na história. O modo como a criança abre e fecha os olhos está relacionado à função demarcativa gestual para pontuar a relevância dos alimentos levados na cesta (*Sua mãe pepalô uma ceta com muuuuuitas goseimas*). Outra vez, a perspectiva do narrador foi adotada.

c) Fragmento 3 do terceiro reconto

Figura 81 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 03)



Fonte: Elaboração do autor.

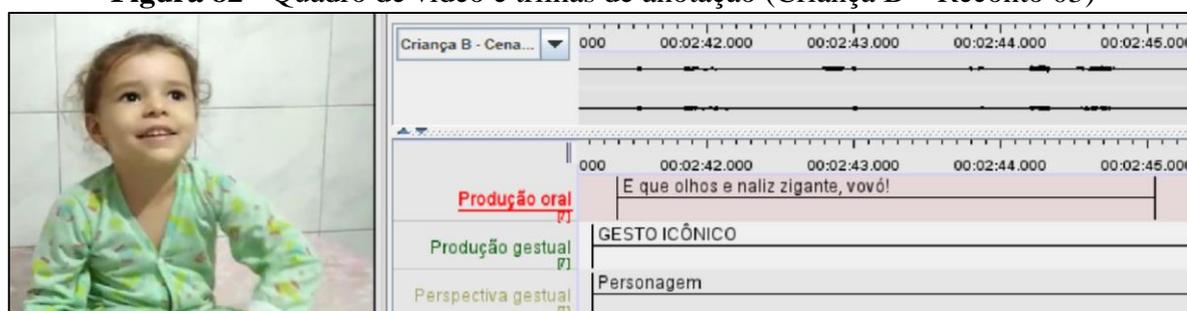
Devido ao fato de gesto e fala geralmente poderem expressar o mesmo conceito básico sem necessariamente expressar aspectos idênticos, como afirmam Hostetter e Alibali (2008),

nem sempre é necessário que haja um certo alinhamento entre a perspectiva narrativa gestual e a da fala. Entretanto, o alinhamento constante entre essas modalidades é observado quando a criança expressa e mantém o ponto de vista subjetivo para incorporar o personagem Lobo. Para isso, utiliza a boca como articulador multimodal, mudando a forma para simular o formato da “boca” do lobo. Aqui, mais uma vez, a fala é expressa em uma situação particular para demonstrar as características específicas da voz do lobo (em tom mais grave que a voz modal), em primeira pessoa e coproduzida com gesto icônico da categoria PVP, alcançando novamente o alinhamento tríade.

Apesar da característica dinâmica e variacional dos gestos, tanto em relação ao alinhamento de modalidades em um determinado ponto de vista quanto aos meios de expressão multimodal – nas palavras de Bavelas e Chovil (2000), devido à utilização de qualquer coisa que funcione no momento das expressões verbal e gestual –, a realização multimodal pode ser estruturada e invariante, como pode ser observado no emprego dos articuladores multimodais e modificação do estilo vocal quando a participante emite *Se eu fosse você* (Figura 81).

d) Fragmento 4 do terceiro reconto

Figura 82 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 03)



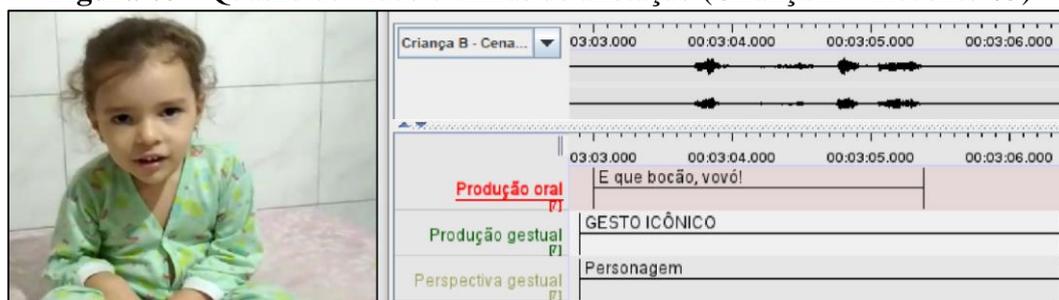
Fonte: Elaboração do autor.

Diversos são os artifícios e convenções que permitem ao interlocutor reconhecer que uma pessoa está fazendo um gesto para ilustrar localização ou espaço. O olhar, em particular, configura-se como um recurso que veicula informações desse tipo. Na corporalização que ocorre neste fragmento, o olhar, enquanto articulador multimodal, presume também, em certo grau, a distância entre a personagem Chapeuzinho e o lobo. Em outras palavras, o olhar se expande para além do espaço gestual, de modo que a utilização de um outro gesto específico não faria diferença. Então, a execução do olhar direcionado pode ser suficiente para sinalizar todas as condições apresentadas, como a presença de uma entidade ou distanciamento aparente entre dois referentes, assim como explicita a troca de personagens. Ao assumir a perspectiva da

personagem com inferência materializada no gesto icônico, a criança ajusta o estilo vocal ao suposto modo de falar de Chapeuzinho ao reproduzir *E que olhos e naliz zigante, vovó!*. Registra-se, neste trecho, alinhamento tríade.

e) Fragmento 5 do terceiro reconto

Figura 83 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 03)



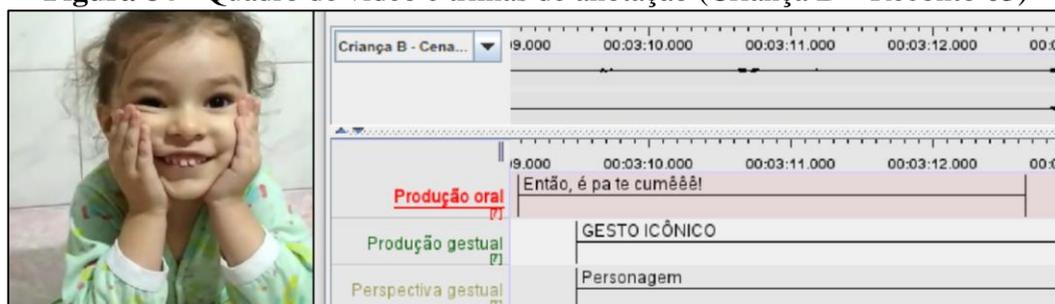
Fonte: Elaboração do autor.

Através da Figura 83, observa-se, em mais uma sequência, que o olhar desempenha uma importante função, a de revelar o que está sendo visualizado pela personagem Chapeuzinho, isto é, na representação, o olhar está sendo direcionado para o lobo. Enquanto enuncia *E que bocão, vovó!*, os olhos são mantidos fixos para frente, desempenhando a função de articulador multimodal primário. Como apoio, outros articuladores atuam nessa simulação (tronco relaxado e cabeça mais inclinada para frente). Desse modo, pela cena apresentada, o rosto e, principalmente, o olhar são fontes ricas de informação relacionadas ao ponto de vista narrativo adotado, do personagem.

Neste fragmento, a criança segue demonstrando a capacidade de fazer modificações no tom de voz para representar a personagem Chapeuzinho. Registram-se o alinhamento tríade e a inferência materializada no gesto.

f) Fragmento 6 do terceiro reconto

Figura 84 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 03)



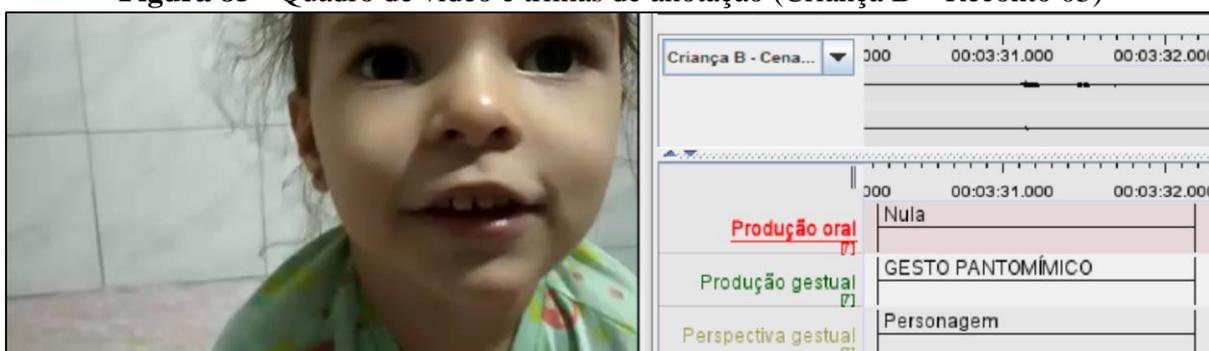
Fonte: Elaboração do autor.

Segundo Holler e Beattie (2002), os gestos próprios da perspectiva do observador são frequentemente utilizados para demonstrar se os objetos são particularmente pequenos ou grandes. Contudo, vê-se aqui (Figura 84) que a perspectiva do personagem assume essa função, já que a criança personifica o lobo ao colocar as duas mãos sobre as bochechas e as puxa para trás, aumentando o tamanho de sua boca para assim simular o tamanho da “boca” do lobo. Nesse caso, o gesto icônico é utilizado para mostrar que algo é muito grande, embora não reflita necessariamente o tamanho real da imagem que pretende passar para o interlocutor. Nem seria possível alcançar esse efeito, já que os gestos icônicos podem ser usados para demonstrar o tamanho de uma casa ou de um barco, por exemplo. O que realmente vale ser destacado é a intenção da criança de gerar tais gestos para ilustrar atributos que caracterizam não apenas o tamanho, mas até mesmo o formato, à medida que ela torna mais largos seus lábios. Como pontua Girardello (2003), a criança dispõe de conhecimento suficiente sobre o que fazer ou não com os papéis que lhes são atribuídos.

Aqui, a criança tende novamente a se utilizar de recursos para a manifestação de uma voz modificada para um tom mais grave (*Então, é pa te cumêêê!*), que se distingue de sua voz natural e daquela da personagem Chapeuzinho. Neste enunciado multimodal, o alinhamento tríade é alcançado e verifica-se inferência materializada gestualmente.

g) Fragmento 7 do terceiro reconto

Figura 85 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Criança B – Reconto 03)



Fonte: Elaboração do autor.

Em mais uma personificação (ver também Figura 43 e Figura 51), o contexto de narração com a presença de um interlocutor desempenha uma importante função. A conceitualização do evento expressa pela perspectiva subjetiva materializa-se em condições de expectativa em relação à reação do ouvinte. Em conformidade com Perroni (1992), a criança apresenta a capacidade de controlar o que será narrado e como esta ação será executada. Os

meios utilizados (avançar um pouco em direção à câmera para simular o ataque do lobo, por exemplo) podem estar relacionados a uma estratégia de ação ou movimento aplicada devido à localização física real de outra pessoa, a qual também pode fazer parte da cena como Chapeuzinho, como observado anteriormente.

Mais que corporificar o personagem em questão por meio da informação visual (pantomima), esse movimento confirma a possibilidade de interação no mundo real resgatando elementos e ações do mundo fictício. Comprova-se, por conseguinte, que o símbolo (gesto) e as habilidades de interação apoiam-se mutuamente de várias maneiras complexas, entrelaçando-se e integrando-se à medida que se desenvolvem nos sujeitos, como sugere Vygotsky (2008).

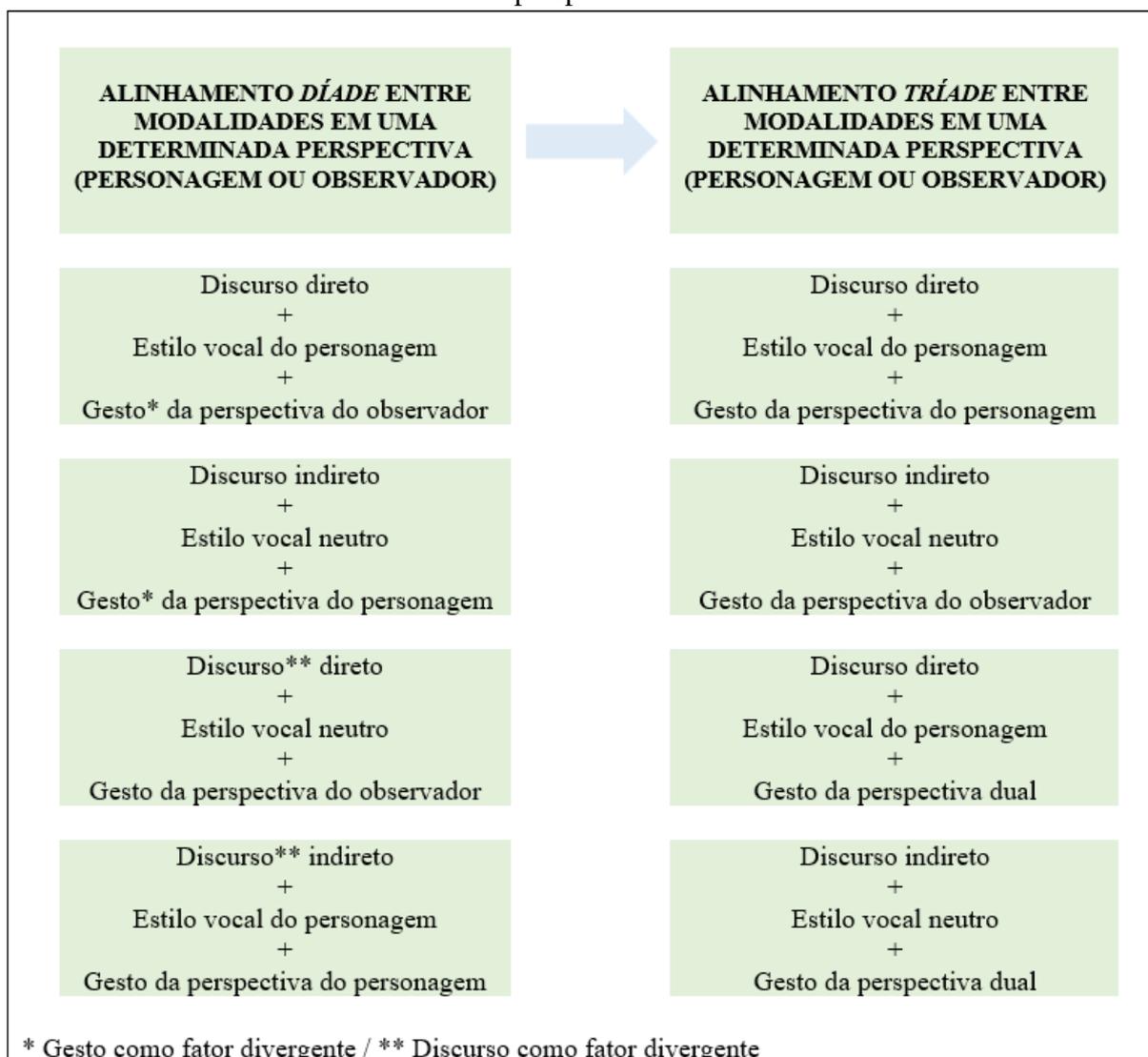
As pistas fornecidas pelas ações corporais demonstram que ocorre materialização de inferência nessas ações específicas do ponto de vista do personagem. A narração em terceira pessoa que antecede a pantomima é feita com estilo vocal natural (*O lobo comeu a Chapeuzinho*).



Nosso estudo demonstra a importância de transcender a observação da coordenação temporal entre fala e gesto para alcançar um nível de entendimento mais amplo sobre a complexa interação entre essas modalidades no âmbito da perspectiva narrativa. Ao considerar as funções dos gestos como propusemos nesta tese, ampliamos as possibilidades de compreensão da natureza da matriz gesto-fala. Na análise qualitativa realizada, apresentamos detalhadamente como as participantes representaram os eventos em diferentes ângulos e como os recursos linguísticos, visuais e de qualidade vocal foram utilizados nessas representações.

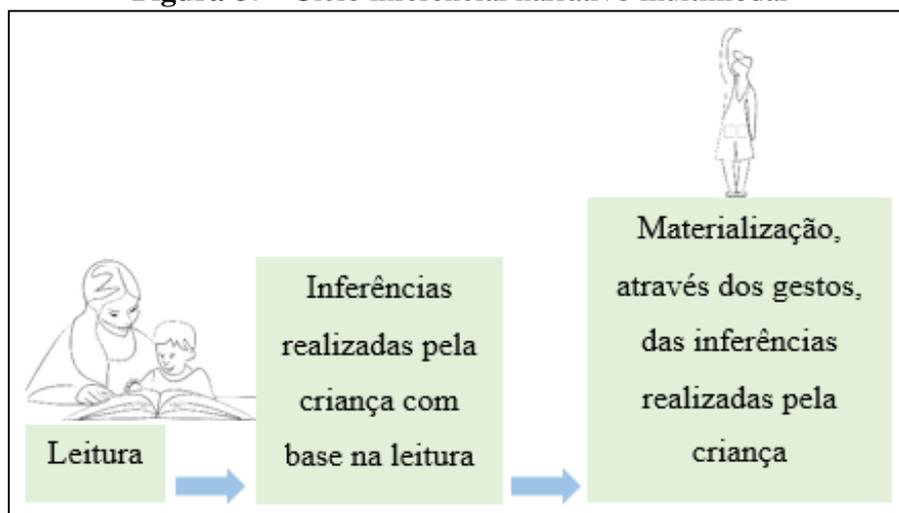
A partir das identificações de concordância entre discurso, estilo vocal e gesto em um dado ponto de vista (do personagem ou do observador), comprovamos também a hipótese de que, nessas condições, é atingido o mais alto grau de alinhamento, o qual clarifica a perspectiva narrativa adotada. Com base nessa constatação, ilustramos, através da Figura 86, as possibilidades de divergência entre as perspectivas das modalidades fala e gesto (considerando a modificação de estilo vocal presente ou não) e em quais situações o alinhamento tríade é alcançado:

Figura 86 - Possibilidades de alinhamento entre modalidades em uma determinada perspectiva



Fonte: Elaboração do autor.

Como pudemos testificar, é possível que as partes expressas oralmente não sejam suficientes para exhibir por completo o conteúdo que se deseja transmitir. Em nossos exemplos, as frases gestuais funcionaram como articuladores multimodais essenciais para a elaboração da cena a ser exibida ao interlocutor. No que se refere às informações suplementares visualizadas através dos gestos das participantes, constatamos que estas foram extremamente recorrentes: 75% de frequência concernente à Criança A e 63,1%, à Criança B, considerando o total de movimentos gestuais da perspectiva executados por cada uma delas. Comprovamos, portanto, a hipótese de que a perspectiva narrativa adotada através dos gestos no relato materializa as inferências realizadas durante a leitura ou escuta das histórias. A partir dessa confirmação, elaboramos – e apresentamos na Figura 87 – o ciclo inferencial narrativo multimodal:

Figura 87 - Ciclo inferencial narrativo multimodal

Fonte: Elaboração do autor.

Os recontos da história de Chapeuzinho Vermelho forneceram evidências da materialização de inferências textuais nos gestos da perspectiva narrativa. Com a percepção de que os gestos revelaram as inferências conjecturadas pelas crianças após a escuta da história, julgamos pertinente identificar essas ocorrências.

Como os gestos funcionam como modificadores que enriquecem os significados das expressões com as quais estão associados, isso é previsto nos mesmos padrões de inferências reveladas neles. Nesse sentido, um gesto desempenha o mesmo tipo de função semântica que os enunciados linguísticos. As participantes apresentaram, na modalidade visual, suposições feitas por elas com base no texto original, o qual passou então a ser modificado no reconto.

Com efeito, resultados desse tipo sugerem que a interação entre gesto e fala pode ser ainda mais profunda. Em particular, além de confirmarem a descoberta comum na literatura de que as modalidades verbal e visual contribuem para o processamento semântico, nossos registros mostraram que as participantes estão, de fato, revelando inferências a partir de gestos que interagem de maneiras específicas com a produção narrativa oral.

Após a contemplação dos objetivos que foram propostos para a seção qualitativa, passemos a examinar a seguir, na seção quantitativa, a correlação entre os gestos da perspectiva narrativa e outras variáveis.

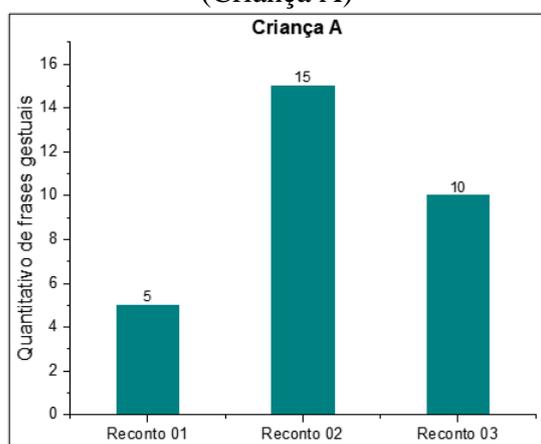
6.2 Análise Quantitativa

Esta parte do estudo contempla a estrutura da frase gestual, o ponto de vista gestual e os tipos de gestos produzidos pelas participantes. Com base na análise dos dados numéricos do material, uma série de outras variáveis foi examinada em associação com a perspectiva narrativa gestual.

6.2.1 Estrutura da frase gestual

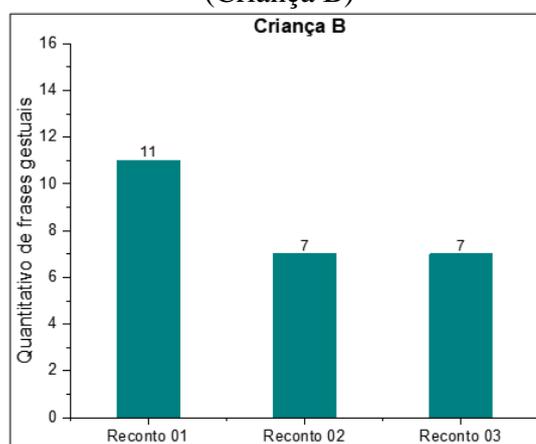
De acordo com os objetivos deste estudo, o modelo de *frase gestual*, proposto por Adam Kendon (1980) e aprimorado por David McNeill (2005), foi aplicado. Este consiste da fase de movimento obrigatória e das fases opcionais de preparação e retração. O modelo fora ampliado previamente com as fases de retenção de pré-movimento e pós-movimento, adicionadas por Kita *et al.* (1998). Nos gráficos 1 e 2, são demonstradas as frequências de frases gestuais em cada reconto desempenhado pelas crianças:

Gráfico 1 - Quantitativo de frases gestuais (Criança A)



Fonte: Elaboração do autor.

Gráfico 2 - Quantitativo de frases gestuais (Criança B)



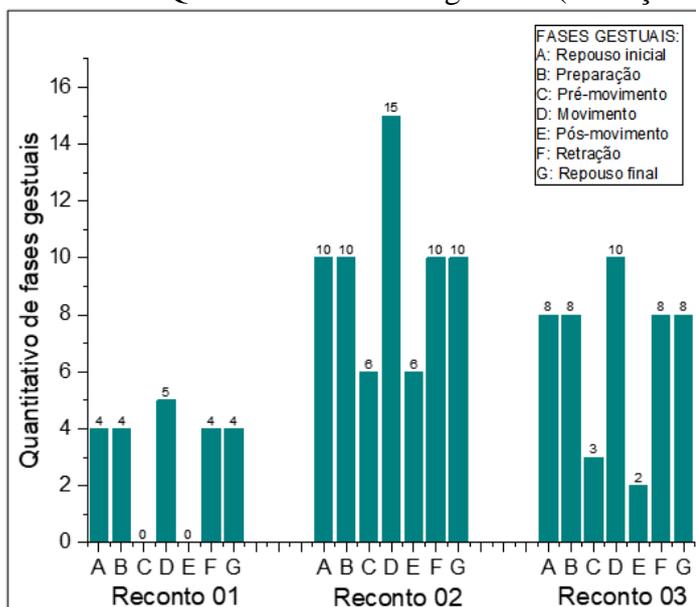
Fonte: Elaboração do autor.

No reconto 01, a Criança A faz uso de 5 (cinco) frases gestuais, as quais aumentam consideravelmente para 15 (quinze) ocorrências no reconto 02. Na última narração, registrou-se a ocorrência de 10 (dez) frases gestuais. Em comparação, a Criança B executou 11 (onze) frases gestuais na primeira narração e 7 (sete), na segunda, número que se manteve o mesmo no reconto 03. A seguir, serão exibidas detalhadamente as fases gestuais contidas em cada um dos três recontos de cada criança.

Como já demonstrado, no exame relacionado ao comportamento gestual da Criança A, 30 (trinta) frases gestuais foram identificadas (Gráfico 1). O número de movimentos (30) foi igual ao número de frases gestuais analisadas, uma vez que cada movimento forma uma frase gestual, enquanto o número de fases opcionais pode variar. No total, foram registradas, para a fase de repouso inicial, 22 (vinte e duas) ocorrências, mesmo número alcançado pelas fases de preparação, retração e repouso final. A fase de retenção relacionada ao pré-movimento ocorreu 9 (nove) vezes. A categoria opcional mais rara foi a de pós-movimento, com 8 (oito) ocorrências.

No gráfico 3, é possível observar a distribuição das fases opcionais em comparação com a fase obrigatória (movimento) para cada um dos recontos da Criança A. De um modo geral, as fases de pré-movimento e pós-movimento apresentaram uma frequência de utilização de 28,3%, em referência à fase de movimento, com 100% de frequência. Com relação às fases de repouso inicial, preparação, retração e repouso final, a média obtida foi de 73,3%. Cabe mencionar que incluímos o repouso inicial e o repouso final nas fases da frase gestual, conforme o modelo de divisão da unidade gestual proposto por Kendon (2004).

Gráfico 3 - Quantitativo de fases gestuais (Criança A)



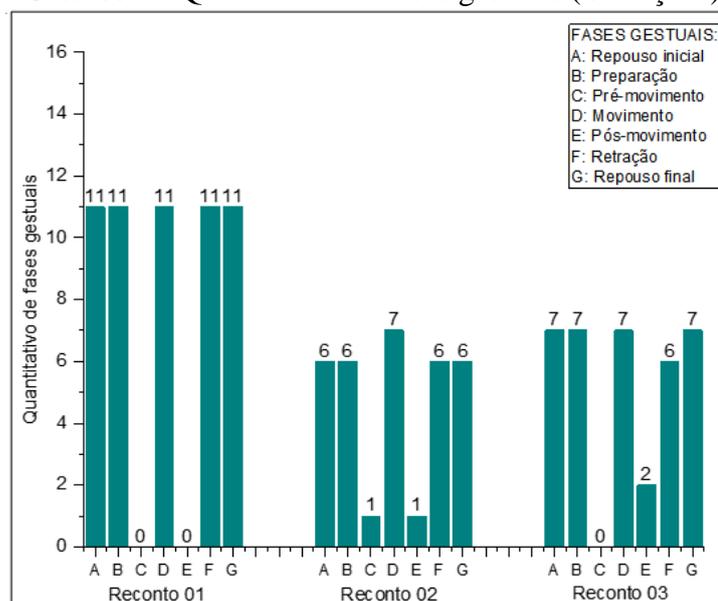
Fonte: Elaboração do autor.

Na análise referente ao comportamento gestual da Criança B, 25 (vinte e cinco) frases gestuais foram detectadas. O número de movimentos (25) foi igual ao número de frases gestuais analisadas. No total, a fase de repouso inicial registrou 24 (vinte e quatro) ocorrências, mesmo número alcançado pelas fases de preparação e repouso final. A retração ocorreu 23 (vinte e três)

vezes. A categoria opcional mais rara foi a de pré-movimento, com apenas 1 (uma) ocorrência. A fase de retenção relacionada ao pós-movimento ocorreu 3 (três) vezes.

No Gráfico 4, é possível observar a distribuição das fases opcionais em comparação com a fase obrigatória (movimento) para cada uma das narrações da Criança B. De um modo geral, as fases de pré-movimento e pós-movimento apresentaram uma frequência de utilização de 16%, em referência à fase de movimento, com 100% de frequência. Com relação às fases de repouso inicial, preparação, retração e repouso final, detectou-se uma frequência de 94%.

Gráfico 4 - Quantitativo de fases gestuais (Criança B)



Fonte: Elaboração do autor.

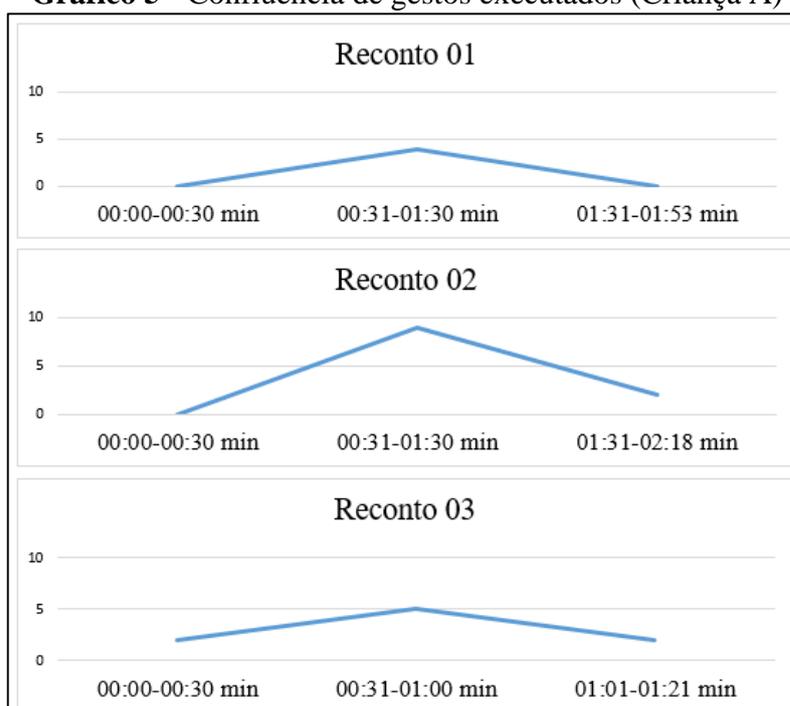
Kendon (2004) frisa que as fases de retenção funcionam bem mais do que um modo pelo qual a fase de movimento obrigatória pode ser prolongada. Segundo o autor, a incidência dessas fases juntas geralmente suporta uma frase do discurso semanticamente completa. Essa junção formaria o centro da frase gestual. Com base nos dados que temos à disposição, as frases gestuais analisadas indicam ocorrências não tão frequentes dessas fases de pré e pós-movimento, se equiparadas à fase de movimento. Conforme observamos, dois fatores podem ser decisivos para este cenário: (1) a frequência de frases gestuais executadas uma imediatamente após a outra e (2) as ocorrências de variadas inferências materializadas no gesto, visto que, com sucessivas informações suplementares exibidas por meio da perspectiva gestual, é previsível que a execução dure menos, uma vez que a prioridade passa a ser a exibição de inferências através dos gestos.

6.2.2 Confluência das frases gestuais

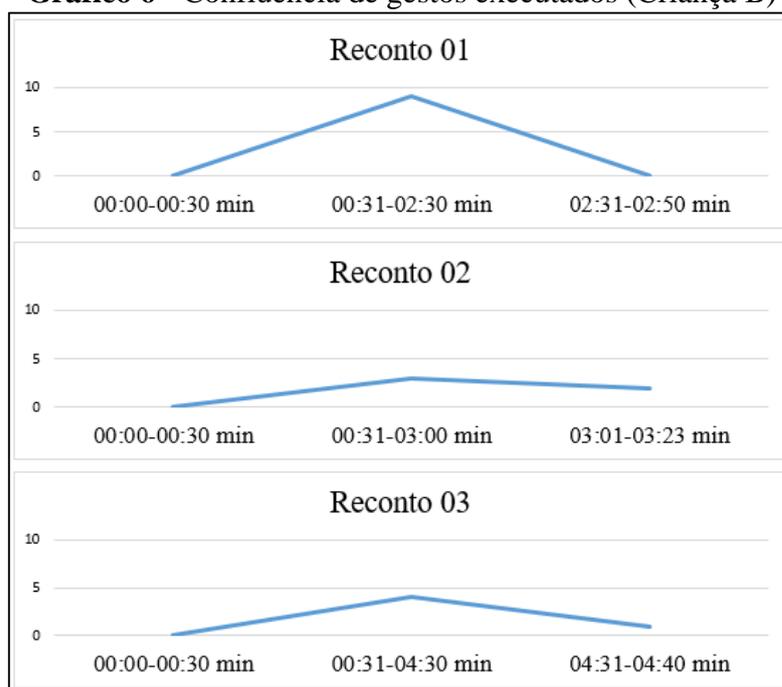
A distribuição das frases gestuais ao longo das narrações também foi analisada. Para descrever o ponto em que ocorre a maior incidência dessas frases gestuais, a sequência temporal foi exibida através de gráficos que indicam a culminância dessa gestualidade em cada uma das gravações selecionadas. Ao examiná-las, comprovou-se que a maior concentração de gestos ocorreu ao longo da parte de desenvolvimento da história recontada.

De um modo geral, a frequência de gestos da perspectiva narrativa aumentou conforme as crianças avançavam da introdução para o desenvolvimento e se registrou um decréscimo à medida que ocorria a transição do desenvolvimento para o desfecho ou conclusão da recontação.

Gráfico 5 - Confluência de gestos executados (Criança A)



Fonte: Elaboração do autor.

Gráfico 6 - Confluência de gestos executados (Criança B)

Fonte: Elaboração do autor.

Com base nos gráficos 5 e 6, confirma-se a concentração de frases gestuais na seção denominada complicação, que é, segundo Perroni (1992), a parte indispensável de uma narrativa e compreende formalmente o clímax dos eventos. Em outras palavras, é a narrativa propriamente dita, o que justifica uma maior produção de gestos nesta seção obrigatória, a qual abrange uma quantidade maior de acontecimentos ordenados. Similarmente, nas análises referentes à correlação entre perspectiva narrativa gestual e partes do enredo do presente estudo, é possível constatar e reafirmar, através dos gráficos 17 e 18, que há uma concentração significativa de frases gestuais entre as partes “conflito” e “clímax”.

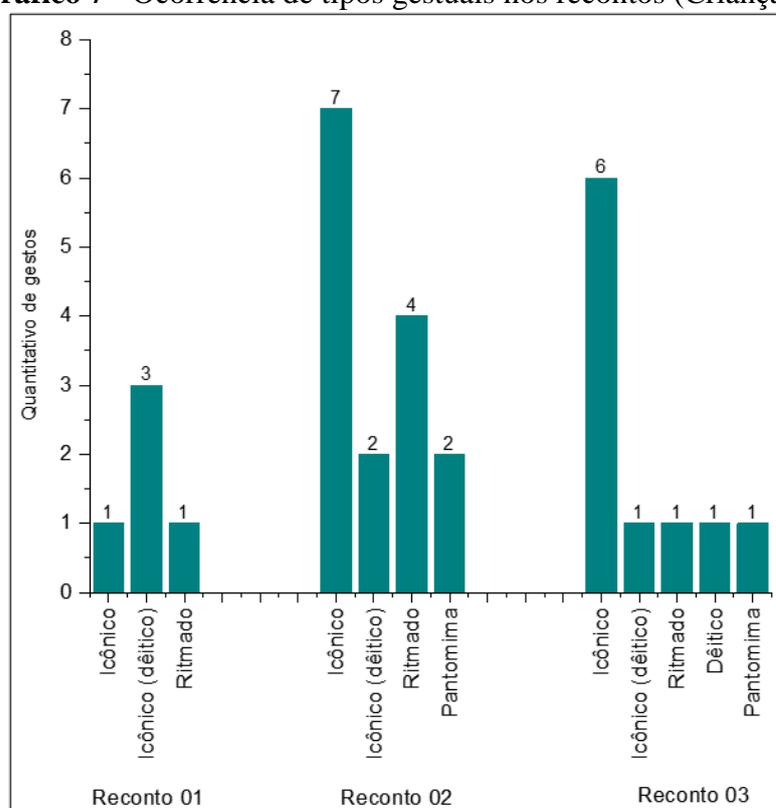
6.2.3 Os tipos de gestos utilizados nas narrativas

A categorização de gestos neste estudo é baseada nos fundamentos de McNeill (1992). Os gestos que não puderam ser atribuídos a uma única categoria foram marcados como transitórios entre dimensões, identificação necessária para indicar todas as suas atribuições possíveis – por exemplo, icônico (dêitico) – e distinguir a representação executada pela criança daquilo que é supostamente executado pelo personagem. A iconicidade é uma característica dominante na maioria dos gestos executados pelas participantes, no entanto, alguns deles contêm atributos dêiticos e também características emblemáticas. Nenhum caso de

metaforicidade foi notado. A seguir, especificamos a quantidade para cada tipologia gestual e exibimos, nos gráficos 7 e 8, a distribuição em cada reconto.

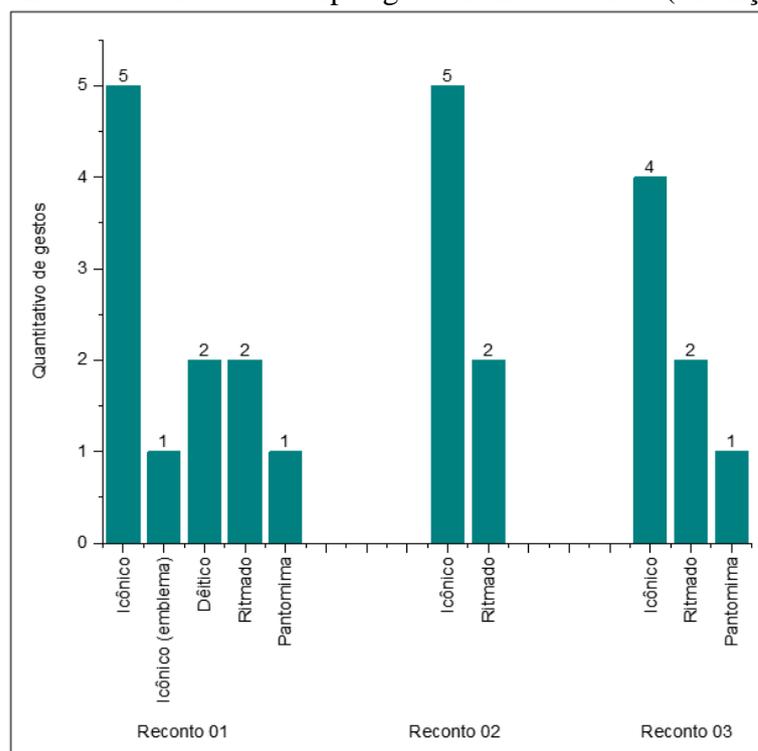
No que concerne ao comportamento gestual da Criança A, no total, 20 (vinte) gestos icônicos foram executados, sendo 6 (seis) deles com dimensões dêiticas. Também foram registrados 6 (seis) gestos ritmados, 1 (um) gesto dêítico e 3 (três) gestos pantomímicos. Com relação à frequência com base na quantidade absoluta de frases gestuais, tem-se a seguinte distribuição: icônicos com 66,7% do total; ritmados, 20%; dêíticos, 3,3%; e os gestos pantomímicos, 10%.

Gráfico 7 - Ocorrência de tipos gestuais nos recontos (Criança A)



Fonte: Elaboração do autor.

No que tange ao desempenho gestual da Criança B, no total, 15 (quinze) gestos icônicos foram executados, sendo 1 (um) deles com dimensões emblemáticas. Também foram registrados 6 (seis) gestos ritmados, 2 (dois) gestos dêíticos e 2 (dois) gestos pantomímicos. Com relação à frequência com base na quantidade absoluta de frases gestuais, tem-se a seguinte distribuição: icônicos com 60% do total; ritmados, 24%; dêíticos, 8%; e os gestos pantomímicos, também com 8%.

Gráfico 8 - Ocorrência de tipos gestuais nos recontos (Criança B)

Fonte: Elaboração do autor.

Em conformidade com os números difundidos em pesquisas anteriores que quantificaram os gestos icônicos em comparação com a ocorrência de demais gestos, a exemplo de McNeill (1992) e Demir *et al.* (2015), a presente investigação também identificou que este tipo foi produzido com maior frequência. Isso se deve ao fato de que, em contação de histórias, recorre-se com maior exclusividade à iconicidade pelo caráter concreto que esta dimensão gestual representa. Além disso, a propriedade semiótica básica dos gestos, que é essencialmente icônica, deriva da percepção e da reinterpretação cognitiva do canal imagético. Desse modo, o considerável número de representações icônicas durante os recontos reflete a necessidade que o próprio gênero narrativo impõe de refletir funções simbólicas através do canal gestual aos interlocutores.

6.2.4 O ponto de vista gestual

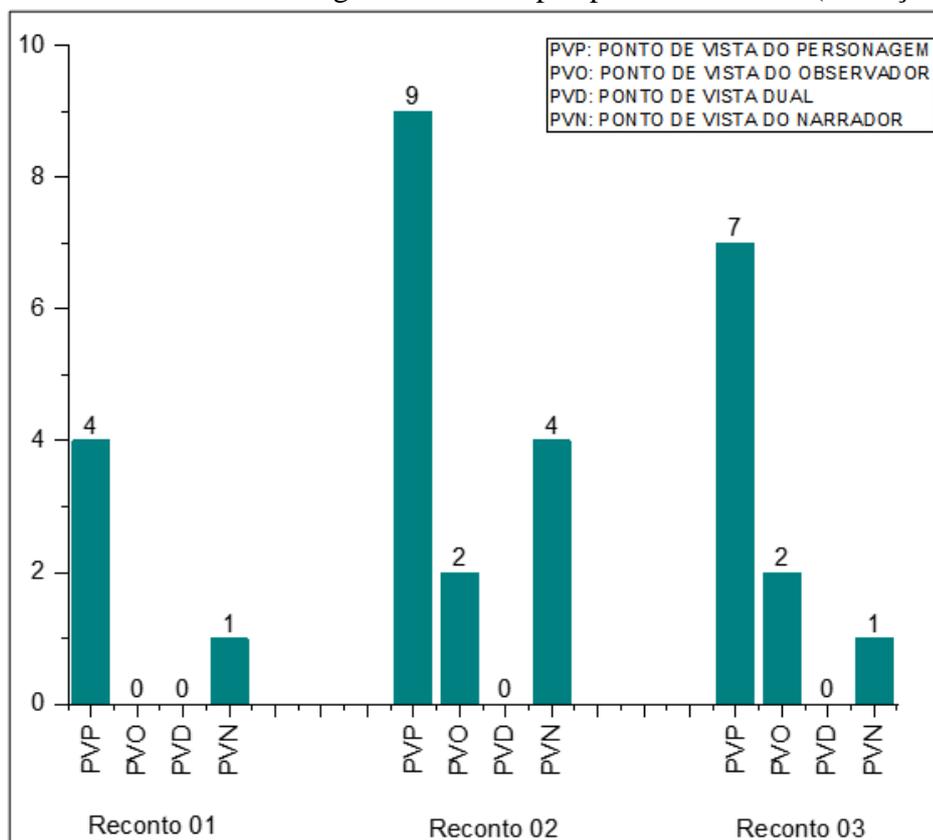
Segundo McNeill (1992), dois pontos de vista gestuais podem ser distinguidos. Quando o gesto é realizado a partir do ponto de vista do personagem (PVP), o corpo do narrador como um todo, ou apenas parcialmente, desempenha o papel do personagem. No caso do ponto de vista do observador (PVO), as mãos e/ou outras partes são símbolos que representam o personagem como um todo.

Neste estudo, a maioria dos gestos produzidos pelas crianças pertence à categoria PVP, seguido do grupo PVO. Observou-se que as participantes podem mudar os pontos de vista dos gestos no âmbito de uma sequência de gestos ou apresentar gestos subsequentes de uma mesma perspectiva. Registrou-se também a ocorrência de dois gestos concomitantes formando um ponto de vista dual (PVD) por uma das crianças participantes.

Constatou-se ainda, nesta pesquisa, que os gestos ritmados não se enquadraram em nenhuma destas categorias de ponto de vista supracitadas. Atribuímos a estes a classificação funcional como gestos do ponto de vista do narrador (PVN), em referência aos realces gestuais empregados pelas participantes em sincronia temporal com partes específicas do texto recontado. Nos gráficos 9 e 10, está exposta a quantidade de gestos empregados em cada perspectiva.

No que concerne à utilização dos gestos da perspectiva narrativa pelas duas participantes, observou-se uma frequência bastante semelhante. Considerando os três recontos, a Participante A utilizou 20 (vinte) gestos da perspectiva do personagem, o que equivale a 66,7% do total, 4 (quatro) gestos da perspectiva do observador (13,3%) e 6 (seis) gestos apresentaram perspectiva do narrador, equivalente a 20%.

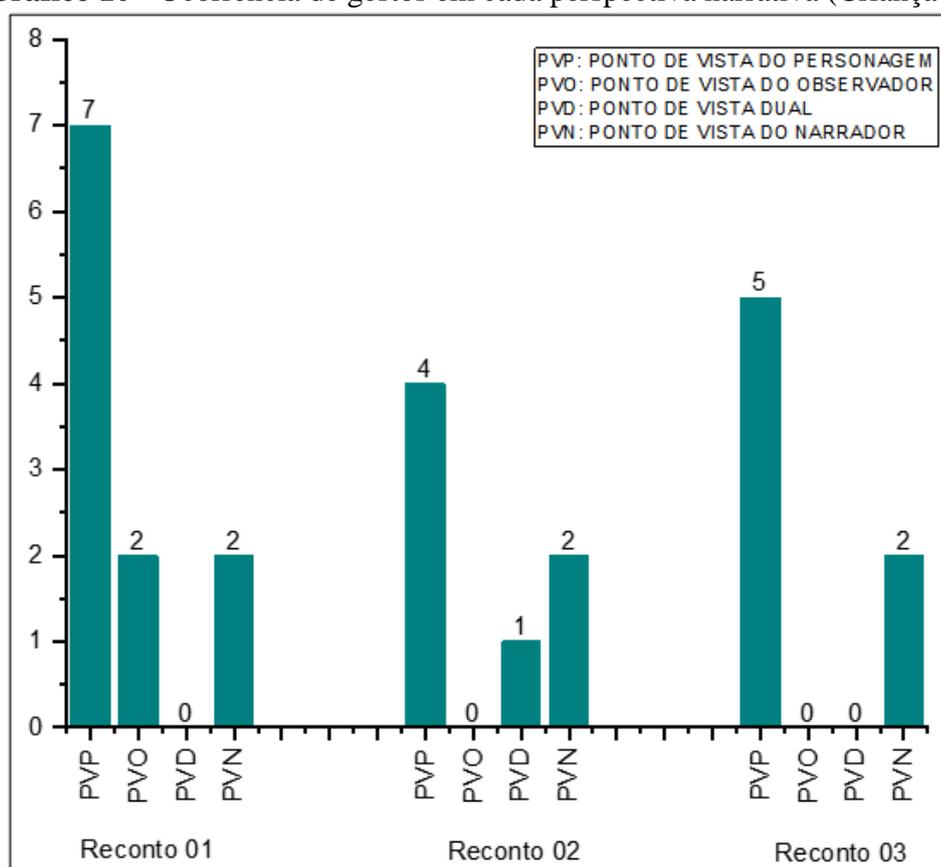
Gráfico 9 - Ocorrência de gestos em cada perspectiva narrativa (Criança A)



Fonte: Elaboração do autor.

Em relação à Participante B, assim ficou a distribuição: 16 (dezesseis) gestos pertencentes à categoria PVP (64%); 2 (dois) gestos PVO (8%); 1 (um) gesto PVD (4%); e 6 (seis) gestos PVN (24%).

Gráfico 10 - Ocorrência de gestos em cada perspectiva narrativa (Criança B)



Fonte: Elaboração do autor.

Os gestos dependem de imagens mentais subjacentes, e a representação dessas imagens pelas participantes foi a mais detalhada possível, dado o emprego constante de inferências materializadas gestualmente. As simulações de imagens motoras refletidas ao longo dos recontos, por meio das quais as crianças participantes empregaram seus corpos como um todo para desempenhar as ações dos personagens, geraram a alta frequência de gestos do ponto de vista em primeira pessoa, já que envolvem uma função executiva. Ademais, se observamos a parte textual produzida pelas narradoras e focalizarmos em como os recontos estão bem estruturados em termos de enredo, outra constatação pode ser extraída dessas observações: a perspectiva visual em primeira pessoa tem o potencial de sinalizar uma excelente compreensão do texto que fora lido para as participantes (MCNEILL, 1992).

6.2.5 Perspectiva e abrangência gestual / Iconicidade e perspectiva

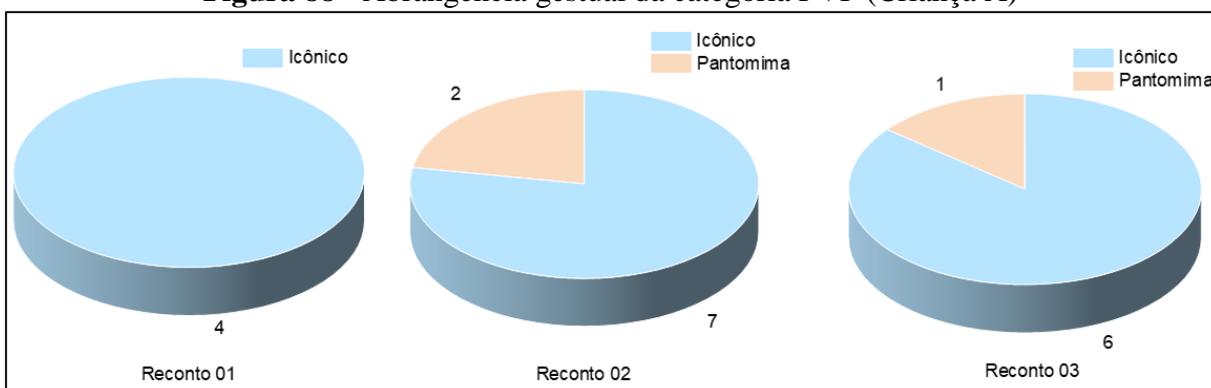
Ao considerar os gestos que cada perspectiva abrange nas narrativas, os seguintes dados foram obtidos:

a) No ponto de vista do personagem, a Criança A fez uso de 17 (dezesete) gestos icônicos, equivalentes a 85% do total desta perspectiva, e 3 (três) gestos pantomímicos (15%); no ponto de vista do observador, 3 (três) gestos icônicos (75%) e 1 (um) dêitico (25%) foram empregados.

b) Na categoria PVP, a Criança B utilizou 14 (catorze) gestos icônicos, o que equivale a 87,5% do total desta categoria, e 2 (dois) gestos pantomímicos (12,5%); na categoria PVO, houve 2 (duas) ocorrências de gesto dêitico (100%); 1 (um) gesto icônico representa a categoria PVD.

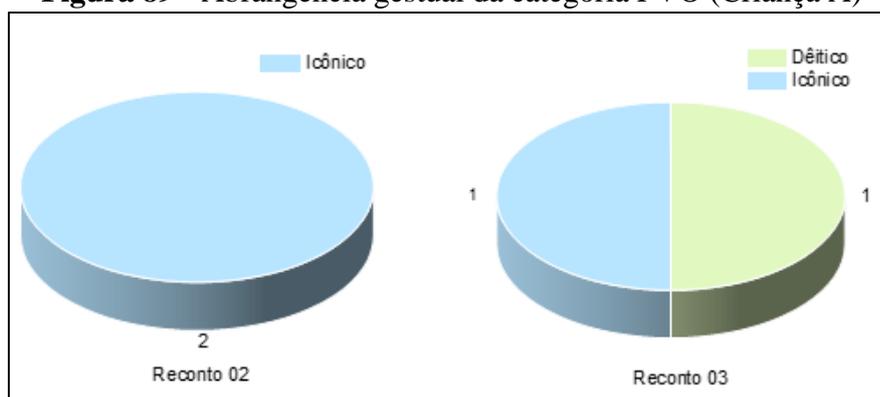
Abaixo, é possível verificar através das figuras e dos gráficos a abrangência em cada um dos recontos analisados. Não foram incluídos os gestos ritmados nos dados contemplados pelos gráficos, visto que todos eles se enquadraram exclusivamente na categoria PVN (ponto de vista do narrador).

Figura 88 - Abrangência gestual da categoria PVP (Criança A)

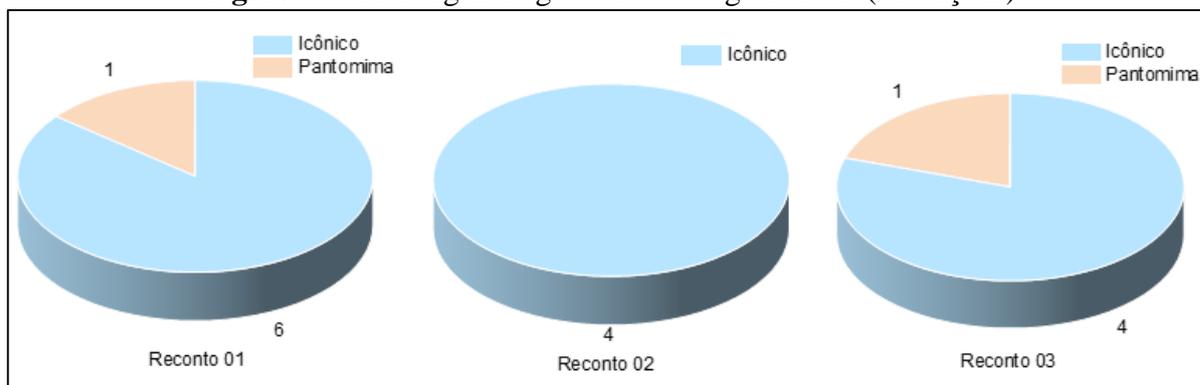


Fonte: Elaboração do autor.

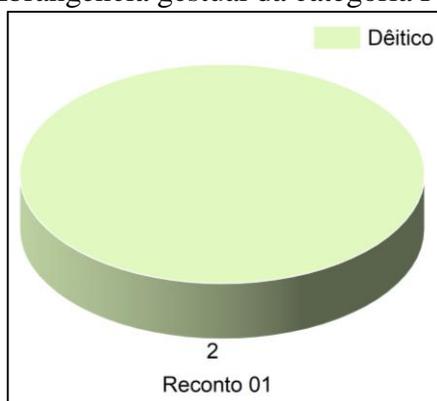
Figura 89 - Abrangência gestual da categoria PVO (Criança A)



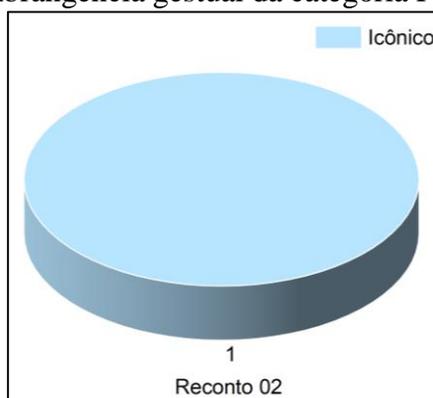
Fonte: Elaboração do autor.

Figura 90 - Abrangência gestual da categoria PVP (Criança B)

Fonte: Elaboração do autor.

Gráfico 11 - Abrangência gestual da categoria PVO (Criança B)

Fonte: Elaboração do autor.

Gráfico 12 - Abrangência gestual da categoria PVD (Criança B)

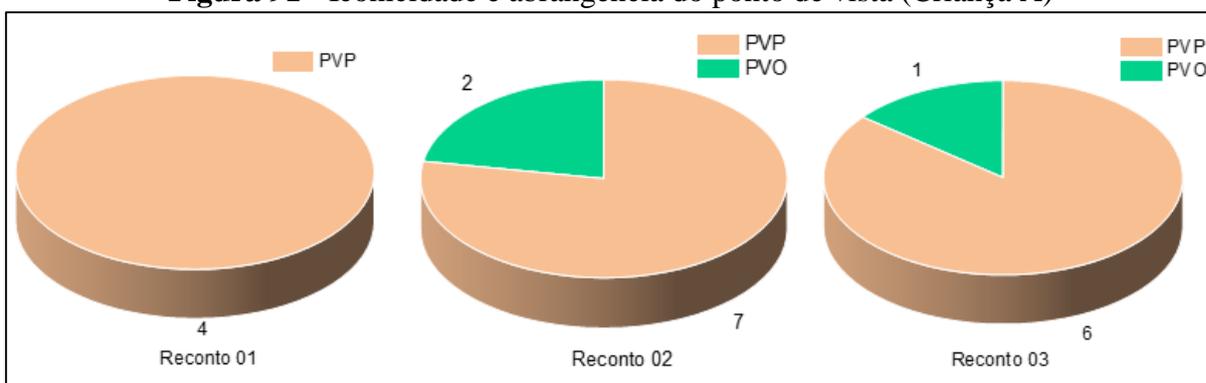
Fonte: Elaboração do autor.

Verificamos como ocorre a distribuição do ponto de vista narrativo de acordo com a tipologia gestual. De um modo geral, 100% dos gestos dêiticos foram aplicados em conformidade com a perspectiva narrativa do observador. No caso dos gestos pantomímicos, 100% deles foram executados através da perspectiva do personagem. Como já mencionado,

100% dos gestos ritmados apresentaram perspectiva narrativa do narrador. Diante da porcentagem completa para as categorias supramencionadas, em seguida, serão expostos detalhadamente apenas os dados relacionados à iconicidade.

Considerando os três recontos, a Criança A executou 20 (vinte) gestos icônicos, sendo 17 (dezessete) deles empregados através do ponto de vista do personagem, correspondendo a 85% do total, e 3 (três) referentes ao ponto de vista do observador (15%). A seguir, a representatividade em cada reconto é exibida através da Figura 91.

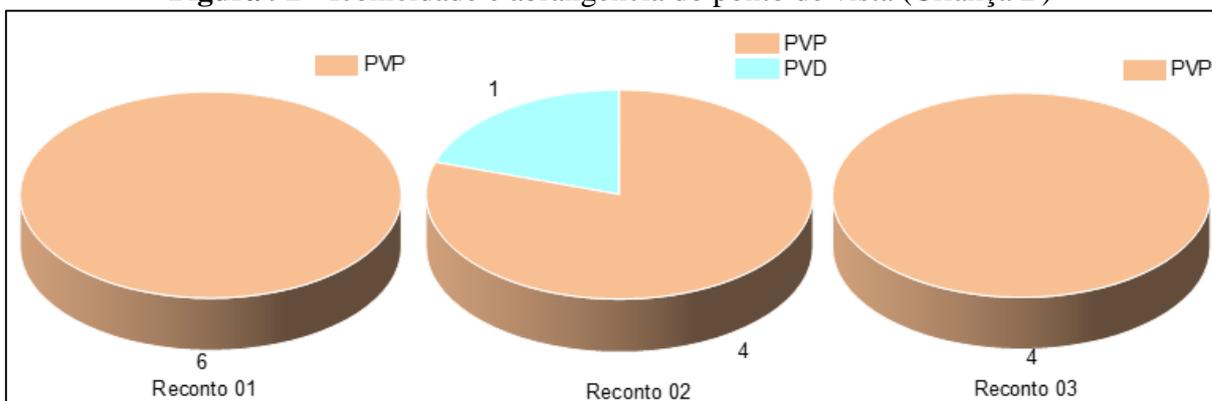
Figura 91 - Iconicidade e abrangência do ponto de vista (Criança A)



Fonte: Elaboração do autor.

No tocante aos três recontos da Criança B, esta executou 15 (quinze) gestos icônicos, sendo 14 (catorze) deles empregados através do ponto de vista do personagem, constituindo 93,3% do total, e 1 (um) referente ao ponto de vista dual (6,7%). A seguir, a representatividade em cada reconto é exibida através da Figura 92.

Figura 92 - Iconicidade e abrangência do ponto de vista (Criança B)



Fonte: Elaboração do autor.

Na categoria PVP, os gestos icônicos representam maioria. Também ocorrem nas categorias PVO (Criança A) e PVD (Criança B). De fato, a utilização deste tipo gestual permite

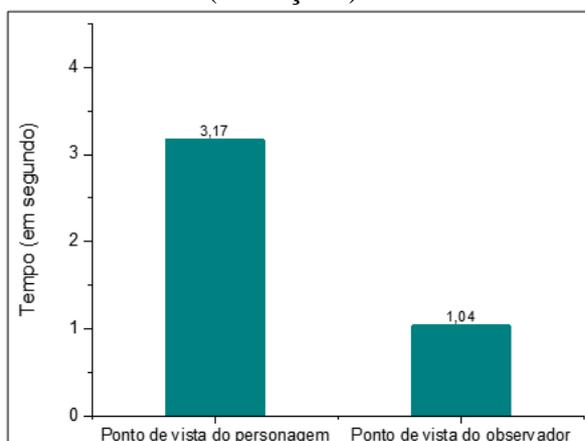
a expressão como participante de um evento e/ou como observador. As propriedades icônicas que a perspectiva narrativa gestual inscreve nas ações corporais durante a contação ou relato – uma vez que estas funcionam como conectores entre a forma gestual e seu referente – explicam a alta frequência dos gestos icônicos, os quais evocam um significado global, próprio do lado imagético, como afirma McNeill (2005). Conseqüentemente, o mapeamento da iconicidade realizado nesta pesquisa isoladamente indicou o ponto de vista do personagem com representatividade maior, como atestam as figuras 91 e 92.

6.2.6 Tempo de execução

Conforme os dois tipos de perspectivas mais frequentes detectadas neste estudo (personagem e observador), os gráficos 13 e 14 mostram a média de tempo (em segundo) que as crianças despenderam em cada uma destas categorias durante a execução dos gestos. Para uma precisão mais adequada, foram consideradas as frases gestuais, que contemplam desde a fase de repouso inicial até a fase de repouso final, em vez da fase de movimento apenas, pois o segundo foi a unidade de medida de tempo nesta análise, e examinar a fase de movimento acarretaria utilizar menores unidades de tempo.

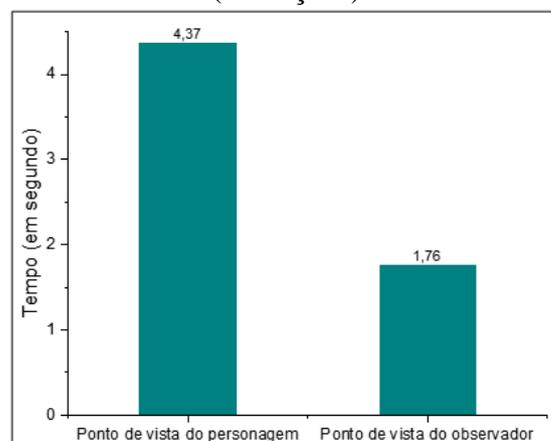
O tempo médio das frases gestuais executadas pela Criança A através do ponto de vista do personagem foi de 3,17 segundos e de 1,04 segundos no ponto de vista do observador. Semelhantemente, na categoria PVP, o tempo médio de execução dos gestos pela Criança B foi de 4,37 segundos e de 1,76 segundos na categoria PVO.

Gráfico 13 - Tempo de execução gestual (Criança A)



Fonte: Elaboração do autor.

Gráfico 14 - Tempo de execução gestual (Criança B)



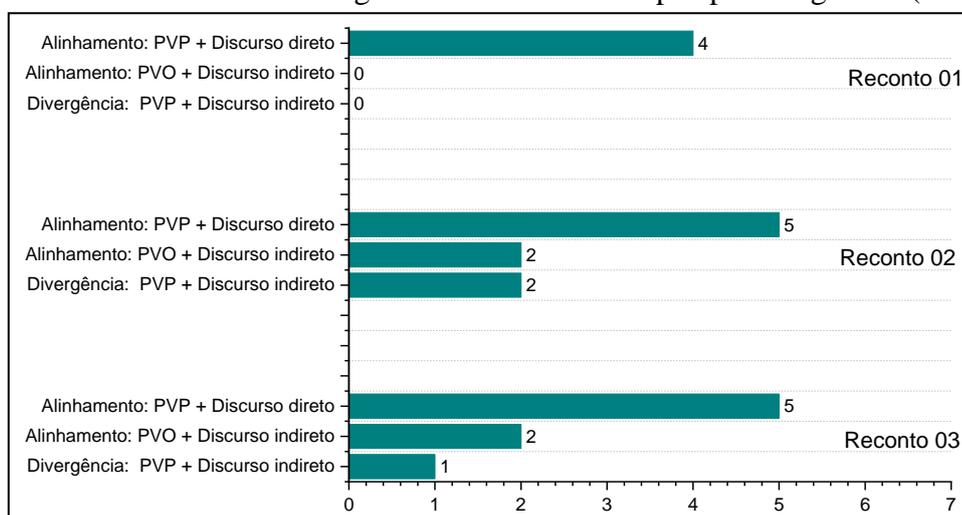
Fonte: Elaboração do autor.

Essa diferença, em termos de tempo de execução dos gestos da perspectiva, tem respaldo na *teoria do gesto como ação simulada*. Segundo Hostetter e Alibali (2008), a quantidade de tempo que se leva para imaginar a execução de um movimento e a quantidade de tempo que se leva para realmente executar o movimento estão fortemente correlacionadas. Similarmente, as ações motoras imaginadas são realizadas mais lentamente quando são mais difíceis, como acontece com os movimentos físicos. Ainda de acordo com as autoras, este isomorfismo entre movimentos físicos e imaginários levou à afirmação de que a imagem motora envolve preparação e planejamento pré-motor. Como essa teoria também afirma que os gestos da perspectiva do personagem tendem a surgir de imagens motoras, nas quais os falantes se imaginam realizando as ações que descrevem, o tempo de execução de tais gestos será maior, em contraste com a perspectiva do observador.

6.2.7 Alinhamento e divergência entre ponto de vista gestual e tipo de discurso

Foram analisados o alinhamento e a divergência entre os gestos do ponto de vista e o tipo de discurso. Para esta parte, não foram examinados os gestos ritmados e os gestos pantomímicos. Dos 21 (vinte e um) gestos empregados pela Participante A, constatou-se que ocorreu alinhamento entre os gestos PVP e a fala em discurso direto em 14 (catorze) deles, assim como entre os gestos PVO e a fala em discurso indireto para 4 (quatro) deles. Em relação à divergência, esta ocorreu quando os gestos PVP foram executados em sincronia temporal com a fala em discurso indireto, com 3 (três) registros. São exibidas no Gráfico 15 como as variáveis alinhamento e divergência operaram em cada um dos recontos da Participante A.

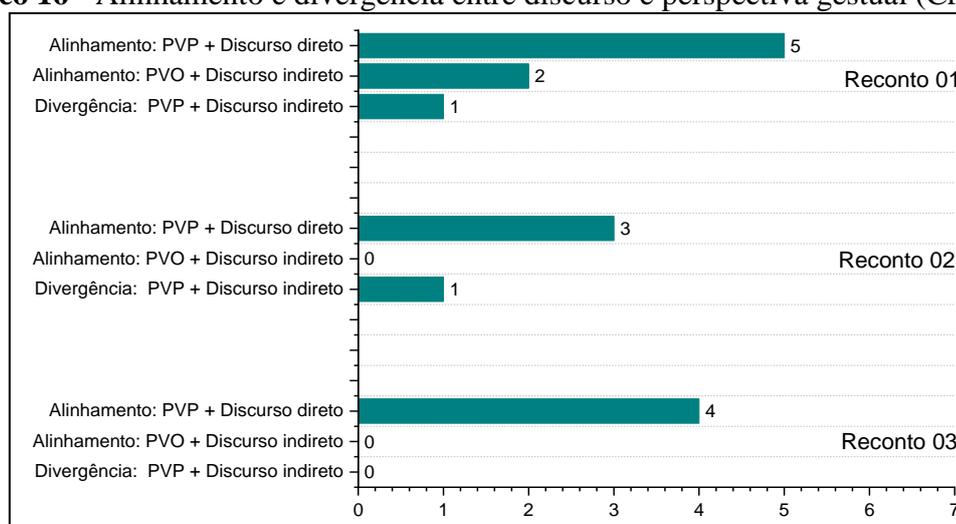
Gráfico 15 - Alinhamento e divergência entre discurso e perspectiva gestual (Criança A)



Fonte: Elaboração do autor.

Dos 16 (dezesseis) gestos empregados pela Participante B, verificou-se que ocorreu alinhamento entre os gestos PVP e a fala em discurso direto em 12 (doze) deles, assim como entre os gestos PVO e a fala em discurso indireto para 2 (dois) deles. Em relação à divergência, esta ocorreu quando os gestos PVP foram executados em sincronia temporal com a fala em discurso indireto, com 2 (dois) registros. São exibidas, no Gráfico 16, as variáveis em cada reconto. A categoria PVD não foi incluída nesta correlação.

Gráfico 16 - Alinhamento e divergência entre discurso e perspectiva gestual (Criança B)



Fonte: Elaboração do autor.

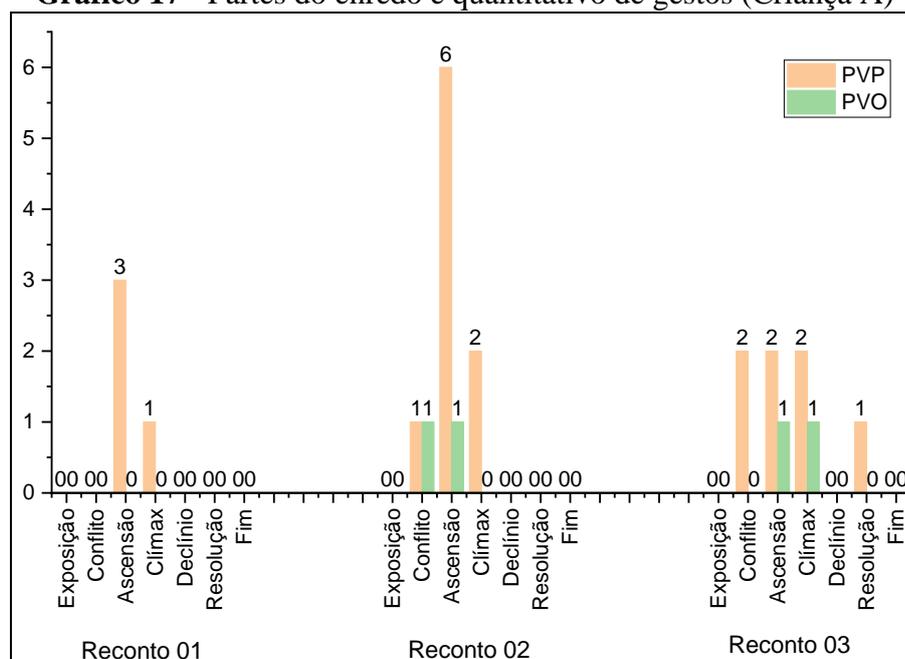
Para uma adequada caracterização da relação entre ponto de vista gestual e discurso, utilizamos as variáveis alinhamento e divergência. Com base nos gráficos exibidos, o alinhamento entre os canais gestual e acústico foi predominante, embora seja importante enfatizar que, durante a manifestação dos gestos, a divergência pode ocorrer livremente, sem obrigatoriedade de invariabilidade na composição da matriz gesto-fala. Por isso, segundo Kok e Cienki (2016), os gestos executados não podem ser considerados compatíveis ou incompatíveis com as estruturas linguísticas, pois há, de fato, uma série de possibilidades com as quais os gestos e as construções verbais podem interagir. O alinhamento entre os componentes da matriz, em matéria de focalização narrativa, pode ou não ocorrer. Do planejador gestual ao movimento expresso, o gesto também pode apresentar certa autonomia ao ser executado. Nesse sentido, segundo Narayan (2012), os falantes/gesticuladores nunca têm acesso a uma única perspectiva narrativa gestual no contexto da complexa rede ativa de construções cognitivas. Além disso, convém lembrar que o diálogo é “oportunista”, o que significa que os interlocutores “usam o que funciona no momento” (BAVELAS; CHOVIL, 2000, p. 188).

6.2.8 Ponto de vista narrativo e partes do enredo

A distribuição dos gestos da perspectiva também foi estudada de acordo as partes do enredo, com base na pirâmide ou triângulo de Freytag (1997), que compreende as seguintes seções: (1) exposição, (2) conflito, (3) ascensão, (4) clímax, (5) declínio, (6) resolução e (7) fim. A concentração maior de gestos ocorreu durante as fases *conflito*, *ascensão* e *clímax*. Não houve registro de manifestação gestual das categorias PVP e PVO nas fases *exposição* (pois compreendeu apenas gestos ritmados) e *fim*.

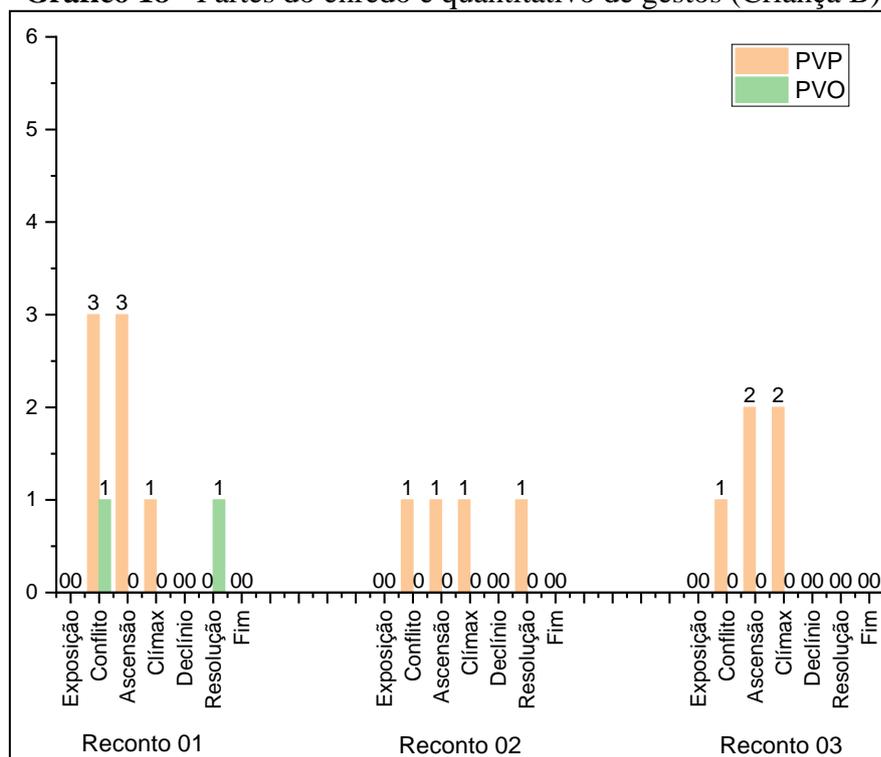
Das 24 (vinte e quatro) frases gestuais executadas pela Criança A e consideradas nesta análise, 20 (vinte) são da categoria PVP, o que equivale a 83,3% do total, e 4 (quatro) são da categoria PVO, representando 16,7%.

Gráfico 17 - Partes do enredo e quantitativo de gestos (Criança A)



Fonte: Elaboração do autor

Das 18 (dezoito) frases gestuais executadas pela Criança B e selecionadas para esta análise, 16 (dezesseis) pertencem ao grupo PVP, o que equivale a 88,9% do total, e 2 (duas) são pertencentes ao grupo PVO, representando 11,1%. A categoria PVD não foi incluída nesta correlação.

Gráfico 18 - Partes do enredo e quantitativo de gestos (Criança B)

Fonte: Elaboração do autor.

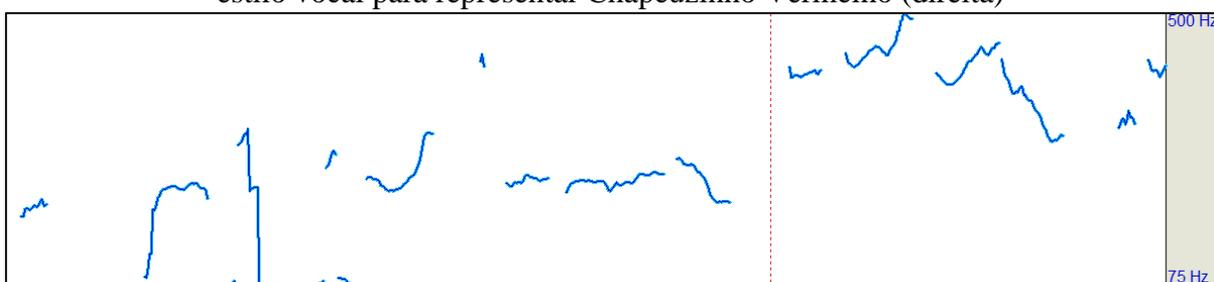
Segundo McNeill (1992), as alternâncias entre o ponto de vista do personagem e do observador não ocorrem de modo aleatório, elas refletem a textura causal do episódio. Com base em pesquisas realizadas pelo autor, é conferida aos eventos mais centrais certa regularidade de gestos da categoria PVP, enquanto os eventos mais periféricos concentram maior quantidade de gestos da categoria PVO. Em nossas análises, confirmou-se estatisticamente esta diferença. Considerando a centralidade, as partes do enredo motivaram a representação de gestos da perspectiva do personagem com frequência acima de 85%, se considerarmos a média dos resultados das duas crianças participantes.

6.2.9 Modificação do estilo vocal

Ao longo de nossas observações, identificamos que a qualidade vocal coincidente ao discurso direto pôde ser claramente diferenciada da qualidade da voz natural das participantes. Ao representar Chapeuzinho Vermelho, a emissão vocal das crianças apresentou-se em um tom agudo e, nas situações de corporalização do lobo, o estilo vocal apresentou-se em tom basal (grave). Esta diferença primeiramente foi percebida de oitiva e assinalada nas configurações fonatórias não neutras do Modelo Simplificado de Análise do Perfil Vocal (*Simplified Vocal Profile Analysis - SVPA*), de San Segundo e Mompean (2017). Posteriormente, recorreremos ao

tratamento acústico dos dados através do programa PRAAT 6.1.52 para analisar a diferença ou mudança na média da frequência do *pitch* nas situações de voz natural e modificação de estilo vocal para representar os personagens Chapeuzinho Vermelho e o lobo. Nas figuras 93, 94, 95, 96, 97 e 98, é possível conferir alguns exemplos da mudança de frequência nas situações mencionadas.

Figura 93 - Frequência do *pitch* da voz natural (esquerda) em contraste com a modificação de estilo vocal para representar Chapeuzinho Vermelho (direita)



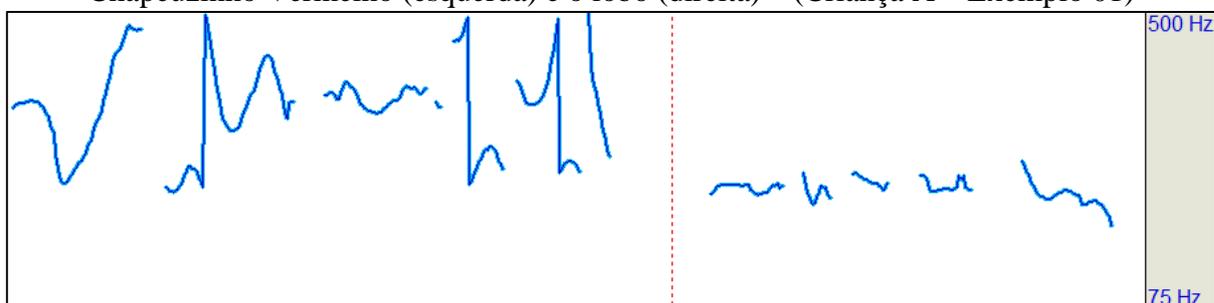
Fonte: Elaboração do autor.

Figura 94 - Frequência do *pitch* da modificação de estilo vocal para representar o lobo (esquerda) em contraste com a voz natural (direita)



Fonte: Elaboração do autor.

Figura 95 - Frequência do *pitch* nas modificações de estilo vocal para representar Chapeuzinho Vermelho (esquerda) e o lobo (direita) – (Criança A – Exemplo 01)



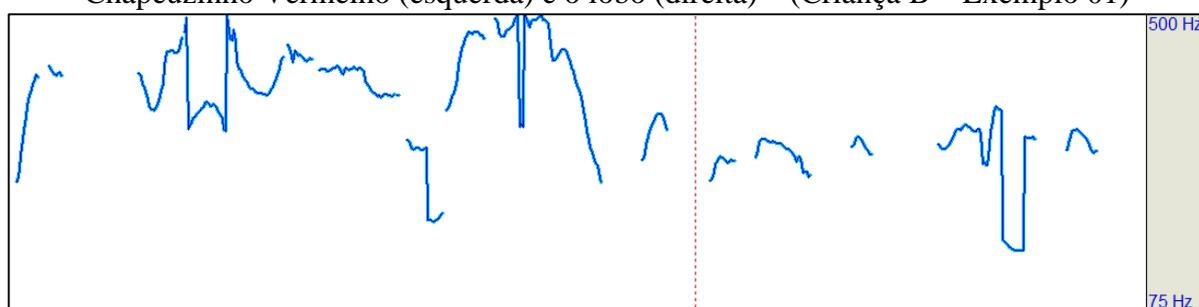
Fonte: Elaboração do autor.

Figura 96 - Frequência do *pitch* nas modificações de estilo vocal para representar Chapeuzinho Vermelho (esquerda) e o lobo (direita) – (Criança A – Exemplo 02)



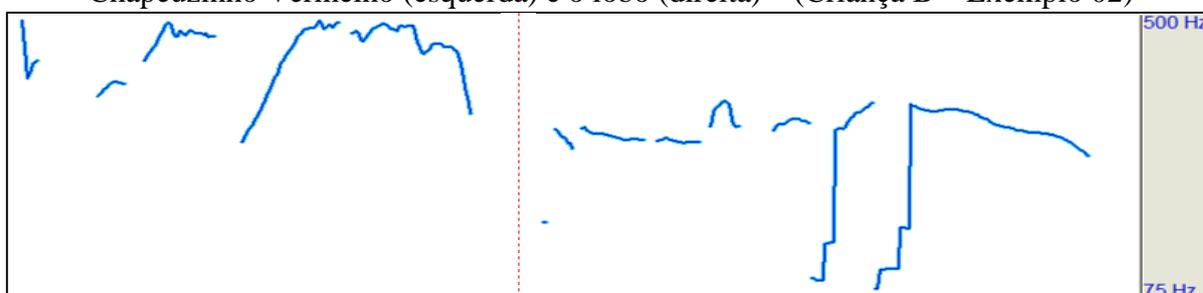
Fonte: Elaboração do autor.

Figura 97 - Frequência do *pitch* nas modificações de estilo vocal para representar Chapeuzinho Vermelho (esquerda) e o lobo (direita) – (Criança B – Exemplo 01)



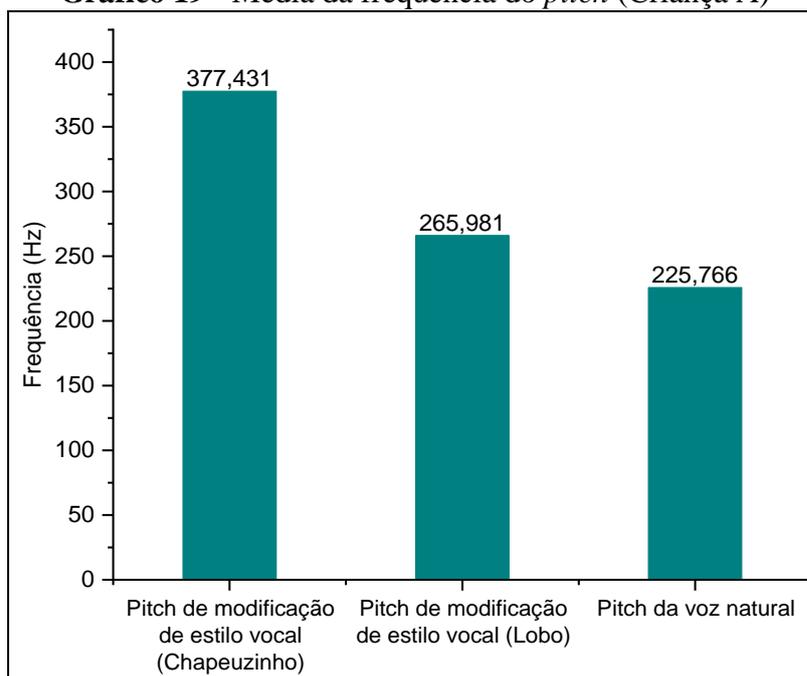
Fonte: Elaboração do autor.

Figura 98 - Frequência do *pitch* nas modificações de estilo vocal para representar Chapeuzinho Vermelho (esquerda) e o lobo (direita) – (Criança B – Exemplo 02)



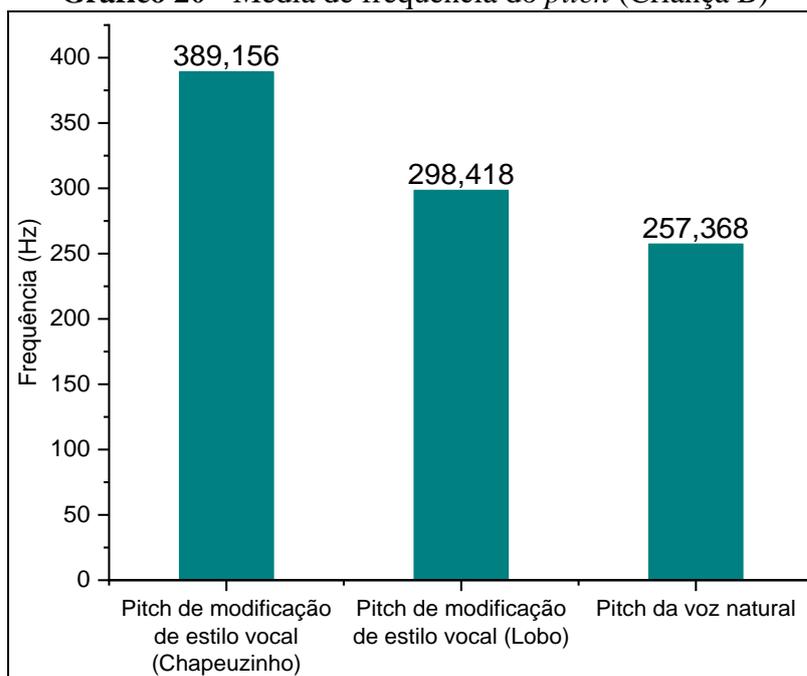
Fonte: Elaboração do autor.

A média de frequência do *pitch* para a voz natural da Criança A foi de 225,766 Hz (média com mínima de 123,322 Hz e máxima de 308,732 Hz). Ao modificar o estilo vocal para representar Chapeuzinho Vermelho, a média geral foi de 377,431 Hz (202,728 Hz – 516,076 Hz); para o lobo, a média foi de 265,981 Hz (174,698 Hz – 434,887 Hz).

Gráfico 19 - Média da frequência do *pitch* (Criança A)

Fonte: Elaboração do autor.

A média de frequência do *pitch* para a voz natural da Criança B foi de 257,368 Hz (média com mínima de 175,829 Hz e máxima de 309,693 Hz). Ao representar Chapeuzinho Vermelho com estilo vocal modificado, a média geral foi de 389,156 Hz (238,803 Hz – 489,866 Hz); para o lobo, a média foi de 298,418 Hz (170,469 Hz – 417,753 Hz).

Gráfico 20 - Média de frequência do *pitch* (Criança B)

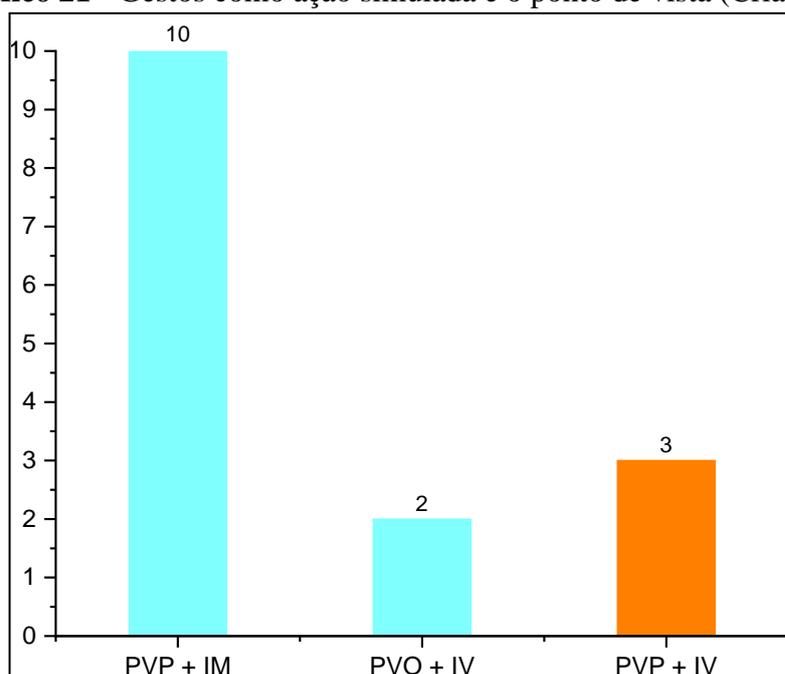
Fonte: Elaboração do autor.

Tanto o Protocolo de Análise do Perfil Vocal quanto as análises do *pitch* forneceram válidas evidências das mudanças de estilo vocal durante os recontos. Todas as tentativas das narradoras em utilizar maneirismos para as falas dos personagens foram bem sucedidas, reproduzindo até mesmo, em algumas situações, estados afetivos, como dúvida, medo, susto etc. Essa habilidade tornou mais vívidos os personagens representados e marcou certa distinção entre eles, além de delimitar a voz natural das crianças ao longo da narrativa. Retomando Tomasello e Mannle (1985), confirmamos que, além da capacidade de utilização de diferentes modelos vocais, as crianças também têm consciência dos motivos pelos quais utilizam estes recursos.

6.2.10 Gestos como ação simulada e o ponto de vista narrativo

Os gestos do ponto de vista também foram analisados de acordo com as variáveis *imagem motora* (IM) e *imagem visual* (IV). Nesta análise, as formas gestuais recorrentes nas duas categorias examinadas não foram contabilizadas. Das 15 (quinze) frases gestuais empregadas pela Criança A, 12 (doze) apresentaram alinhamento, ou seja, 10 (dez) ocorrências da perspectiva do personagem representaram imagem motora e 2 (dois) gestos da perspectiva do observador, imagem visual. A dissensão observada foi demonstrada pela execução de 3 (três) gestos PVP com representação de imagem visual.

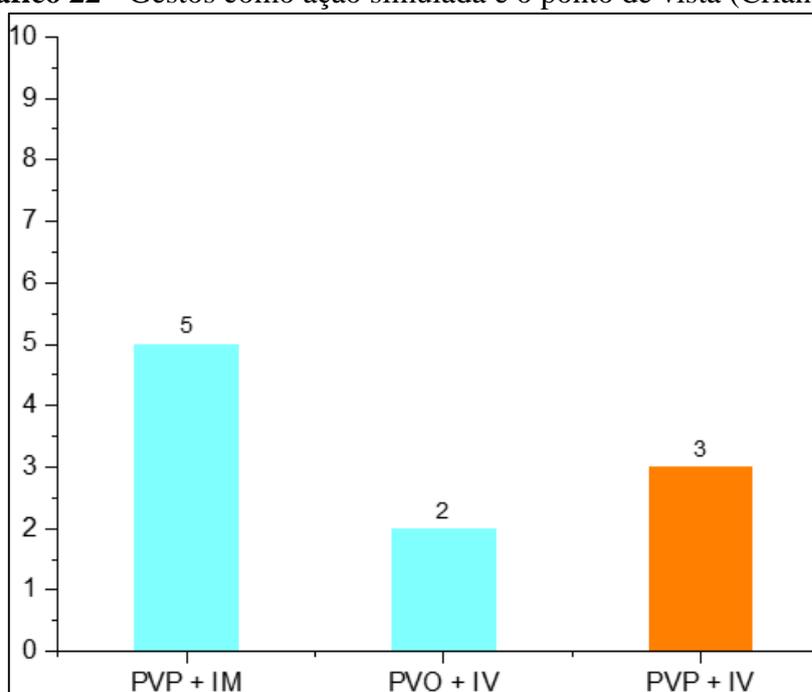
Gráfico 21 - Gestos como ação simulada e o ponto de vista (Criança A)



Fonte: Elaboração do autor.

Das 10 (dez) frases gestuais empregadas pela Criança B, 7 (sete) apresentaram alinhamento: 5 (cinco) ocorrências de gestos PVP representaram imagem motora e 2 (dois) gestos PVO, imagem visual. A dissensão ocorreu durante a execução de 3 (três) gestos PVP com representação de imagem visual.

Gráfico 22 - Gestos como ação simulada e o ponto de vista (Criança B)



Fonte: Elaboração do autor.

Finalizamos a seção quantitativa abordando duas previsões específicas sobre o ponto de vista feitas por Hostetter e Alibali (2008). Segundo as autoras, o fato de um falante utilizar imagens motoras ou visuais pode influenciar o ponto de vista representado em gestos. Uma vez que os gestos do ponto de vista do personagem são produzidos como se o corpo do falante fosse o corpo do personagem que está sendo representado, a teoria da ação simulada propõe que esses gestos sejam produzidos como resultado de imagens motoras simuladas – o falante simula as ações que estão sendo exibidas como se ele mesmo as estivesse realizando. Em contraste, os gestos do ponto de vista do observador representam personagens ou cenas como se o falante estivesse os observando com distanciamento, o que sugere que os gestos dessa categoria resultam de imagens visuais simuladas. Em vez de simular as ações do personagem, um falante que produz um gesto do ponto de vista do observador simula o movimento respectivo à imagem visual que está exibindo.

Nossas descobertas certamente estão de acordo com essas afirmações, embora tenha sido constatado o registro de certas variações relacionadas a esta regulação. Obviamente, a relação entre como um evento é conceitualizado e como esse evento é representado não é absoluta, o que é previsto na própria teoria. Desse modo, é preferível afirmar que os falantes que executam uma imagem motora tendem a produzir mais gestos da perspectiva do personagem, em comparação com uma situação em que executam imagens visuais.

Contemplando toda a análise realizada neste trabalho, cujo objeto foi amplamente discutido nas seções qualitativa e quantitativa, os resultados forneceram os primeiros passos para uma compreensão mais completa da produção de gestos no âmbito da perspectiva narrativa multimodal. As implicações desses achados serão delineadas a seguir.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O emprego de pontos de vista no discurso é um fenômeno que assume várias formas, modificando assim a estrutura linguística. Embora expressões ou construções específicas tenham recebido tratamento especial em uma variedade de abordagens linguísticas, não é comum que outros tipos de construções de pontos de vista sejam investigados ao mesmo tempo. O modo como este tema foi trabalhado ao longo desta tese caracteriza-se por uma abordagem mais abrangente, com considerações sobre a natureza do ponto de vista narrativo multimodal.

Como ações simuladas, os gestos podem revelar a perspectiva que um narrador adota em uma história. Os exemplos discutidos neste estudo são interessantes na medida em que os gestos empregados pelas crianças evocaram visualmente os personagens ou entidades da história. Consequentemente, outros aspectos da gestualidade moveram dinamicamente as participantes para dentro e fora do espaço da história. Neste processo, a perspectiva ou focalização narrativa gestual apresentou-se como um modo de representação subjacente aos recontos, aliado ao discurso e outros recursos, formando um todo multimodal. Nesse todo, significativamente mais complexo, as manifestações do prisma narrativo são estruturadas em, pelo menos, duas modalidades.

Ao observar e descrever o funcionamento da matriz gesto-fala em recontos de histórias por crianças em período de aquisição, detemo-nos primariamente em analisar como essas perspectivas gestuais são expressas em associação com a fala. Seja do ponto de vista do personagem (manifestação em que o narrador imprime em seu corpo o corpo do personagem e realiza consequentemente as ações deste em primeira pessoa) ou do ponto de vista do observador (com o emprego das mãos e dos braços no espaço gestual, como se o evento narrado estivesse sendo observado com distanciamento), a perspectiva gestual tem o potencial de sinalizar, em recontos, a compreensão narrativa.

Melhor dizer que vai além disso. Em idades tão tenras, as participantes de nosso estudo demonstraram possuir certa habilidade em mudar de uma perspectiva a outra, sem dificuldade alguma no decorrer dos recontos. Alinhados ou não ao tipo discursivo (direto ou indireto), os gestos da perspectiva narrativa foram executados com a mesma naturalidade do texto oral. Isso reforça também a teoria mcNeilliana de que gesto e fala formam uma matriz única.

Ao abordar os gestos da perspectiva narrativa ou simplesmente gestos da perspectiva, nosso trabalho pôs em evidência o caráter funcional destes numa produção narrativa multimodal. Para clarificar mais a questão, é como pensar numa palavra que é catalogada em determinada classe (“casa” como substantivo) e assume a função sintática de sujeito em “A casa

foi vendida ontem”. No caso dos gestos, temos as classificações propostas como icônicos, dêiticos etc. e a taxonomia relacionada à focalização narrativa. McNeill (1992) expôs com clareza essa distinção quando tratou de distanciamento narrativo, porém faz-se necessário um entendimento mais amplo que contemple a funcionalidade destes gestos. É importante ressaltar que os gestos da perspectiva são os mesmos gestos que constam no Contínuo de Kendon, assumindo apenas o caráter funcional em termos de focalização narrativa.

Como um meio de expressão, os gestos sempre emanam de um corpo disposto em uma determinada perspectiva e, portanto, precisam ser entendidos e analisados a partir desta propriedade funcional. Em se tratando de classificação, as dimensões gestuais (iconicidade, dêixis etc.) desempenharam um papel singular nos recontos das participantes. Por meio destas dimensões, foi possível distinguir o tipo gestual empregado pelas narradoras para representar o personagem do tipo gestual empregado pelo próprio personagem. A interação intergestual presente nestas dimensões encontra, nos gestos da perspectiva narrativa, a possibilidade de se revelar em planos distintos. Em outras palavras, um gesto icônico com dimensão dêitica será empregado, em primeiro plano, para representar uma personagem. Se esta personagem aponta para o nariz, como na simulação feita por uma das participantes, este gesto dêitico ocorre em segundo plano.

De uma contribuição, passamos à outra: a inclusão de mais uma categoria funcional ao grupo que abrange as três já encontradas na literatura. Além das manifestações gestuais expressas sob a ótica do personagem, do observador e dual, constatamos que as crianças participantes realçavam algumas partes do texto oral com o auxílio dos gestos ritmados. Este recurso foi sempre utilizado nas situações em que o corpo não era empregado como o corpo de um dos personagens da história nem quando os personagens ou objetos eram representados no espaço gestual com distanciamento. Em virtude disso, associamos a utilização da função demarcativa aos gestos do ponto de vista do narrador (PVN), criando assim uma nova categoria. Além dos gestos ritmados, também fazem parte da categoria originada os gestos dêiticos, metafóricos, preenchedores e emblemas, assim como as fusões dimensionais possíveis (um gesto preenchedor com dimensão emblemática, por exemplo).

Para exemplificar como os gestos pertencentes à categoria PVN podem ser executados, suponhamos que esteja sendo narrada, por uma atendente de guichê, a situação de um homem que viajou para um evento e só descobriu que este tinha sido cancelado quando chegou ao destino: ... *O homem não esperava por isto: retornar para sua cidade no dia seguinte. Então, ele decidiu continuar aqui na rodoviária, já que o próximo ônibus sairia às cinco da manhã. Quando amanheceu, o homem [gesto].* No momento em que emite a proposição *O homem não*

esperava por isto para apresentar uma consequência do cancelamento do evento, a falante pode expressar o ponto de vista do narrador de maneira multimodal com um emblema que representa negação, ou seja, balançando a cabeça para os lados. Assim, os canais imagético e verbal alinham-se em uma só perspectiva, a do narrador. Em simultaneidade com o trecho *no dia seguinte*, a narradora pode fazer uso de um gesto metafórico para expressar a ideia de futuro (ver Figura 15). Ao dar prosseguimento na contação com o enunciado *Então, ele decidiu continuar aqui na rodoviária*, a atendente pode utilizar um gesto dêitico concreto em sincronia temporal com o adjunto adverbial da oração. Um gesto preenchedor pode ser empregado no seguinte enunciado multimodal: *Quando amanheceu, o homem [gesto]*. Aqui, o gesto pode ser um rápido movimento de bater palmas uma única vez e, imediatamente após a fricção, trazer uma das mãos ao nível do peito ao mesmo tempo que a outra mão é direcionada para frente, o que sugere emblematicamente a ação de partir ou ir embora. Nesse caso, o gesto não ocorre em sincronia temporal com a fala, mas sequencialmente, ocupando assim o lugar do verbo na oração. Este último exemplo pode ser classificado como um gesto preenchedor com dimensão emblemática.

Em relação ao conceito de movimento dinâmico realizado pelos sujeitos desta pesquisa para acessar o ambiente da história, uma importante constatação foi feita, a de que se configuram dois espaços neste percurso narrativo. Um deles é o ambiente imaginário da história, o outro é entendido como o espaço físico da narração, ou seja, o espaço real. O aspecto crucial de tais configurações é, portanto, a maneira como as participantes negociaram a diferença entre os dois espaços – cada um dos espaços pôde ser acessado em ocasiões distintas (ocorreu uma alternância de acesso) ou ambos puderam ser parcialmente acessados ao mesmo tempo. É preciso pontuar isso, justamente porque a perspectiva narrativa gestual foi responsável por tornar, em certo grau, mais nítidas essas distinções. Observou-se que, para acessar o ambiente da história, o corpo da criança passava a ser um corpo icônico, seja de Chapeuzinho ou do lobo, isto é, sob a ótica de um dos personagens. Portanto, o ambiente imaginário está associado às categorias PVP e PVD. Já no espaço físico narrativo, percebemos que a perspectiva do narrador foi empregada constantemente. Não é possível associar a perspectiva gestual do observador a apenas um dos espaços. Numa representação realizada iconicamente ou deiticamente sob o ponto de vista do observador, os espaços são parcialmente acessados ao mesmo tempo. Definitivamente, as manifestações de pontos de vista produzem diferentes formas de acesso.

Em nosso percurso investigativo, deparamo-nos também com a questão de saber se a perspectiva gestual precisa estar alinhada com o tipo discursivo. Como as alternâncias de

focalização operam constantemente nas modalidades gesto e fala, surgiu a necessidade de averiguar como ocorre o alinhamento nos dois segmentos. Na maioria dos fragmentos de nossos registros, a focalização gestual apresentou-se alinhada à focalização expressa através do tipo discursivo. Os exemplos demonstraram certa complexidade com as ocorrências de divergência entre as modalidades.

Durante essas análises, outra modalidade revelou-se significativa, um estilo vocal específico para a representação dos personagens da história. Além dos gestos empregados para denotar as ações dos personagens, o estilo vocal foi destacado como outro elemento de nossos registros responsável pela vivacidade nos diálogos destes personagens. As participantes, com a animação de vozes para diferentes atores, simularam as cenas com mais um recurso para dar vida à história. De oitiva, já era perceptível que a voz natural das participantes era modificada nos momentos em que Chapeuzinho Vermelho ou o lobo eram interpretados.

Ao observarmos que as crianças utilizaram diferentes tipos de discurso (direto/índireto) no relato, constatamos também que esse uso foi marcado pela instauração de um estilo vocal, sendo este um dos fatores que evidenciam o desenvolvimento da autonomia narrativa. As vozes dos personagens não aparecem simplesmente com enunciados que demonstram o conteúdo de suas falas, mas aparecem com estilos próprios que marcam a distinção entre o estilo vocal das narradoras (voz natural) e os estilos vocais dos personagens Chapeuzinho Vermelho (voz em um tom agudo) e o lobo (voz em um tom grave).

A partir das três modalidades analisadas (gesto, tipo discursivo e estilo vocal), foram apresentadas, nesta pesquisa, as noções de alinhamento díade e tríade. Como já discutido, quando todas as modalidades estão alinhadas em uma só perspectiva – gesto da perspectiva do personagem, discurso direto, estilo vocal do personagem, por exemplo –, o alinhamento foi considerado tríade; se uma das modalidades se apresenta divergente, pelo menos duas estarão alinhadas, então, em um padrão díade. Vale salientar que esta classificação só foi possível devido à inserção de uma terceira modalidade, o estilo vocal. Entre gestos da perspectiva narrativa e tipos discursivos, só podemos afirmar que estão alinhados ou não. Com base nos dados gerados e apresentados nesta tese, a definição de alinhamento atinge um nível mais compreensivo.

Em síntese, os dados analisados nesta tese indicam que o emprego da focalização pode ser explicado adequadamente através da postulação de que esta ocorrência se dá por meio de camadas alinhadas ou não em uma dada perspectiva. É de referir que não pode ser dada à noção de alinhamento tríade um valor de privilégio, embora tenha sido extremamente recorrente nas narrações. Nesse aspecto, o termo “alinhamento” nos permite revelar hierarquias e relações

entre as modalidades gesto, fala e estilo vocal, independentemente do alinhamento tríade ou das situações em que uma das modalidades diverge em termos de focalização, configurando assim um alinhamento díade.

Com base no material analisado, constatamos que as crianças demonstraram possuir uma percepção do próprio corpo como um recurso ou base para o surgimento da perspectiva visual e/ou como um componente integrante fundamental para a composição de toda a cena e dos eventos dentro desta. Essencialmente, essas características visuais e corporificadas da cena emergem da construção mental que fornece múltiplas possibilidades de realização pelo sistema motor. Desse modo, os articuladores corporais têm suas próprias possibilidades de representação específicas da modalidade imagética e, assim, contribuem com aspectos observáveis para contar histórias ou em associação com outros gêneros discursivos, fornecendo informações valiosas sobre aspectos não presentes no texto oral ou escrito.

No caso desta pesquisa, embora as participantes tivessem o enredo de Chapeuzinho Vermelho como uma estrutura narrativa à qual pudessem recorrer, elas tiveram a oportunidade de recontar a história livremente. Prova disso é a elaboração de determinados aspectos dos personagens ou dos cenários materializados no espaço gestual. As inferências feitas pelas participantes durante a escuta da história materializaram-se através dos articuladores corporais, permitindo que elas, agora como narradoras, se movessem em direções inesperadas e realizassem novas conexões.

Da observação desses processos, surgiu a necessidade de patentear-los em um ciclo inferencial narrativo multimodal. Uma das vantagens de estabelecer este modelo de ciclo é que todas as etapas centradas no narrador são incluídas nele. A leitura ou escuta, que antecipa a produção de inferências e a materialização destas gestualmente, já é uma forma prévia de participação ativa. Ao recontar a história que fora lida, as participantes deste estudo, além de demonstrarem uma progressão narrativa com as principais partes do enredo, revelaram também a atenção despendida nas sessões de leitura. As inferências projetadas nos gestos da perspectiva apontam para a constatação evidenciada em nossa tese de que as crianças, nos primeiros anos de aquisição da linguagem, além de produzirem naturalmente informações semânticas através dos gestos, exteriorizam inferências que integram o reconto, formando assim um novo texto narrativo multimodal.

A partir dessas manifestações multimodais, surge uma representação na mente do ouvinte, fazendo-o produzir também inferências. Podemos afirmar, então, que as inferências são feitas e materializadas gestualmente pelo narrador, de um lado, e, de outro, as inferências são feitas pelo interlocutor com base na visualização que este tem do ato narrativo multimodal.

Portanto, esses processos imersivos observáveis de orientação simulada auxiliam não apenas o falante a narrar. Como pudemos verificar, o ouvinte também é convidado a construir sua própria representação mental do espaço, reunindo as descrições verbais do falante juntamente com as qualidades gestuais metonímicas. A noção de ciclo inferencial narrativo multimodal passa então a ter suas dimensões transpostas pelo ouvinte ou interlocutor, num processo em que este faz suas próprias inferências com base no reconto.

Ao lançar luz sobre as inferências materializadas gestualmente e enfatizar a revelação de aspectos de processos mentais em múltiplas perspectivas no domínio da produção, nosso trabalho encaminha para investigação futura a análise de como se dá o processo inferencial no plano da recepção, ou seja, como o ouvinte infere as informações do enunciado multimodal.

Ao passo que a investigação qualitativa possibilitou os achados supramencionados, a análise quantitativa dos dados gerados surgiu da necessidade de correlacionar substancialmente a perspectiva narrativa com outras variáveis percebidas. Como um estudo de dois casos, a comparação quantitativa de nossa obra ratifica, em termos numéricos, o funcionamento gestual de cada uma das participantes.

Reunindo as informações obtidas das análises feitas quantitativamente, têm-se pontos que precisam ser enfatizados. O primeiro deles refere-se ao emprego imperante da iconicidade. A natureza representacional dos gestos icônicos por si só já impõe uma previsão da alta frequência com que tais gestos foram executados. Por se tratar do gênero reconto e com a representação de personagens e demais elementos de uma história, as características destas entidades motivaram a representação metonímica que é conferida aos gestos icônicos, seja em eventos de ação ou não. Além disso, as observações feitas ao longo desta tese confirmaram que o significado de gestos icônicos não é simplesmente uma questão de ambiguidade na relação com o canal discursivo. As participantes puderam, através deles, gerar novos materiais semióticos significativos que, em um discurso em progresso, ganharam vida própria. É nesse sentido que dimensões como a metaforicidade e a dêixis e outros gestos do Contínuo de Kendon, como o emblema e a pantomima, na relação intergestual com a iconicidade, emprestam ou recebem aspectos no processo de dimensionalidade gestual.

Consequentemente, o caráter semiótico dos gestos icônicos fomentou a ocorrência predominante das expressões corporais sob a ótica do personagem. Além disso, percebemos que o envolvimento de vários articuladores multimodais nas representações do ponto de vista do personagem reflete vários níveis de complexidade semiótica. Dito de outra maneira, quanto menos articuladores corporais foram empregados, menos rica iconicamente foi considerada a representação, em comparação com as manifestações gestuais que envolveram vários

articuladores. Constatamos ainda que as propriedades motoras dos gestos icônicos e as partes centrais do enredo evocaram principalmente os gestos da perspectiva do personagem.

Definitivamente, iniciamos um percurso que pode e deve incentivar o aprofundamento de pesquisas com este cunho numérico. Nosso pioneirismo em abordar de maneira ampla e numerosa esses aspectos correlacionais abre um caminho para que outros pesquisadores passem a investigar a gestualidade seguindo esses padrões. No caso da perspectiva narrativa gestual, outras variáveis podem ser examinadas correlativamente, ampliando assim as possibilidades de abordagens sobre o tema.

Analisada quantitativamente e qualitativamente, a focalização gestual pode ser um terreno produtivo para discussão. Em pesquisas futuras, o número de participantes pode ser ampliado, a observação dos sujeitos de pesquisa pode ser feita em um intervalo de tempo maior e outros gêneros discursivos podem ser considerados. Muitas questões podem ser levantadas. Uma delas foi basicamente o eixo central de nossa pesquisa: por que o gesto pode ser crucial para o estudo da perspectiva narrativa?

O gesto, como modo comunicativo, é crucial para o estudo da linguagem em geral; além disso, sendo visuoespacial, apresenta-se como uma modalidade muito mais fértil para a iconicidade do que a fala. Mas, além dessas qualidades gerais, como mencionado ao longo desta tese, o gesto é uma ação inerentemente tão perspectiva quanto a língua.

Dada a importância do tema, é extremamente imprescindível continuar trabalhando para um referencial mais completo sobre como as estratégias de pontos de vista e as operações de construção discutidas aqui atuam tanto na produção quanto na interpretação do enunciado multimodal. Embora esta pesquisa mostre um progresso considerável em relação à abordagem do objeto em questão, mais estudos empíricos sobre como os fenômenos do ponto de vista funcionam em línguas, modalidades, gêneros discursivos e contextos de uso são necessários para estreitar ainda mais os princípios gerais que sustentam a construção de significado multimodal.

Parafraseando McNeill (1992), aqui, temos duas crianças, duas memórias da mesma história e duas manifestações verbal-gestuais em recontos que convergem principalmente no sentido de que os articuladores corporais empregados manifestam-se como símbolos. Nesse sentido, a gestualidade, como um meio flexível o suficiente para mobilizar conceitos e ideias a serem compartilhados à medida que o reconto prosseguia, fez transparecer construções inscritas de significados com formas específicas e possibilidades para certos tipos de ação, o que sustenta a afirmação de que o gesto é crucial para os variados modos de ver, atuar e agir, em outras palavras, observar, personificar e narrar.

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, H. Potter. **The Cambridge Introduction to Narrative**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- ALMEIDA, Andressa Toscano Moura de Caldas Barros de. **A matriz gesto-fala em narrativas multimodais infantis**. Tese (Doutorado em Linguística – Proling) – Universidade Federal da Paraíba, 2018.
- ALTORFER, A.; JOSSEN, S.; WÜRMLE, O.; KÄSERMANN, M.-L.; FOPPA, K.; ZIMMERMANN, H. Measurement and meaning of head movements in everyday face-to-face communicative interaction. **Behavior Research Methods, Instruments, & Computers**, v. 32, n. 1, p. 17-32, 2000.
- ARAÚJO, Ana Nery Barbosa de Araújo. **A narrativa oral literária na educação infantil: quem conta um conto aumenta um ponto**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- BAKHTIN, Mikhael. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2010.
- _____. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. I. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- _____. An Introduction to the Structural Analysis of Narrative. **New Literary History**, v. 6, n. 2, p. 237-272, 1975. DOI:10.2307/468419.
- BAVELAS, J. B.; CHOVIL, N. Visible acts of meaning: An integrated message model of language in face-to face dialogue. **Journal of Language and Social Psychology**, v. 19, n. 2, p. 163-194, 2000.
- _____. Faces in dialogue. In: RUSSELL, James A.; FERNANDEZ-DOLS, Jose Miguel (Eds.). **The psychology of facial expression**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 334-346. DOI: <<https://doi.org/10.1017/cbo9780511659911.017>>.
- BEATTIE, G.; SHOVELTON, H. An experimental investigation of some properties of individual iconic gestures that mediate their communicative power. **British journal of psychology**, v. 93, pt. 2, p. 179-92, 2002.
- BEHNE, T.; CARPENTER, M.; TOMASELLO, M. Young children create iconic gestures to inform others. **Developmental Psychology**, 50(8), 2014. p. 2049–2060. <<https://doi.org/10.1037/a0037224>>.
- BERMAN, R. A.; SLOBIN, D. I. **Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.

BEZERRA, G. B.; SOUZA, L. B. de. A aquisição da linguagem por Chomsky e por Tomasello. **DLCV - Língua, Linguística & Literatura**, v. 10, n. 1 e 2), p. 19-32, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/dclv/article/view/12060>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

BOERSMA, Paul; WEENINK, David. **Praat**: doing phonetics by computer [Computer program]. 2021. Version 6.1.52.

BOHN, M.; KACHEL, G.; TOMASELLO, M. Young children spontaneously recreate core properties of language in a new modality. **Proc Natl Acad Sci U S A**. 2019 Dec 17;116(51):26072-26077. doi: 10.1073/pnas.1904871116. Epub 2019 Dec 2. PMID: 31792169; PMCID: PMC6926062.

BRANDÃO, Soraya Maria Barros de Almeida. **Gestos e fala nas narrativas infantis**. Tese (Doutorado em Linguística - PROLING) - Universidade Federal da Paraíba, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 466/12. Trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196. [Internet]. **Diário Oficial da União**. 12 dez. 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

_____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510/16**. 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRESSEM, J.; LADEWIG, S. H.; MÜLLER C. Ways of expressing action in multimodal narrations – the semiotic complexity of character viewpoint depictions. In: HÜBL, A.; STEINBACH, M. (eds.). **Linguistic Foundations of Narration in Spoken and Sign Languages**. Amsterdam: Benjamins, 2018. p. 223-249. DOI: 10.1075/la.247.10bre.

BRUNER, Jerome. **Actual Minds, Possible Worlds**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1986.

_____. **The Culture of Education**. 5. ed. Harvard University Press: Massachusetts, 1999.

_____. Early social interaction and language development. In: SCHAFFER, H. R. (ed.). **Studies in Mother-Child Interaction**. London: Academic Press, 1977. p. 271-289.

_____. **A cultura da educação**. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Acts of Meaning**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

BURKE, Peter. The language of gesture in early modern Italy. In: BREMER, J.; ROODENBURG, H. **A Cultural History of Gesture**. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1992.

BUTTERWORTH, B.; BEATTIE, G. Gesture and silence as indicators of planning in speech. In: CAMPBELL, R.N.; SMITH P. (Eds.). **Recent Advances in the Psychology of Language: Formal and Experimental Approaches**. Plenum: New York, 1978. p. 347-360.

CALBRIS, G. **Elements of meaning in gesture**. John Benjamins publishing Company: Philadelphia, 2011.

CASSELL, J.; MCNEILL, D. Gesture and the Poetics of Prose. **Poetics Today**, v. 12, n. 375, 1991.

CASSELL, J.; MCNEILL, D.; MCCULLOUGH, K. Speech-gesture mismatches. **Pragmatics & Cognition**, v. 7, n. 1, p. 1-34, 1999.

CAVALCANTE, M. C. B.; ALMEIDA, A. T. M. C. B.; ÁVILA-NÓBREGA, P. V.; SILVA, P. M. S. Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 45 (2): p. 411-426, 2016.

CHACON, Lourenço. Quatro questões sobre erro ortográfico na escrita infantil. In: FARIA, Evangelina; SILVA Wagner Rodrigues (org.). **Alfabetizações** – 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

CIRANDA CULTURAL. **Chapeuzinho Vermelho** (Coleção Lendo por aí). Ilustrações de Lisley Velani. Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda: Jandira-SP, 2020.

CONLEY, Thomas M. **Rhetoric in the European Tradition**. Chicago and London: Chicago University Press, 1990.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Reproducing the Discourse of Mothering: How Gendered Talk Makes Gendered Lives. In: HALL, Kira. **Gender Articulated**. London: Routledge, 1995.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed., reimpr. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

DAVIS, Martha; SKUPIEN, Janet. **Body Movement and Nonverbal Communication: An Annotated Bibliography, 1971-1981**. Bloomington: Indiana University Press, 1982.

DELIEMA, David; ENYEDY, Noel; STEEN, Francis; DANISH, Joshua A. Integrating Viewpoint and Space: How Lamination across Gesture, Body Movement, Language, and Material Resources Shapes Learning. **Cognition and Instruction**, v. 39, n. 3, p. 328-365, 2021. DOI: 10.1080/07370008.2021.1928133.

DEMIR, Ö. E.; LEVINE, S. C.; GOLDIN-MEADOW, S. A tale of two hands: Children's early gesture use in narrative production predicts later narrative structure in speech. **Journal of Child Language**, v. 42, n. 3, p. 662-681, 2015.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DE LEMOS, C. T. G. Prefácio. In: PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

DE RUITER, J. P. The production of gesture and speech. In: MCNEILL, D. (ed.). **Language and Gesture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 248-311.

DE RUITER, Jan; DE BEER, Carola. A critical evaluation of models of gesture and speech production for understanding gesture in aphasia. **Aphasiology**, v. 27, n. 9, p. 1015-1030, 2013. DOI: 10.1080/02687038.2013.797067.

DE RUITER, J.P. The asymmetric redundancy of gesture and speech. In: CHURCH, R.B.; ALIBALI, M.W.; KELLY, S.D. (eds). **Why gesture? How the hands function in speaking, thinking and communicating**. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam, 2017.

DUDIS, P. G. Body partitioning and real-space blends. **Cognitive Linguistics**, v. 15, n. 2, p. 223-238, 2004.

EARIS, H.; CORMIER, K. Point of view in British Sign Language and spoken English narrative discourse: The example of “The Tortoise and the Hare”. **Language and Cognition**, v. 5, n. 4, p. 313-343, 2013. DOI: 10.1515/langcog-2013-0021.

EFRON, D. **Gesture, Race and Culture**. [Reissue of Efron, 1941] The Hague: Mouton and Co, 1972.

EKMAN, Paul. Differential Communication of Affect by Head and Body Cues. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 2, n. 5, p. 726, 1965.

EKMAN, P.; FRIESEN, W. V. The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. **Semiotica**, v. 1, n. 1, p. 49-98. DOI: 10.1515/semi.1969.1.1.49.

ELAN (Version 6.2) [Computer software]. (2021). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics. Retrieved from <https://archive.mpi.nl/tla/elan>.

FALCÃO, Rosineide Costa. **Multimodalidade e produção de sentidos em narrativas orais infantis**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem – PPGCL) - Universidade Católica de Pernambuco, 2014.

FELDMAN, C. F.; BRUNER, J.; RENDERER, B.; SPITZER, S. Narrative comprehension. In: BRITTON, B. K.; PELLEGRINI, A. D. (eds.). **Narrative Thought and Narrative Language**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1990. p. 1-78.

FIORINDO, Priscila Peixinho. **O papel da memória construtiva na produção de narrativa oral infantil a partir da leitura de imagens em sequência**. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de São Paulo, 2009.

FISHER, W. R. **Human communication as narration: Toward a philosophy of reason, value, and action**. Columbia: University of South Carolina University Press, 1987.

FIVUSH, R. The social construction of parental narratives. **Merrill-Palmer Quarterly**, v. 37, n. 1, p. 59-82, 1991.

FONTE, Renata Fonseca Lima da; CAVALCANTE, Marianne Bezerra Carvalho. Abordagem multimodal da linguagem: contribuições à clínica fonoaudiológica. IN: MONTENEGRO, A. C. A.; BARROS, I. B. R.; AZEVEDO, N. P. S. G (org.). **Fonoaudiologia e linguística: teoria e prática**. Curitiba: Appris, 2016.

FOUCAULT, Michel. **The History of Sexuality**. Trad. Robert Hurley. New York: Random House, 1978.

FRANÇOIS, Frédéric. **Crianças e narrativas**: maneiras de sentir, maneiras de dizer. Tradução e adaptação de Ana Lúcia Tinoco Cabral e Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Humanitas, 2009.

FREDERIKSEN, Anne Therese. Separating viewpoint from mode of representation in iconic co-speech gestures: insights from Danish narratives. **Language and Cognition**, Cambridge University Press, v. 9, n. 4, p. p. 677-708, 2017.

FREYTAG, G. Die Technik des Dramas. In: GARLAND, H.; GARLAND, M. (eds.). **The Oxford Companion to German Literature**. 3. ed. Oxford: Oxford University, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIORGOLO, G. **Space and Time in Our Hands**. PhD thesis, Utrecht Institute for Linguistics OTS, Utrecht: LOT publications 262, 2010.

GIRARDELLO, Gilka. **Voz, presença e imaginação**: a narração de histórias e as crianças pequenas. Relato de trabalho de dissertação ao GT: 7, ANPED, 2003.

GLENN-APPLEGATE, K.; BREIT-SMITH, A.; JUSTICE, L. M.; PIASTA, S. B. Artfulness in young children's spoken narratives. **Early Education and Development**, v. 21, n. 3, p. 468-493, 2010.

GOLDIN-MEADOW, S. Gesture and cognitive development. In: LIBEN, L. S.; MÜLLER, U.; LERNER, R. M. (eds.). **Handbook of child psychology and developmental science: Cognitive processes**. John Wiley & Sons Inc., 2015. p. 339-380. DOI: <<https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy209>>.

GOODMAN, Nelson. **Languages of art**. 2. ed. Indianapolis: Hackett, 1976.

GOODWIN, Charles. Notes on Story Structure and the Organization of Participation. In: ATKINSON, J. Maxwell; HERITAGE, John. (eds.). **Structures of Social Action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

GOODWIN, Marjorie H. **He-Said-She-Said**: Talk as Social Organization among Black Children. Bloomington: Indiana University Press, 1990.

HEATH, Shirley Brice. **Ways with words**: Language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge: University Press, 1983.

HERMAN, David. **Story Logic**: Problems and Possibilities of Narrative. Lincoln: University of Nebraska Press, 2002.

HINTERWIMMER, S.; PATIL, U.; EBERT, C. On the Interaction of Gestural and Linguistic Perspective Taking. **Frontiers in Communication**, v. 6, 2021. Disponível em: <<https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fcomm.2021.625757>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

HOLLER, J.; BEATTIE, G. A micro-analytic investigation of how iconic gestures and speech represent core semantic features in talk. **Semiotica**, n. 142, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1515/semi.2002.077>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

HOSTETTER, A. B.; ALIBALI, M. W. Gesture as simulated action: Revisiting the framework. **Psychon Bull Rev.** v. 26, p. 721-752, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.3758/s13423-018-1548-0>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

HOSTETTER, Autumn; ALIBALI, Martha. Visible embodiment: Gestures as simulated action. **Psychonomic bulletin & review**, v. 15, p. 495-514, 2008. DOI: 10.3758/PBR.15.3.495.

HUMPHRIES, S.; HOLLER, J.; CRAWFORD, T. J.; HERRERA, E.; POLIAKOFF, E. A third-person perspective on co-speech action gestures in Parkinson's disease. **Cortex; a Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior**, v. 78, p. 44-54, 2016.

JAMESON, Fredric. **The Political Unconscious: Narrative as a Social and Symbolic Act**. Ithaca: Cornell University Press, 1981.

JANZEN, T. Composite utterances in a signed language: topic constructions and perspective-taking in ASL. **Cogn. Linguist.**, v. 28, p. 511-538, 2017.

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

_____. The study of gesture: Some observations on its history. **Recherches Sémiotiques/ Semiotic Inquiry**, v. 2, p. 45-62, 1982.

_____. Gesticulation and speech: two aspects of the process of utterance. In: KEY, Mery Ritchie (ed.). **The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication**. The Hague: Mouton and Co., p. 207-227, 1980.

_____. Some reasons for studying gesture. **Semiotica**, v. 62, n. 1-2, 1986.

KITA, S.; GIJN VAN, I.; HULST VAN DER, H. Movements phases in signs and co-speech gestures, and their transcription by human coders. In: WACHSMUTH, I.; FRÖHLICH, M. (eds.). **GW 1997. LNCS**. v. 1371. Heidelberg: Springer, 1998. p. 23-35.

KITA, S. How representational gestures help speaking. In: MCNEILL, D. (ed.). **Language and gesture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 162-185. DOI: 10.1017/CBO9780511620850.011.

KITA, S.; ALIBALI, M. W.; CHU, M. How do gestures influence thinking and speaking? The gesture-for-conceptualization hypothesis. **Psychological Review**, v. 124, n. 3, p. 245-266, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/rev0000059>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

KITA, S.; ÖZYÜREK, A. What does cross-linguistic variation in semantic coordination of speech and gesture reveal?: Evidence for an interface representation of spatial thinking and speaking. **Journal of Memory and Language**, v. 48, p. 16-32, 2003.

KITA, S.; ÖZYÜREK, A.; ALLEN, S.; BROWN, A.; FURMAN, R.; ISHIZUKA, T. Relations between syntactic encoding and co-speech gestures: Implications for a model of speech and gesture production. **Journal of Language and Cognitive Processes**, v. 22, p. 1212-1236, 2007.

KITA, S.; DE CONDAPPA, O.; MOHR, C. Metaphor explanation attenuates the right-hand preference for depictive co-speech gestures that imitate actions. **Brain and Language**, v. 101, n. 3, p. 185-197, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.bandl.2006.11.006>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

KLEMFUSS, J. Z.; KULKOFESKY, S. What the stories children tell can tell about their memory: Narrative skill and young children's suggestibility. **Developmental Psychology**, v. 44, n. 5, p. 1442-1456, 2008.

KNOX, Dilwyn. **Giovanni Bonifacio's L'arte de' cenni and Renaissance ideas of gesture**. Ferrara: Franco Cosimo Panini, 1996.

KRAUSS, R.; CHEN, Y.; GOTTESMAN, R. Lexical gestures and lexical access: A process model. In: MCNEILL, D. (ed.). **Language and Gesture** (Language Culture and Cognition, p. 261-283). Cambridge: Cambridge University Press, 2000. DOI: 10.1017/CBO9780511620850.017.

KOK, K. I.; CIENKI, A. Cognitive Grammar and gesture: Points of convergence, advances and challenges. **Cognitive Linguistics**, v. 2016, n. 27, p. 67-100, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1515/cog-2015-0087>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

KYRATZIS, Amy. Narrative Identity: Preschoolers' Self-construction through Narrative in Same-sex Friendship Group Dramatic Play. **Narrative Inquiry**, v. 9, p. 427-55, 1999.

LABOV, William. Alguns passos iniciais na análise da narrativa. Tradução de Ferreira Netto. **The Journal of Narrative and Life History**, v. 7, n. 1-4, p. 395-415, 1997.

_____. The Transformation of Experience in Narrative Syntax. In: **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LAMEDICA, Nico. **Oratori, Filosofi, Maestri di Sordomuti**. Cosenza: Pellegrini Editore, 1984.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 5 reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LEVELT, W. J. M. **Speaking**. Cambridge, MA: MIT Press, 1989.

LEVY, E. T.; MCNEILL, D. Narrative development as symbol formation: Gestures, imagery and the emergence of cohesion. **Culture & Psychology**, v. 19, n. 4, p. 548-569, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1354067X13500328>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

LUCKING, A.; BERGMANN, K.; HAHN, F.; KOPP, S.; RIESER, H. The bielefeld speech and gesture alignment corpus (SaGA). **Journal on Multimodal User Interfaces**, v. 7, n. 1-2, p. 5-18, 2013.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LYOTARD, Jean-François. **The Postmodern Condition, Theory and History of Literature**, v. 10. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARTINS, G. A. **Estudo de Caso – Uma Estratégia de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MAURY-ROUAN, C. Voices and bodies: Investigating nonverbal parameters of the participation framework. In: STAM, G.; ISHINO, M. (Eds.). **Integrating gestures**: The interdisciplinary nature of gesture. Amsterdam: John Benjamins, 2011. p. 309-320.

MCNEILL, David. So you think gestures are nonverbal? **Psychological Review**, v. 92, n. 3, p. 350-371, 1985.

_____. **Hand and Mind**: What Gestures Reveal about Thought. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

_____. Growth point, cacthments, and contexts. **Cognitive studies**, v. 7, n. 1, p. 22-36, 2000.

_____. **Gesture and thought**. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

_____. The co-evolution of gesture and speech, and downstream consequences. In: MÜLLER, C. *et al.* (eds.). **Body-language-communication**. v. 1. Berlin: Walter de Gruyter, 2013. p 480-512.

_____. The emblem as a metaphor. In: GULLBERG, M.; SEYFEDDINIPUR, M. **From Gesture in Conversation to Visible Action as Utterance**. Chicago: John Benjamins, 2014.

_____. Gesture-speech unity: what it is, where it came from. In: CHURCH, R. B.; ALIBALI, M. W.; KELLY, S. D. **Why Gesture? How the hands function in speaking, thinking and communicating**. Philadelphia: John Benjamins, 2017.

_____. **Why we gesture**: The Surprising Role of Hand Movements in Communication. Cambridge University Press, 2016.

MEDEIROS, Andréa Borges de. **Memória de crianças em crônicas de escola**: modos de lembrar, de narrar e de ser. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do Mundo**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MEROLA, G. The Effects of the Gesture Viewpoint on the Students' Memory of Words and Stories. **Gesture Workshop**, 2007.

MICROSOFT Corporation. **Microsoft Excel**. 2013. Available at: <https://office.microsoft.com/excel>.

MITTELBERG, I. Experiencing and construing spatial artifacts from within: Simulated artifact immersion as a multimodal viewpoint strategy. **Cognitive Linguistics**, v. 28, p. 381-415, 2017.

MORREL-SAMUELS, P.; KRAUSS, R. M. Word familiarity predicts temporal asynchrony of hand gestures and speech. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition**, v. 18, p. 615-623, 1992.

NARAYAN, S. Maybe what it means is he actually got the spot: Physical and cognitive viewpoint in a gesture study. In: DANCYGIER, B.; SWEETSER, E. (Eds.). **Viewpoint in language: A multimodal perspective**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 113-135.

NASCIMENTO, Christiane Gleice Barbosa de Farias. **Multimodalidade em narrativas de relato de histórias: um estudo de caso de uma criança cega**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem – PPGCL) - Universidade Católica de Pernambuco, 2015.

NELSON, K. Introduction. In: NELSON, K. (ed.). **Narratives from the Crib**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989. p.1-23.

NELSON, Katherine. Finding One's Self in Time. In: SNODGRASS, Joan Gay; THOMPSON, Robert L. (eds.). **The Self across Psychology: Self Recognition, Self-Awareness, and the Self Concept**. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 818, p. 103-16, 1997.

NICOLOPOULOU, Ageliki. Peer Group Culture and Narrative Development. In: BLUM-KULKA, S; SNOW C. **Talking to Adults: The Contribution of Multiparty Discourse to Language Acquisition**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.

O'NEILL, D. K.; SHULTIS, R. M. The emergence of the ability to track a character's mental perspective in narrative. **Developmental psychology**, v. 43, n. 4, p. 1032-7, 2007.

ORIGIN (PRO). Version 2022. OriginLab Corporation, Northampton, MA, USA.

ÖZYÜREK, A.; KITA, S.; ALLEN, S.; FURMAN, R.; BROWN, A. How does linguistic framing of events influence co-speech gestures? Insights from cross-linguistic variations and similarities. **Gesture**, v. 5, p. 215-237, 2005.

PÁEZ, Afonso Cárdenas. Piaget: lenguaje, conocimiento y Educación. **Revista Colombiana de Educación**, n. 60, jan.-jul., 2011. ISSN 0120-3916.

PARRILL, F.; BULLEN, J.; HOBURG, H. Effects of input modality on speech-gesture integration. **Journal of Pragmatics**, v. 42, p. 3130-3137, 2010.

PARRILL, F.; LAVANTY, B.; BENNETT, A.; KLCO, A.; DEMIR-LIRA, O. The relationship between character viewpoint gesture and narrative structure in children. **Language and Cognition**, v. 10, n. 3, p. 408-434, 2018. DOI: 10.1017/langcog.2018.9.

PARRILL, Fey. Dual viewpoint gestures. **Gesture**, v. 9, n. 3, p. 271-289, 2009.

_____. The relation between the encoding of motion event information and viewpoint in English-accompanying gestures. **Gesture**, v. 11, p. 61-80, 2011.

_____. Viewpoint in speech–gesture integration: Linguistic structure, discourse structure, and event structure. **Language and Cognitive Processes**, v. 25, n. 5, p. 650-668, 2010. DOI: 10.1080/01690960903424248.

_____. Interactions between discourse status and viewpoint in co-speech gesture. In: DANCYGIER, Barbara; SWEETSER, Eve. (Eds.). **Viewpoint in language: A multimodal perspective**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 97-112.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PETERSON, Carole; MCCABE, Allyssa. **Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative**. New York: Plenum Press, 1983.

PIAGET, J. **La jugement at la raisonnement chez l'enfant**. Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1924.

PRETTE, Zilda A. P. Del; PRETTE, Almir Del. Notas sobre pensamento e linguagem em Skinner e Vygotsky. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 147-164, 1995.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REKITTKE, Linn-Marlen. Viewpoint and stance in gesture: How a potential taboo topic may influence gestural viewpoint in recounting films. **Journal of Pragmatics**, v. 122, 2017. DOI: 10.1016/j.pragma.2017.08.013.

RICHARDSON, Brian. **Unlikely Stories: Causality and the Nature of Modern Narrative**. Newark: University of Delaware Press, 1997.

RICOEUR, Paul. **Time and Narrative**. v. 1. Trans. Kathleen McLaughlin and David Pellauer. Chicago: University of Chicago Press, 1984.

RIMÉ, B.; SCHIARATURA, L. Gesture and speech. In: FELDMAN, R. S.; RIMÉ, B. (Eds.). **Studies in emotion & social interaction. Fundamentals of nonverbal behavior**. Cambridge University Press; Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1991. p. 239-281.

RODRIGUERO, Celma Regina Borghi. O desenvolvimento da linguagem e a educação do surdo. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 5, n. 2, p. 99-116, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722000000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 mar. 2021. DOI: 10.1590/S1413-73722000000200008.

RÖPKE, Insa. **Watching the growth point grow**. CRC 673 “Alignment in Communication”, B1-Project. Germany: Bielefeld University, 2011.

SACKS, Harvey. An Analysis of the Course of a Joke’s Telling. In: BAUMAN, Richard; SHERZER, Joel. (eds.). **Explorations in the Ethnography of Speaking**. Cambridge: Cambridge University Press, 1974.

SACHS, J.; DEVIN, J. Young children's use of age-appropriate speech styles in social interaction and role-playing. **Journal of Child Language**, v. 3, n. 1, p. 81-98, 1976. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/S030500090000132X>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SAKITA, T. I. **Reporting Discourse, Tense, and Cognition**. Oxford: Elsevier, 2002.

SALEH, P. B. Criança ou narrador: narrativa infantil e efeitos de linguagem. **Estudos Lingüísticos**, São Paulo, Taubaté, v. 32, 2003.

SAN SEGUNDO, Eugenia; MOMPEAN, Jose A. A Simplified Vocal Profile Analysis Protocol for the Assessment of Voice Quality and Speaker Similarity. **Journal of voice: official journal of the Voice Foundation**, v. 31, n. 5, 2017. DOI: 644.e11-644.e27.

SASSENBERG, U.; FOTH, M.; WARTENBURGER, I.; VAN DER MEER, E. Show your hands - Are you really clever? Reasoning, gesture production, and intelligence. **Linguistics**, v. 49, n. 1, 2011.

SCHAEFFER, Jean-Marie. **Pourquoi la fiction?**, Paris: Seuil, 1999.

SIDNELL, Jack. Coordinating gesture, talk and gaze in reenactments. **Research on Language and Social Interaction**, v. 39, n. 4, p. 377-409, 2006.

SIEGEL, J. P. The Enlightenment and the evolution of a language of signs in France and England. **Journal for the History of Ideas**, v. 30, p. 96-115, 1969.

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

SILVERMAN, L. B.; EIGSTI, I. M.; BENNETTO, L. I tawt i taw a puddy tat: Gestures in canary row narrations by high-functioning youth with autism spectrum disorder. **Autism Res.**, v. 10, n. 8, p. 1353-1363, aug. 2017. DOI: 10.1002/aur.1785.

SIM-SIM, Inês. **Aquisição da linguagem: Um olhar retrospectivo sobre o percurso do conhecimento**. Berlin: Language Science Press, 2017. p. 3-31. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.889417>.

SOARES, Maria Vilani. **Aquisição da linguagem segundo a Psicologia Interacionista**: três abordagens. Trabalho final da disciplina Tópicos em Aquisição da Linguagem II, 2019.

STEC, K.; HULSKES, M.; WIELING, M.; REDEKER, G. Multimodal character viewpoint in quoted dialogue sequences. **Glossa: a journal of general linguistics**, v. 2, n. 1, p. 1-19, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5334/gjgl.255>.

STEC, Kashmiri. Meaningful shifts: A review of viewpoint markers in co-speech gesture and sign language. **Gesture**, v. 12, n. 3, p. 327-360, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1075/gest/12.3.03.ste>.

STEC, Kashmiri. **Visible quotation**: The multimodal expression of viewpoint. Groningen: University of Groningen dissertation, 2016. Disponível em: <https://research.rug.nl/en/publications/visible-quotation-the-multimodal-expression-of-viewpoint>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

STITES L. J.; ÖZÇALIŞKAN, Ş. Who Did What to Whom? Children Track Story Referents First in Gesture. **J Psycholinguist Res.**, v. 46, n. 4, p. 1019-1032, aug. 2017. DOI: 10.1007/s10936-017-9476-0.

STREECK, J. Depicting by gesture. **Gesture**, v. 8, n. 3, p. 285-301, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1075/gest.8.3.02str>>.

TOMASELLO, M.; MANNLE, S. Pragmatics of sibling speech to one-year-olds. **Child Development**, v. 56, n. 4, p. 911-917, 1985. DOI: <https://doi.org/10.2307/1130103>>.

TOMASELLO, Michael. The social bases bases of language. **Social Development**, v. 1, n. 1, p. 67-87, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1992.tb00135.x>>.

_____. Piagetian and Vygotskian Approaches to Language Acquisition. **Human Development**, 39(5), 269–276, 1996.

_____. First steps toward a usage-based theory of language acquisition. **Cognitive Linguistics**, v. 11, p. 61-82, 2000.

_____. **Constructing a language**: A usage-based theory of language acquisition. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

_____. Beyond Formalities: The Case of Language Acquisition. **The Linguistic Review**, v. 22, p. 183-98, 2005.

_____. **Origins of human communication**. Cambridge, MA: MIT Press, 2008.

_____. **Communication Before Language**. Conferência apresentada por Michael Tomasello, 2020. 1 vídeo (1h 17min 35s). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. <https://www.youtube.com/watch?v=46IrwGZpDQ4&t=594s.2020>>.

VIEIRA, Tammy Suelen de Souza Vieira. **Os processos de reflexão e de retextualização na contação de histórias infantis em ambientes digitais**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) - Universidade Federal da Paraíba, 2020.

VIOTTO FILHO, I. A. T.; PONCE, R. F.; ALMEIDA, S. H. V. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 29, p. 27-55, 2º sem. de 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Mind in Society**: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

_____. **Thought and Language**. Edited and translated by E. Hanfmann and G. Vakar, revised and edited by A. Kozulin. Cambridge: MIT Press, 1986.

_____. **El desarrollo de los procesos superiores**. Barcelona: Critica, 1995.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

WHITE, Hayden. **The Content of the Form**: Narrative Discourse and Historical representation. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1987.

YIN, R. K. **O estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
BASEADO NAS DIRETRIZES DA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012,MS.**

Prezado(a) Senhor(a)

Esta pesquisa, intitulada A MATRIZ GESTO-FALA EM RECONTOS DE HISTÓRIAS POR CRIANÇAS EM AQUISIÇÃO: PERSPECTIVA NARRATIVA EM FOCO, está sendo desenvolvida por Fabrício Alexandre da Silva, do Curso de Doutorado em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof.^a Dra. Evangelina Maria Brito de Faria.

O objetivo geral do estudo é observar e descrever o funcionamento da matriz gesto-fala, considerando a perspectiva narrativa adotada por estas crianças. Por se tratar de um programa metodológico que irá proporcionar atividades de leitura nos lares dessas crianças, esta investigação apresentará uma contribuição social imediata, ou seja, desde o início da aplicação do estudo, com o envolvimento dos pais e/ou responsáveis e, principalmente, das crianças. Também relevante é a conscientização dos responsáveis sobre a importância da leitura na faixa etária dos participantes.

Solicitamos a sua colaboração para participar desta pesquisa, gravando o momento em que a criança participante está contando uma história infantil, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Letras, Linguística e Educação e publicá-los em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome de cada criança participante será mantido em sigilo absoluto. Informamos ainda que, para evitar o risco de contaminação por Covid-19, as gravações serão realizadas pelos próprios responsáveis e enviadas para o pesquisador através de e-mail ou outro meio digital que seja mais acessível para os responsáveis.

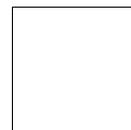
Esclarecemos que sua participação (ou a participação do menor ou outro participante pelo qual ele é responsável) no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir deste, não sofrerá nenhum dano. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que

considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

João Pessoa , ____ de _____ de _____



Impressão dactiloscópica

Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Fabrício Alexandre da Silva, Telefone: (83) _____, ou para o Comitê de Ética do CCS:

Centro de Ciências da Saúde, 1º andar - Cidade Universitária - Campus I, Universidade Federal da Paraíba, CEP: 58051-900 - Bairro Castelo Branco -João Pessoa–PB
Telefone: (83) 3216.7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

APÊNDICE B – CONSENTIMENTO PARA USO DA IMAGEM**CONSENTIMENTO PARA USO DA IMAGEM**

Eu, _____, portador(a) da cédula de identidade, RG nº _____, genitora e responsável pela criança participante da pesquisa A MATRIZ GESTO-FALA EM RECONTOS DE HISTÓRIAS POR CRIANÇAS EM AQUISIÇÃO: PERSPECTIVA NARRATIVA EM FOCO, autorizo o pesquisador Fabrício Alexandre da Silva, através da Universidade Federal da Paraíba – Campus I, sediada em João Pessoa-PB, no Loteamento Cidade Universitária, Castelo Branco, CEP: 58051-900, a utilizar as imagens de minha filha narrando histórias infantis, as quais foram capturadas por mim e estarão em fotos na tese que está sendo elaborada, assim como poderão ser utilizadas para fins científicos em revistas, jornais ou periódicos científicos ou em congressos e eventos acadêmicos afins, tais como: encontros, seminários, simpósios, conferências, fóruns, jornadas e cursos no formato de banner, painel, apresentação em slides ou em livretos, quer sejam na mídia impressa ou na internet, desde que observada a proteção das informações pessoais.

A autorização ao pesquisador, qual seja o título necessário, é de forma graciosa e sem qualquer ônus, não requerendo para isso qualquer espécie de benefício, a partir da presente data e por prazo indeterminado.

Nome completo da responsável pela criança participante da pesquisa

Assinatura da responsável pela criança participante da pesquisa

João Pessoa, ____/____/____

APÊNDICE C – ORIENTAÇÕES PARA AS LEITURAS E GRAVAÇÕES

ORIENTAÇÕES PARA AS LEITURAS E GRAVAÇÕES

Sejam todos(as) bem-vindos(as).

A seguir, apresento algumas orientações sobre os momentos de leitura e gravação do reconto de história feito pela criança. Caso haja alguma dúvida sobre como proceder, o(a) responsável pode entrar em contato com o pesquisador através do telefone fornecido.

Leitura (Não precisa gravar esse momento)	Gravação do reconto	
<p>1. A leitura da história para a criança deve ser feita uma vez ao dia, no horário que for mais conveniente para o(a) responsável. Se por algum motivo, a leitura não foi feita em um dia específico, não há problema, pois no dia seguinte, poderá ser realizada normalmente.</p> <p>2. Quando estiver lendo, o(a) responsável pode se expressar naturalmente, como costuma fazer. Usem a imaginação!</p>	<p>1. As gravações devem ser feitas uma vez por semana.</p> <p>2. Durante a gravação, o ambiente precisa estar iluminado e deve ser mantido um certo distanciamento da criança, de modo que apareçam nas imagens as gesticulações dela e qualquer outro movimento corporal, assim como o rosto para analisarmos a expressão facial. Então, o ideal é que a criança seja gravada da cintura para cima.</p> <p>3. Se a criança não recontar a história facilmente, o(a) responsável pode fazer perguntas sobre a história para que a criança seja estimulada a narrar.</p> <p>4. O aparelho utilizado nas gravações deve estar com bateria suficientemente carregada.</p>	
CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO		
<p>SEMANA 1 <i>Chapeuzinho Vermelho</i> <u>02 a 04 de junho:</u> Leitura diária. <u>05 de junho:</u> Última leitura e gravação apenas do reconto feito pela criança. Envio da gravação para o pesquisador.</p>	<p>SEMANA 2 <i>Chapeuzinho Vermelho</i> <u>07 a 10 de junho:</u> Leitura diária. <u>11 de junho:</u> Última leitura e gravação apenas do reconto feito pela criança. Envio da gravação para o pesquisador.</p>	<p>SEMANA 3 <i>Chapeuzinho Vermelho</i> <u>14 a 17 de junho:</u> Leitura diária. <u>18 de junho:</u> Última leitura e gravação apenas do reconto feito pela criança. Envio da gravação para o pesquisador.</p>
<p>SEMANA 4 <i>Os três porquinhos</i> <u>21 a 24 de junho:</u> Leitura diária. <u>25 de junho:</u> Última leitura e gravação apenas do reconto feito pela criança. Envio da gravação para o pesquisador.</p>	<p>SEMANA 5 <i>Os três porquinhos</i> <u>28 de junho a 01 de julho:</u> Leitura diária. <u>02 de julho:</u> Última leitura e gravação apenas do reconto feito pela criança. Envio da gravação para o pesquisador.</p>	<p>SEMANA 6 <i>Os três porquinhos</i> <u>05 a 08 de julho:</u> Leitura diária. <u>09 de julho:</u> Última leitura e gravação apenas do reconto feito pela criança. Envio da gravação para o pesquisador.</p>
<p>SEMANA 7 <i>João e Maria</i> <u>12 a 15 de julho:</u> Leitura diária. <u>16 de julho:</u> Última leitura e gravação apenas do reconto feito pela criança. Envio da gravação para o pesquisador.</p>	<p>SEMANA 8 <i>João e Maria</i> <u>19 a 22 de julho:</u> Leitura diária. <u>23 de julho:</u> Última leitura e gravação apenas do reconto feito pela criança. Envio da gravação para o pesquisador.</p>	<p>SEMANA 9 <i>João e Maria</i> <u>26 a 29 de julho:</u> Leitura diária. <u>30 de julho:</u> Última leitura e gravação apenas do reconto feito pela criança. Envio da gravação para o pesquisador.</p>