



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



**DANNIELE SILVA DO NASCIMENTO**

**RECONTOS ORAIS, MATRIZ GESTO-FALA E DEFICIÊNCIA  
INTELLECTUAL: UM ESTUDO DE CASOS**

**JOÃO PESSOA - PB**

**DANNIELE SILVA DO NASCIMENTO**

**RECONTOS ORAIS, MATRIZ GESTO-FALA E DEFICIÊNCIA  
INTELECTUAL: UM ESTUDO DE CASOS**

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

Área de concentração: Teoria e Análise Linguística.

Linha de pesquisa: Aquisição da Linguagem e Processamento Linguístico.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria.

**JOÃO PESSOA – PB**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

N244r Nascimento, Danniele Silva do.

Recontos orais, matriz gesto-fala e deficiência intelectual : um estudo de casos / Danniele Silva do Nascimento. - João Pessoa, 2024.

138 f. : il.

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

1. Aquisição da linguagem. 2. Crianças com deficiência intelectual. 3. Reconto multimodal. 4. Engajamento e atencionalidade. 5. Multimodalidade. I. Faria, Evangelina Maria Brito de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81'232(043)



ATA DE DEFESA DE TESE DE  
**DANNIELE SILVA DO NASCIMENTO**

Aos doze dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e quatro (12/02/2024), às catorze horas e trinta minutos, realizou-se, via Plataforma Google Meet, a sessão pública de defesa de **Tese** intitulada **“RECONTOS ORAIS, MATRIZ GESTO-FALA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO DE CASOS”**, apresentada pelo(a) doutorando(a) **DANNIELE SILVA DO NASCIMENTO**, Graduado(a) em **Letras** pelo(a) **Universidade Federal da Paraíba - UFPB**, orientando(a) do(a) Prof.(a). Dr(a) Evangelina Maria Brito de Faria (PROLING-UFPB), que concluiu os créditos para obtenção do título de **DOCTOR(A) EM LINGUÍSTICA**, área de concentração **Teoria e Análise Linguística**, segundo encaminhamento do(a) Prof.(a). Dr(a). Jan Edson Rodrigues Leite, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. O(A) Prof.(a). Dr(a). Evangelina Maria Brito de Faria (PROLING - UFPB), na qualidade de Orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os(as) Professores(as) Doutores(as) Renata Fonseca Lima da Fonte (Examinadora/UNICAP), Paulo Vinicius Ávila Nóbrega (Examinador/UEPB), Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (Examinadora/PROLING-UFPB) e Rosana Costa de Oliveira (Examinadora/PROLING-UFPB). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente, Evangelina Maria Brito de Faria, convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao (à) Doutorando(a) para apresentar uma síntese de sua Tese, após o que foi arguido(a) pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final sobre a Tese, à qual foi atribuído o conceito **APROVADA..** Proclamados os resultados pelo(a) Sr(a). Presidente, foram encerrados os trabalhos e, para constar foi lavrada a presente ata que será assinada juntamente com os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 12 de fevereiro de 2024.

Observações

---

---

---

Prof(a). Dr(a). Evangelina Maria Brito de Faria  
(Presidente da Banca Examinadora)

Prof(a). Dr(a). Renata  
Fonseca Lima da Fonte  
(Examinadora)

Prof(a). Dr(a). Marianne  
Carvalho Bezerra  
Cavalcante  
(Examinadora)

Prof(a). Dr(a). Paulo  
Vinicius Ávila Nóbrega  
(Examinador)

Documento assinado digitalmente  
ROSANA COSTA DE OLIVEIRA  
Data: 18/03/2024 10:33:25-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Rosana  
Costa de Oliveira  
(Examinadora)

## AGRADECIMENTOS

Aos deuses, todos eles.

À minha mãe, Josefa Silva, pelo amor empreendido e pelo apoio nesta jornada, ao meu irmão, Emerson, pelo companheirismo, disposição e boa vontade em ajudar, bem como sua esposa e minha cunhada, Edileuza. Juntos, eles viveram meus sonhos e travaram as minhas batalhas comigo.

À minha orientadora, Prof. Dr<sup>a</sup>. Evangelina Maria Brito De Faria, com quem muito aprendi. Carregarei com carinho todas as lições ensinadas.

Aos meus amigos mais próximos cujos nomes não citarei para não ser injusta e porque seriam muitos. A vocês, todo meu amor por terem compreendido minhas ausências.

Ao Programa de Pós-graduação em Linguística, na qualidade de funcionários, professores e colegas de turma, por todos os momentos vividos.

Aos professores da banca examinadora, os quais, com seu carinho e dedicação, elevaram esta pesquisa a um outro patamar. Suas orientações foram de grande valia para a conclusão dessa etapa da minha vida acadêmica.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Zélia Correia do Ó, cujos alunos e professores acreditaram e, voluntariamente, participaram desta pesquisa. Amplio minha gratidão também à professora de Atendimento Educacional Especializado da instituição, Zuila Hellen, por toda gentileza e parceria, e por acreditar nessa empreitada.

Aos meus alunos, companheiros de trabalho e instituições em que leciono, pela compreensão que tiveram nesses últimos 48 meses em que precisei dedicar minha atenção não somente ao exercício docente, mas também à pesquisa.

## DEDICATÓRIA

*À minha mãe, ao meu irmão – meu especial companheiro – e, em especial, aos meus avós, os quais - por causa das muitas adversidades da vida - não tiveram oportunidade de estudar.*

**EPÍGRAFE**

*Não sou nada.  
Nunca serei nada.  
Não posso querer ser nada.  
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.*

*(Fernando Pessoa)*

## RESUMO

A presente pesquisa de doutorado tem como objetivo geral compreender as marcas de autoria presentes nos recontos multimodais, identificando os aspectos que constituem esse tipo de narrativa produzida por crianças com deficiência intelectual em suas produções orais. Como objetivos específicos, propusemo-nos a 1) analisar as estratégias linguístico-discursivas mobilizadas no ato de recontar nas cenas de interação; 2) analisar como os gestos ocorrem e pontuar a multiplicidade gestual nas cenas interativas; e 3) analisar o engajamento e as cenas de atencionalidade envolvidas no processo de reconto. Para sistematizar essa pesquisa adotamos como procedimento metodológico o estudo de caso. Vale ressaltar que estudos com mais de um caso existem e podem ser chamados de estudo de multicase, em que a pesquisa se volta para dois ou mais sujeitos ou organizações (CARNEIRO, 2018). Esse estudo de casos é de natureza observacional, interventiva e qualitativa com crianças com deficiência intelectual, nos anos iniciais (do 1º, 3º e 5º ano) do Ensino Fundamental de uma escola pública, do município de Alhandra - PB. Como Referencial Teórico nos respaldamos, dentre outros, em Perroni (1992), Brandão (2015), Diedrich (2020; 2023) e Cavalcante e Mandra (2010) para a discussão da narrativa; e em McNeill (1982), Kendon (2000), Cavalcante (2020), para a matriz gesto e fala. Para discutir a Deficiência Intelectual recorreremos às fontes: AAMR (2006), Pessoti (1984, 1999), Tomaz et. al. (2017), Pereira et. al. (2015), Dias e Lopes de Oliveira (2013) e Garghetti et. al. (2013). Tais fontes voltam para a problemática da DI em âmbito humanístico e social e não necessariamente nas eventualidades médicas que esses indivíduos podem apresentar. Outrossim, também tomamos como base outros estudos que também discutem a multimodalidade em cenas de interação, como o Ávila-Nóbrega (2023; 2017). Nossas observações nos permitiram perceber que as crianças conseguem desenvolver, de maneira criativa, seus recontos orais multimodais quando se apoiam em suportes lúdicos, como fantoches e desenhos. Tais recursos permitiu-lhes criar, de maneira mais autônoma, suas próprias produções orais multimodais, seguindo uma linha temporal linear (início, meio e fim), com alternância de vozes de narrador e de personagens, por exemplo. Além disso, também observamos que a presença do interactante adulto é primordial para o desenvolvimento do Reconto Oral Multimodal, visto que é a partir do contraponto do adulto que a criança consegue avançar na progressão. Aspectos como atencionalidade, engajamento, referenciação linguística e outras estratégias linguístico-discursivas (as quais delimitamos em nossa pesquisa) se mostraram presentes nas produções dessas crianças, comprovando que narrativas dessa natureza de autoria de crianças consideradas atípicas podem apresentar a mesma complexidade de produções de crianças típicas.

**Palavras-chave:** Deficiência Intelectual, Reconto Oral Multimodal, Atencionalidade, Engajamento, Multimodalidade

## ABSTRACT

This research aims to understand the marks of authorship present in multimodal retellings, identifying the aspects that constitute this type of narrative produced by children with intellectual disabilities in their oral productions. As specific objectives, we set out to 1) analyze the linguistic-discursive strategies mobilized in the act of retelling in the interaction scenes; 2) analyze how gestures occur and point out the gestural multiplicity in the interactive scenes; and 3) analyze the engagement and attentionality scenes involved in the retelling process. To systematize this research, we adopted a case study as the methodological procedure. It is worth noting that studies with more than one case exist and can be called multi-case studies, in which the research focuses on two or more subjects or organizations (CARNEIRO, 2018). This case study is of an observational, interventional and qualitative nature with children with intellectual disabilities, in the initial years (1st, 3rd and 5th grade) of elementary school in a public school in the municipality of Alhandra - PB. As a theoretical framework, we used Perroni (1992), Brandão (2015), Diedrich (2020; 2023) and Cavalcante and Mandra (2010) to discuss narrative; and McNeill (1982), Kendon (2000) and Cavalcante (2020) to discuss gesture and speech. To discuss Intellectual Disability, we turned to the following sources: AAMR (2006), Pessoti (1984, 1999), Tomaz et. al. (2017), Pereira et. al. (2015), Dias e Lopes de Oliveira (2013) and Garghetti et. al. (2013). These sources focus on the problem of ID in a humanistic and social context and not necessarily on the medical eventualities that these individuals may present. Furthermore, we also used as a basis other studies that also discuss multimodality in interaction scenes, such as Ávila-Nóbrega (2023; 2017). Our observations allowed us to see that the children were able to creatively develop their multimodal oral retellings when they relied on playful supports such as puppets and drawings. These resources allowed them to create their own multimodal oral productions more autonomously, following a linear timeline (beginning, middle and end), with alternating narrator and character voices, for example. We also observed that the presence of the adult interactant is essential for the development of the Multimodal Oral Retelling, since it is through the adult's counterpoint that the child is able to progress. Aspects such as attentionality, engagement, linguistic referencing and other linguistic-discursive strategies (which we delimited in our research) were present in these children's productions, proving that narratives of this nature authored by children considered atypical can present the same complexity as productions by typical children.

**Keywords:** Intellectual Disability, Multimodal Oral Retelling, Attentionality, Engagement, Multimodality

## RESUMEN

El objetivo general de esta investigación doctoral es comprender las marcas de autoría presentes en los recuentos multimodales, identificando los aspectos que configuran este tipo de narrativa elaborada por niños con discapacidad intelectual en sus producciones orales. Como objetivos específicos, nos propusimos 1) analizar las estrategias lingüístico-discursivas movilizadas en el acto de volver a contar en las escenas de interacción; 2) analizar cómo se producen los gestos y señalar la multiplicidad gestual en las escenas interactivas; y 3) analizar las escenas de compromiso y atención implicadas en el proceso de volver a contar. Para sistematizar esta investigación, adoptamos como procedimiento metodológico el estudio de casos. Cabe señalar que existen estudios con más de un caso, que pueden denominarse estudios de casos múltiples, en los que la investigación se centra en dos o más sujetos u organizaciones (CARNEIRO, 2018). El presente estudio de caso es de carácter observacional, interventivo y cualitativo con niños con discapacidad intelectual, en los cursos iniciales (1º, 3º y 5º de primaria) de una escuela pública del municipio de Alhandra - PB. Como marco teórico, utilizamos Perroni (1992), Brandão (2015), Diedrich (2020; 2023) y Cavalcante y Mandra (2010) para discutir la narrativa; y McNeill (1982), Kendon (2000) y Cavalcante (2020) para discutir el gesto y el habla. Para hablar de Discapacidad Intelectual, recurrimos a las siguientes fuentes: AAMR (2006), Pessoti (1984, 1999), Tomaz et. al. (2017), Pereira et. al. (2015), Dias e Lopes de Oliveira (2013) y Garghetti et. al. (2013). Estas fuentes se centran en el problema de la DI en un contexto humanístico y social y no necesariamente en las eventualidades médicas que pueden presentar estos individuos. Además, tomamos como base otros estudios que también discuten la multimodalidad en escenas de interacción, como Ávila-Nóbrega (2023; 2017). Nuestras observaciones nos permitieron darnos cuenta de que los niños son capaces de desarrollar creativamente sus relatos orales multimodales cuando se apoyan en soportes lúdicos como títeres y dibujos. Estos recursos les permitieron crear sus propias producciones orales multimodales de forma más autónoma, siguiendo una línea de tiempo lineal (principio, nudo y desenlace), con alternancia de voces de narrador y personaje, por ejemplo. También observamos que la presencia del adulto interactuante es esencial para el desarrollo del Relato Oral Multimodal, ya que es a través del contrapunto del adulto como el niño es capaz de progresar. Aspectos como la atencionalidad, el engagement, la referenciación lingüística y otras estrategias lingüístico-discursivas (que delimitamos en nuestra investigación) estuvieron presentes en las producciones de estos niños, comprobando que narrativas de esta naturaleza de autoría de niños considerados atípicos pueden presentar la misma complejidad que las producciones de niños típicos.

**Palabras-clave:** Discapacidad Intelectual, Narración Oral Multimodal, Atención, Compromiso, Multimodalidad

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de gesticulação.....	41
Figura 2 – Exemplo de pantomima.....	41
Figura 3 – Exemplos de gestos emblemáticos.....	42
Figura 4 – Exemplos de sinais da Língua Brasileira de Sinais.....	43
Figura 5 – Processo interpretativo para os gestos da perspectiva do observador.....	43
Figura 6 - Processo interpretativo para os gestos da perspectiva da personagem.....	44
Figura 7 – Livros de contos de fadas utilizados em nossa pesquisa.....	49
Figura 8 – Recursos mediadores usados em Teatro de bonecos.....	51
Figura 9 – Fantoches utilizados na intervenção.....	52
Figura 10 – Criança M pintando um desenho sobre o conto na primeira fase da intervenção.....	69
Figura 11 – Criança M falando sobre suas preferências e gesticulando 1.....	70
Figura 12 – Criança M falando sobre suas preferências e gesticulando 2.....	70
Figura 13 – Criança M falando sobre suas preferências e gesticulando 3.....	71
Figura 14 – Criança D pintando.....	72
Figura 15 – Criança D pintando.....	73
Figura 16 – Criança T sendo apresentada ao conto “Três porquinhos”.....	74
Figura 17 – Criança T fazendo gesto emblemático.....	75
Figura 18 – Criança T recontando o conto “Três porquinhos” com livro.....	76
Figura 19 – Criança T recontando o conto “Três porquinhos” com fantoche....	79
Figura 20 – Sequência de ações de T durante conto e reconto de Os três porquinhos.....	80
Figura 21 – Encontro de sondagem com D.....	83
Figura 22 - Sequência de ações de D durante conto e reconto de Chapeuzinho Vermelho.....	86
Figura 23 – Criança D fazendo gesto pantomímico.....	87
Figura 24 – Criança D sendo apresentada e recontando “Chapeuzinho Vermelho”.....	88
Figura 25 – Criança D reconta “Chapeuzinho Vermelho” com auxílio do livro ilustrado.....	89
Figura 26 – Criança D reconta “Chapeuzinho Vermelho” com auxílio de livro e fantoches.....	90
Figura 27: Criança D em cena interativa 2.....	92
Figura 28 – Criança D em cena interativa 2.....	93
Figura 29 – Criança N recriando conto “Os três Porquinhos” – Cena 1.....	96
Figura 30 – Criança N recriando “Pinóquio” – Cena 2.....	99
Figura 31 – N compara fantoche à personagem do livro.....	100
Figura 32 – Criança N recriando “Chapeuzinho Vermelho” – Cena 3.....	103
Figura 33 – Criança N deita o Lobo em cena de “Chapeuzinho Vermelho” – Cena 3.....	104
Figura 34 – Criança N recriando “Chapeuzinho Vermelho” – Cena 3.....	104
Figura 35 – Criança A fazendo gestos emblemáticos 1.....	109
Figura 36 – Criança A fazendo gestos emblemáticos 2.....	110
Figura 37 – Engajamento e atencionalidade da Criança A.....	112
Figura 38 – Criança M em cena interativa de reconto.....	116

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Especificações do levantamento do estado da arte.....	17
Quadro 2 – Resumo do Estado da Arte.....	18
Quadro 3 – Contínuo de Kendon. ....	40
Quadro 4 – Definições de gestos.....	40
Quadro 5 - Estratégias linguístico-discursivas do Reconto Oral Multimodal	58
Quadro 6 – Aspectos Linguísticos do SRM.....	59
Quadro 7 – Perfil dos participantes da pesquisa.....	66
Quadro 8 - Transcrição da primeira intervenção com criança T.....	78
Quadro 9 – Quadro Analítico das cenas da criança T.....	81
Quadro 10 – Transcrição Com Criança D – Cena 1.....	84
Quadro 11 – Transcrição com criança D – Cena 2.....	81
Quadro 12 – Quadro Analítico das cenas da criança D.....	93
Quadro 13 – Reconto com criança N – Os três porquinhos – Cena 1.....	95
Quadro 14 – Transcrição com criança N – Reconto de Pinóquio.....	97
Quadro 15 – Transcrição com criança N – cena 3.....	100
Quadro 16 – Quadro Analítico das cenas da criança N.....	105
Quadro 17 – Reconto com criança A – Os três porquinhos.....	107
Quadro 18 – Quadro Analítico das cenas da criança A.....	112
Quadro 19 – Quadro Analítico das cenas da criança M.....	114
Quadro 20 – Quadro Analítico das cenas da criança M.....	117

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AAMR** – American Association on Mental Retardation

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado

**CEP** – Comitê de Ética de Pesquisa

**CID** – Código Internacional de Doenças

**DI** – Deficiência Intelectual

**ELAN** – Eudico Linguistic Annotator

**SRM** – Sistema de Referenciação Multimodal

**TALE** – Termo De Assentimento Livre E Esclarecido

**TCLE** – Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

**A** – Criança A

**D** – Criança D

**N** – Criança N

**K** – Criança K

**M** – Criança M

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	28
<b>1.1 A Deficiência Intelectual</b> .....	28
<b>1.2 Perspectiva de aquisição de linguagem adotada: o Interacionismo</b> .....	32
<b>1.3 Gestos, produção vocal e matriz gesto-fala</b> .....	37
<b>1.4 Desenvolvimento do discurso narrativo: conto, reconto e suportes mediadores</b> .....	46
<b>1.5 Estratégias linguístico-discursivas e Sistema SRM</b> .....	56
<b>1.6 Engajamento e cenas de atencionalidade</b> .....	59
<b>2. METODOLOGIA</b> .....	62
<b>2.1 Natureza da pesquisa</b> .....	62
<b>2.1 Descrição da escola e dos participantes</b> .....	64
<b>2.2 Breves considerações sobre as crianças participantes</b> .....	66
<b>3. DISCUSSÃO DE RESULTADOS</b> .....	68
<b>3.1 Intervenções: primeiros contatos</b> .....	68
<b>3.2 Apresentando os contos e produzindo as primeiras narrativas</b> .....	74
<b>3.2.1 CENAS INTERATIVAS COM A CRIANÇA T</b> .....	75
<b>3.2.2 CENAS INTERATIVAS COM A CRIANÇA D</b> .....	83
<b>3.2.3 CENAS INTERATIVAS COM A CRIANÇA N</b> .....	95
<b>3.2.4 CENAS INTERATIVAS COM A CRIANÇA A</b> .....	107
<b>3.2.5 CENAS INTERATIVAS COM A CRIANÇA M</b> .....	114
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	121
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	124
<b>ANEXOS</b> .....	132
<b>Parecer Substanciado – CEP</b> .....	133
<b>Modelo Do Termo De Consentimento Livre E Esclarecido (TCLE)</b> .....	138
<b>Modelo de Termo de Assentimento (TALE)</b> .....	141

## INTRODUÇÃO

O processo de inclusão na escola precisa sempre de ações mais políticas públicas para se realizar de uma maneira mais efetiva. Embora uma educação inclusiva já seja prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a lei 9.394/96 (Brasil, 1996), no Capítulo III, art. 4º, inciso III, sabe-se, infelizmente, que esse processo enfrenta muitos desafios, como falta de recursos e escassez de profissionais especializados para atender todas as crianças que precisam. Assim sendo, o processo de inclusão na escola precisa sempre de um olhar mais objetivo para se realizar de uma maneira mais efetiva. Pesquisas com temáticas da inclusão corroboram para mostrar o potencial de aprendizagem que estas crianças possuem e servem para desmistificar crenças pouco empáticas de que crianças com algum tipo de deficiência intelectual não podem aprender (MARTINS et al., 2020).

Como uma investigação que se volta aos estudos linguísticos, pautamos nossa pesquisa em observar e analisar como se dá o processo de aquisição da linguagem oral a partir de intervenções com crianças com deficiência intelectual, observando as os aspectos de engajamento e atencionalidade, como os elementos linguístico-discursivos utilizados por elas para conhecer melhor todo esse processo.

O processo de aquisição da linguagem materna é entendido, no campo dos estudos linguísticos, por diversas perspectivas, das quais podemos destacar: gerativistas, cognitivas, interacionistas. Nossa pesquisa se enquadra no campo interacionista, adotando o viés multimodal. A chamada Multimodalidade refere-se às modalidades de uso da língua (fala, gesto, etc), as quais atuam juntas no processo de produção linguística entre interlocutores (CAVALCANTE, 1994; ÁVILA-NÓBREGA, 2010; COSTA FILHO, 2011; BARROS, 2012). Ou seja, o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico. Nesse viés, a relação gesto-fala tem se tornado pauta de muitos pesquisadores e suscitado discussões a respeito da contribuição dos gestos no processo de aquisição da linguagem e da produção linguística (MCNEILL, 1985, 1992, 2000; MCNEILL et al. 2002; GOLDIN-MEADOW, 2006, 2009; BATES e DICK, 2002).

Para delinear o ponto de partida da nossa pesquisa e conhecermos o cenário em que ela se insere, fizemos um pequeno levantamento nas principais plataformas acadêmicas – Google Acadêmico, Periódicos da Capes e *Scielo* – sobre produção textual oral, multimodalidade, reconto e deficiência intelectual. Nossa busca incidiu nas

palavras-chave “oralidade”, “reconto”, “gesto”, “matriz gesto-fala” e “deficiência intelectual”.

A busca na literatura se deu durante o período de 1º de janeiro a 30 de maio de 2023. O período escolhido para seleção de trabalhos foi de dez anos, de 2013 a 2023, pois julgamos que esse intervalo temporal comporta trabalhos com certa relevância e atualidade sobre o tema.

Visando refinar nossa seleção, priorizamos artigos publicados em revistas com *Qualis* A e B, visto que são trabalhos de maior impacto acadêmico. Além disso, também elegemos como critério prioritário de seleção as pesquisas aplicadas e estudos de caso, haja vista que essas pesquisas trazem uma materialidade maior sobre o estudo da gestualidade como componente linguístico. Adotamos ainda como critério de seleção trabalhos que tratavam obrigatoriamente de matriz gesto-fala e que deixavam explícita a sua relação com o desenvolvimento da linguagem em crianças. Esta escolha deu-se a partir da leitura dos resumos dos sumários – quando existiam – dessas pesquisas.

Com essas especificações foram recuperados mais de 6405 artigos, como é possível observar no quadro 1:

**Quadro 1 – Especificações do levantamento do estado da arte**

<b>Buscador</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Filtro aplicado</b>	<b>Trabalhos encontrados</b>
Scielo	“matriz gesto-fala” e “deficiência intelectual”	Artigos publicados no Brasil	0
	“gesto” e “oralidade”	Artigos publicados no Brasil	1
	“Reconto”	Artigos publicados no Brasil	27
	“reconto” e “oralidade”	Artigos publicados no Brasil	0
	“reconto” e “deficiência intelectual”	Artigos publicados no Brasil	0
Google Acadêmico	“matriz gesto-fala” e “deficiência intelectual”	Entre 2013 e 2023	51
	“Oralidade”, “reconto” e “gesto”	Entre 2013 e 2023	2830

	“oralidade”, “reconto”, “gesto”, “matriz gesto-fala” e “deficiência intelectual”	Entre 2013 e 2023	34
Repositório UFPB	“gesto-fala”	Entre 2013 e 2023, Todas as áreas de conhecimento	3467
	“gesto-fala”	Entre 2013 e 2023, Linguística	414
	“oralidade” e “reconto”	Entre 2013 e 2023, Linguística	29
	“Oralidade” e “deficiência intelectual”	Entre 2013 e 2023, Linguística	147
Total de artigos recuperados			6405

**Fonte:** Elaborado pela autora

Vale destacar que nem todos os trabalhos recuperados estão no escopo da Deficiência Intelectual. Em nossa pesquisa, encontramos apenas dois ou três que envolviam nossos eixos de estudo (Deficiência Intelectual, Matriz gesto-fala e Reconto). Todos os envolviam um ou dois desses temas, intercalando a outros, que também são essenciais para nossas reflexões, como oralidade e gestualidade.

Os trabalhos excluídos concernem àqueles que, embora tratassem de deficiência intelectual, não possuíam relação ou menção à gestualidade. Outro critério importante é que um dos filtros utilizados foi o de artigos publicados no Brasil e em Língua Portuguesa. Além disso, excluímos trabalhos que tratavam de estudos com adultos ou idosos, com ou sem deficiência, mantendo em nosso apanhado apenas os trabalhos que se relacionavam ao desenvolvimento infantil da matriz gesto-fala. Após aplicados esses critérios, selecionamos 16 trabalhos que consideramos pertinentes para nossa análise, sendo seis teses, quatro dissertações, cinco artigos científicos e uma monografia.

A partir dos critérios aplicados, elencamos trabalhos publicados em um período de 10 anos e destacamos aqueles que consideramos mais pertinentes e próximos à nossa discussão. No quadro a seguir, detalhamos a natureza destes trabalhos:

### **Quadro 2 – Resumo do estado da arte**

<b>Autores</b>	<b>Expressão-chave de busca</b>	<b>Título</b>	<b>Natureza</b>	<b>Ano de publicação</b>
OLIVEIRA, Á. K. da S.	“gesto”	Manifestações linguísticas de crianças autistas: um estudo com foco no funcionamento multimodal	Dissertação	2023
MELO, E.S. de	“matriz gesto-fala” e “reconto”	A relação gesto-fala em narrativas infantis de herança quilombola	Tese	2023
RODRIGUES, H. M. J.	“gestos”	Gestos de crianças com transtorno do espectro autista em aquisição da linguagem: o que dizem os estudos de 2017 a 2021 na área de Letras/Linguística do CNPQ?.	Dissertação	2023
SILVA, F.A. da	“gesto” e “reconto”	A matriz gesto-fala em recontos de histórias por crianças em aquisição: perspectiva narrativa em foco	Tese	2022
BITTENCOURT, A. C. R.; TRINDADE, A. Jr. P.; SANTOS, C. G. dos	“reconto” e “deficiência intelectual”	A multimodalidade presente no conto e reconto de histórias por pessoas com deficiências: uma pesquisa bibliográfica	Artigo	2021
SILVA, E. E. O. da	“matriz gesto-fala”, “gesto” e “anos iniciais”	Matriz gesto-fala em sala de aula: um olhar multimodal sobre aulas de língua materna no 4º ano do ensino fundamental	Dissertação	2020
ALMEIDA, A.T.M. de C. B. de	“matriz gesto-fala”, “gesto” e “reconto”	A matriz gesto-fala em narrativas multimodais infantis	Tese	2018
ESCARIÃO, A.D.	“gesto”, “multimodalidade”	Oralidade em práticas lúdicas na educação infantil	Tese	2019
ROGOSKI, B. da N.	“reconto” e “oralidade”	Leitura dialógica: efeitos sobre recontos orais de crianças	Dissertação	2018
NUNES, L. de L.	“matriz gesto-fala”	O gesto dêitico e sua sincronia com o prosódico vocal	Monografia	2018
HENRIQUE, A. de O.;	“oralidade” e “deficiência intelectual”	Contação de histórias e letramento literário: contribuições para a	Artigo	2018

AMPARO, F. V. da S.		aprendizagem do educando com deficiência intelectual		
MACHADO, D.	“reconto” e “deficiência intelectual”	O uso do gênero conto no processo de apropriação da leitura e escrita em alunos com deficiência intelectual	Dissertação	2017
COSTA, D.S.	“gesto” e “deficiência intelectual”	Gestos de alunos com deficiência intelectual reveladores de escrita: um estudo na escola	Tese	2017
SALES, A. de C.; BATISTA, C. G.	“oralidade”, “reconto” e “deficiência intelectual”	Reconto de histórias em contexto de grupo por crianças com diagnóstico de deficiência intelectual	Artigo	2016
ARAÚJO, J. M. de S.	“oralidade”, “reconto” e “deficiência intelectual”	O conto e o reconto de histórias como forma de desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual	Dissertação	2015
BRANDÃO, S. M. B. de A.	“gesto” e “oralidade”	Gestos e fala nas narrativas infantis	Tese	2015
KIDAL, A. de S. B. ÁVILA, C. R. B. de; CAPELLINI, S. A.	“oralidade” e “reconto”	Marcadores sintáticos no reconto oral de escolares disléxicos	Artigo	2015
BARROS, A. T. M. de C.	“matriz gesto-fala” e “gesto”	Multimodalidade em aquisição de linguagem: a matriz gesto-fala na interação mãe-bebê	Artigo	2014
MEDEIROS, N. A. de	“oralidade” e “gesto”	O sistema de gêneros no discurso oral da criança	Tese	2013

Fonte: Elaborado pela autora

Nesta averiguação, percebemos que existe um número considerável de trabalhos que discutem oralidade na primeira infância e nas séries iniciais. Quando voltamos nosso olhar para a perspectiva da aquisição da linguagem, este número já se reduz. Neste viés, os trabalhos abordam fala e gestos de forma conjunta, todavia a maioria dedica-se à aquisição da linguagem das chamadas crianças típicas, ou seja, crianças que não possuem nenhuma dificuldade para o seu desenvolvimento motor ou intelectual. Nesse levantamento, encontramos muitos trabalhos que abordam a linguagem de crianças com deficiência intelectual, porém numa perspectiva clínica, a qual não se encaixa no escopo da nossa pesquisa.

Dentre os trabalhos que envolvem aquisição da linguagem, matriz gesto-fala, reconto e deficiência intelectual em uma perspectiva linguística, elencamos dezessete trabalhos que, de alguma forma, dialogam produtivamente com a nossa pesquisa. Esses primeiros trabalhos analisados não envolvem a DI.

No escopo dos trabalhos encontrados, no que se refere à matriz gesto-fala e recontos orais, podemos destacar as seguintes produções:

A tese “*A relação gesto-fala em narrativas infantis de herança quilombola*” (MELO, 2023) discute a matriz gesto-fala e a função que os gestos assumem ao longo de narrativas multimodais infantis. Essa pesquisa foi realizada com 18 crianças que contaram e recontaram histórias de herança quilombola. Essa tese mostra-se como uma grande aliada ao nosso estudo, visto que também se volta para o conto e o reconto nas cenas interativas.

A tese “*A matriz gesto-fala em recontos de histórias por crianças em aquisição: perspectiva narrativa em foco*”, defendida em 2023, por SILVA (2023), discute a gestualidade a partir da análise de recontos de duas crianças e, assim, SILVA (2023) descreve e analisa os principais eventos mencionados pelas crianças e as ocorrências de informações suplementares dos gestos. Nessa pesquisa, o autor se propôs a fazer uma análise quantitativa e qualitativa. Esse estudo mostra-se bastante relevante para nós, haja vista que possui muitos pontos de convergência com o nosso, a saber, o estudo da gestualidade e da oralidade a partir de recontos em crianças em fase de aquisição da linguagem. Entretanto, enquanto essa investigação volta-se ao estudo da gestualidade em crianças típicas, nós nos propusemos a investigar essa problemática na aquisição e desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual. Além disso, também ressaltamos que temos como foco uma perspectiva narrativa, ou seja, não investigamos o desenvolvimento de qualquer discurso e sim o desenvolvimento oral e gestual do discurso narrativo de crianças com DI. Ainda assim, reconhecemos essa pesquisa como uma análise que muito colabora com a nossa, visto que estabelece dados possíveis de comparação e discussão.

A dissertação “*Matriz gesto-fala em sala de aula: um olhar multimodal sobre aulas de língua materna no 4º ano do ensino fundamental*” (SILVA), defendida em 2020, colabora bastante com a nossa discussão. De abordagem multimodal, este trabalho observa a aquisição da linguagem de crianças em faixa-etária semelhante às crianças por nós observadas e consiste em um estudo de caso que analisa o funcionamento da matriz gesto-fala em enunciados multimodais proferidos em diálogos de aprendizagem. Outro

aspecto relevante deste estudo é o debate sobre o olhar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) confere às produções linguísticas gestuais.

A dissertação “*Manifestações linguísticas de crianças autistas: um estudo com foco no funcionamento multimodal*” (OLIVEIRA, 2023) pesquisa o lugar da criança autista na interação por meio das diferentes manifestações linguísticas, como a produção vocal, os gestos e o plano do olhar. O trabalho foi realizado à luz da perspectiva linguística multimodal, fundamentamo-nos em Kendon (2007, 2009, 2017), McNeill (2002, 2006), Cavalcante (2018), Cruz (2017, 2018a, 2018b), Fonte e Barros (2019), Fonte e Silva (2019). Esse trabalho foi de grande valia para nós, visto que também se debruça a estudar o olhar e os gestos infantis.

A dissertação “Gestos de crianças com transtorno do espectro autista em aquisição da linguagem: o que dizem os estudos de 2017 a 2021 na área de Letras/Linguística do CNPQ?” (RODRIGUES, 2022) é um estudo de natureza bibliográfica, feito através de um levantamento de artigos científicos nacionais, nas bases de dados: Scielo, Portal de Periódicos da Capes, Google Acadêmico. Para isso, a autora usou como descritores as expressões “gestos”, “autismo” e “aquisição da linguagem”. Para a seleção dos estudos, foram considerados como recorte as pesquisas nacionais publicadas a partir do ano de 2017 até 2021. Nesta dissertação, defendeu-se que os gestos sejam considerados a partir da perspectiva multimodal, conforme preconizam Kendon(1972, 1980, 2017), McNeill(1985,1992, 2000, 2002), Fonte *et. al.* (2014), Fonte e Cavalcante (2016), Cavalcante (2018), entre outros.

A tese “*Gestos e fala nas narrativas infantis*”, de 2015 (BRANDÃO) e a tese “*O sistema de gêneros no discurso oral da criança*”, defendida em 2013 (MEDEIROS), teoricamente contribuem e dialogam com a nossa. A tese de Brandão (2015) discute com profundidade a natureza dos gestos e sua relação com a fala, bem como a sua indissociação na perspectiva de McNeill e Kendon, a qual nós também defendemos. Além disso, Brandão, em seu estudo de caso, também utiliza a contação de história como gênero mediador em sua pesquisa, assim como nós. A pesquisadora faz uma análise aprofundada da matriz gesto-fala nas narrativas infantis, elencando os tipos de gestos presentes, em que momento eles acontecem e o valor significativo que eles adquirem na produção linguística. Consideramos esse trabalho de expressiva contribuição para o cenário de pesquisas sobre aquisição da linguagem. Já a tese de MEDEIROS, trata também da aquisição em um viés interacionista por meio de gêneros orais, a contação de histórias e a exposição oral, na perspectiva de Tomasello, entretanto, apesar de presentes nas transcrições das produções linguísticas, os gestos não são o foco principal da análise.

O artigo “*A multimodalidade presente no conto e reconto de histórias por pessoas com deficiências: uma pesquisa bibliográfica*”, publicado por BITTENCOURT (2021), faz uma revisão histórica sobre a visão que a sociedade tem sobre deficiência. Além disso, a autora também discute sobre as implicações das deficiências para a multimodalidade. Embora trate de multimodalidade, o artigo não trata necessariamente de aquisição da linguagem, visto que a autora trata da sua pesquisa, que contou com a colaboração de crianças com deficiência visual e motora e participantes adultos com deficiência intelectual que apresentam diferentes níveis de deficiência e como eles recontavam histórias. Vale ressaltar que este artigo não trata de gestualidade, mas apenas de contação no âmbito da fala.

A tese “*Oralidade Em Práticas Lúdicas Na Educação Infantil*” (ESCARIÃO, 2019) consiste em uma pesquisa realizada com crianças na faixa de 2 a 3 anos de idade, matriculadas na Educação Infantil da Escola de Educação Básica da UFPB. Foram analisadas cenas de brincadeiras, gravadas em situações diversas do cotidiano escolar. A autora buscou reafirmar os estudos da linguística numa perspectiva interacionista e defendeu a criança enquanto ser social ativo, construtor de cultura, da linguagem numa perspectiva multimodal e do brincar compreendido como um direito da criança. Essa pesquisa foi muito importante para nós, visto que, assim como a nossa, ela investe em cenas de interação multimodal para analisar como a oralidade se manifesta nas cenas interativas com crianças em fase de Aquisição da Linguagem em meio escolar.

O artigo “*Reconto de histórias em contexto de grupo por crianças com diagnóstico de deficiência intelectual*” (SALES & BATISTA, 2016) é mais um trabalho que utiliza o gênero Reconto como mediador da aprendizagem. Nesse estudo, publicado em 2016, as autoras tiveram como objetivo descrever aspectos do funcionamento da narrativa oral em crianças com diagnóstico de deficiência intelectual e alterações de linguagem em contextos de interação com adultos e pares, através da realização da “Contação de História”. As autoras também observaram a produção de narrativas orais coletivas com foco nas possibilidades narrativas criadas pelas crianças. Embora não sejam o foco da pesquisa, as pesquisadoras pontuam os gestos executados pelas crianças e presentes nessas produções linguísticas.

“*O conto e o reconto de histórias como forma de desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual*” é uma dissertação, publicada em 2015 por ARAUJO (2015), e também utiliza o gênero Reconto como meio para analisar produções linguísticas de crianças com deficiência intelectual, Autismo e Síndrome de Down. A pesquisa conta com a participação de 22 crianças, entretanto a idade delas não é relatada. Dessas 22

crianças, apenas uma não se comunicava através da fala. Nas intervenções da pesquisa, houve a utilização de recursos como livros de histórias com desenhos e as crianças puderam escolher os contos que queriam recontar e se esse reconto seria feito individual ou coletivamente. A pesquisadora transcreve os gestos executados no reconto, mas eles não são propriamente matéria de análise.

A dissertação *“Leitura dialógica: efeitos sobre recontos orais de crianças”*, de ROGOSKI (2018), é um estudo de caso que observa a produção do gênero reconto oral por crianças sem deficiência. Nessa análise, a pesquisadora observa a construção dessas narrativas, a partir da presença ou ausência de seus elementos constitutivos: situação inicial, conflito, clímax, ordem cronológica e desfecho.

A tese *“A matriz gesto-fala em narrativas multimodais infantis”* (MELO, 20218) estuda a relação entre matriz gesto-fala em contexto de narrativas multimodais infantis e qual a função que os gestos assumem nesse tipo de narrativa. Para isso, foram aplicados dois semi-experimentos com um total de dezoito crianças de quatro e cinco anos de idade.

Outra pesquisa que destacamos é *“Literatura infantil: o recontar histórias como exercício da linguagem oral em sala de aula”*, de 2010 (ROCHA). Nessa monografia, ROCHA buscou apresentar dados da revisão bibliográfica e dados de pesquisa exploratória a respeito de como recontar histórias pode corroborar para o desenvolvimento e o estabelecimento da oralidade infantil. Em sua pesquisa, ROCHA (2010) constatou que o ato de recontar histórias é um fator que influencia de forma positiva para a evolução da linguagem oral, possibilitando que o indivíduo receba uma educação numa perspectiva interacionista.

Além dos trabalhos que correlacionam “deficiência intelectual”, “gestualidade” e “recontos orais”, podemos destacar também outros trabalhos que discutem a gestualidade de forma substancial e relevante para a nossa discussão, como:

*“O gesto dêitico e sua sincronia com o prosódico vocal”*, monografia de NUNES (2018), teve como objetivo compreender a relação entre o gesto dêitico com a produção vocal em período de aquisição da linguagem, visando conhecer a sincronia desta relação e identificando de forma quantitativa e qualitativa o uso de gestos dêiticos aliados à prosódia. O gesto dêitico, a saber, também é conhecido como gesto de apontar e, nesse sentido, o direcionamento do olhar é uma estratégia que se mostra como crucial para a instituição da atenção conjunta (COSTA FILHO, 2016, *apud* NUNES, 2018).

*“Gestos de alunos com deficiência intelectual reveladores da escrita: um estudo na escola”*, tese defendida em 2017 por COSTA, é uma pesquisa que analisou a função dos gestos como manifestação simbólica de alunos com deficiência intelectual na

aquisição da língua de forma escrita. Essa análise partiu das interações estabelecidas em aula e, com isso, buscou expandir a discussão sobre a apropriação da escrita por esses estudantes em ambiente escolar. A pesquisa foi feita a partir de um estudo de caso, em que três jovens alunos com deficiência intelectual, matriculados em escolas regulares em Salvador, foram observados pela pesquisadora. Além disso, houve a coleta de dados com a aplicação de questionários semiestruturados e análise de documentos, atividades, livros didáticos e cadernos desses estudantes. Essa pesquisa dialoga com a nossa ao passo que correlaciona a gestualidade à aquisição da linguagem. Todavia, isso se dá no campo da escrita.

“*Multimodalidade em aquisição de linguagem: a matriz gesto-fala na interação mãe-bebê*”, artigo de BARROS (2014), é uma pesquisa que discute a multimodalidade e a natureza dos gestos de acordo com McNeill e Kendon. Além disso, na qualidade de pesquisa aplicada, esse estudo também traz dados de interação mãe-bebê de duas crianças em fases de desenvolvimento diferentes e como acontecia o contínuo vocal delas.

Também consideramos importantes os outros trabalhos citados em nosso levantamento, visto que eles correlacionam umas ou mais palavras-chave da nossa pesquisa. A discussão sobre gestos e gesticulação está presente em “*Gesticulação e fluência: contribuições para a aquisição da linguagem*”, artigo de CAVALCANTE (2012), trabalho que aborda o papel da gesticulação no processo aquisicional, como um dos primeiros indícios de fluência na fala de forma a contribuir para uma proposta multimodal de compreensão da aquisição da linguagem.

Outro trabalho que atrela narrativas orais, deficiência intelectual e linguagem é o artigo “*Contação de histórias e letramento literário: contribuições para a aprendizagem do educando com deficiência intelectual*”, publicado em 2018 por HENRIQUE (2018). Neste estudo, os autores defendem a prática da Contação de Histórias como um recurso pedagógico viável para a produção de sentidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Apesar de não tratar propriamente de aquisição da linguagem, os autores mencionam a contação e o reconto como desenvolvedores de potencialidades para aprender novos conhecimentos. Este artigo também não trata de gestualidade.

A dissertação “*O uso do gênero conto no processo de apropriação da leitura e escrita em alunos com deficiência intelectual*”, de MACHADO (2017), é uma pesquisa que aborda, em linhas gerais, a educação inclusiva, a diferença entre alfabetização e letramento o seu desenvolvimento em crianças com deficiência intelectual. A pesquisa conta com a colaboração de quatro adolescentes, de 11 a 14 anos, com um tempo mínimo

de escolaridade de 18 meses. Todos os sujeitos dessa pesquisa têm sua oralidade desenvolvida em algum sentido e a investigação avaliou o nível de escrita e letramento desses jovens a partir do gênero Conto.

“*Marcadores sintáticos no reconto oral de escolares disléxicos*”, artigo de KIDA *et al.* (2015), teve como objetivo analisar marcadores sintáticos na expressão oral de escolares disléxicos em tarefa de reconto oral da leitura de textos. Consideramos esse trabalho produtivo para a composição dos saberes iniciais de um possível panorama da nossa problemática, haja vista que é uma pesquisa que traz o gênero reconto como um suporte de análise do contínuo vocal de crianças que, por serem disléxicas, não possuem um desenvolvimento típico da linguagem. Nesse trabalho, foram observados índices de produtividade, de diversidade lexical, de complexidade e de competências gramaticais. Vale destacar que nosso trabalho não se interessa propriamente em atribuir valor quantitativo às competências gramaticais das crianças, mas volta-se à observação das estratégias linguísticas mobilizadas em ato de reconto.

A partir desse cenário de pesquisas acerca do desenvolvimento da oralidade por meio de gêneros narrativos, como conto e reconto, nos anos iniciais, e do uso da matriz gesto-fala, inferimos que a investigação desta problemática ainda é bastante escassa e, por isso, enxergamos em nossa pesquisa uma contribuição inédita tanto para as comunidades escolar e acadêmica, como para a discussão em torno do desenvolvimento da linguagem e da produção textual oral de crianças com problemas de aprendizagem.

Dessa forma, com essa pesquisa, propomo-nos a mostrar como a autoria se manifesta em produções multimodais a partir de cenas de interação entre criança e adulto; nesse caso, a pesquisadora. Para isso, nosso objetivo geral é compreender as marcas de autoria presentes nos recontos multimodais, identificando os aspectos que constituem esse tipo de narrativa produzida por crianças com deficiência intelectual em suas produções orais.

Neste percurso investigativo, delineamos como objetivos secundários:

- 1) analisar as estratégias linguístico-discursivas mobilizadas no ato de recontar nas cenas de interação;
- 2) analisar como os gestos ocorrem e pontuar a multiplicidade gestual nas cenas interativas;
- 3) analisar o engajamento e as cenas de atencionalidade envolvidas no processo de reconto.

Adotamos como procedimento metodológico o estudo de caso, visto que esta é uma investigação que possui uma perspectiva interpretativa, que se dispõe a estudar um

participante ou pequeno grupo (FONSECA, 2002). Ademais, nossa pesquisa é qualitativa, visto que não analisa dados quantificáveis, mas consiste em uma observação subjetiva, “não controlável”. Além disso, é um estudo descritivo e exploratório. (DEL RÉ, 2022). Vale salientar que, embora a maioria dos estudos de caso se voltem para o estudo de um caso único, esse tipo de procedimento metodológico pode ser aplicado a múltiplos casos, como defende Carneiro (2018), Rauen (2002) e Bogdan & Biklen (1994). Em nossa pesquisa, faremos nossas intervenções com mais de uma criança; logo, será um trabalho de múltiplos casos. Essas intervenções serão feitas individualmente, a fim de observar o desenvolvimento de cada criança para depois compará-los.

A fim de sistematizar a descrição dos elementos verbais e não verbais, a saber: as estratégias linguísticas, a atencionalidade e o engajamento, bem como os gestos executados pelas crianças, utilizamos *Eudico Language Annotator* (ELAN), um *software* de transcrição de linguagem. Com esse programa, foi possível para nós percebermos os momentos em que o verbal e o não verbal acontecem em simultaneidade e como essas estratégias atuam juntas no ato de recontar. Este *software* é uma ferramenta profissional que possibilita a criação de trilhas, que é uma forma de estruturar anotações escritas acerca do áudio e do vídeo analisado, bem como editar, visualizar e revisar, simultaneamente, anotações por meio de dados de vídeo e áudio. O ELAN permite ao pesquisador criar trilhas onde ele pode anotar falas e gestos de cada participante do vídeo no momento exato – hora, minuto, segundo e centésimo – em que aconteceram. Essas trilhas também podem ser mescladas, ou seja, podem ser unidas numa só trilha, permitindo ao transcritor/pesquisador analisar as informações do vídeo de forma conjunta ou isolada.

Nossa pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal situada na cidade de Alhandra. Participaram das intervenções cinco crianças de 06 (seis) a 10 (dez) anos. Todas elas estão matriculadas no ensino regular, entre o 1º e o 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. As intervenções variaram entre 3 e 8 encontros. Os detalhes sobre a escola-campo e os sujeitos colaboradores da pesquisa estão explícitos na nossa seção de metodologia.

Assim sendo, este trabalho de tese se configura com a seguinte estrutura: 1) Introdução, que consiste nesta primeira seção, a qual apresenta os conceitos iniciais desta pesquisa, a justificativa a qual nos motivou, a metodologia (que será detalhada em uma seção exclusiva) e a menção ao referencial teórico (que também será discutido em seção específica); 2) Referencial Teórico, em que detalhamos os conceitos primários e secundários desta investigação, a saber, a deficiência intelectual, a matriz gesto-fala e

seus aspectos no processo de Reconto Oral Multimodal (Referencial, Atencionalidade, Engajamento e Estratégias Linguístico-discursivas), e a constituição de um sujeito autor a partir das produções orais de recontos; 3) Metodologia, em que caracterizamos o *locus* da pesquisa e explicitamos os passos teórico-metodológicos adotados na coleta e na análise de dados; 4) Discussão de resultados, subdivisão em que apresentamos esmiuçadamente os resultados encontrados e os entendimentos provenientes de nossa análise; e, por fim, 5) Considerações Finais, em que refletimos sobre os desdobramentos da pesquisa como um todo. Além disso, ao final, também inserimos as Referências utilizadas em uma seção de mesmo nome e os documentos e fotos relativos à pesquisa em “Anexos”.

Esperamos, com este trabalho, aprofundar o escopo de discussões acerca do desenvolvimento das narrativas de crianças com deficiência intelectual e, dessa maneira, contribuir para a ampliação das suas potencialidades linguístico-discursivas. Além disso, também almejamos evidenciar o papel fundamental do adulto como interactante, como também do discurso narrativo para esse desenvolvimento; afinal, a narração não está apenas em âmbito educacional, ela permeia todas as nossas relações sociais, quando contamos um fato cotidiano para os familiares, quando testemunhamos uma situação e falamos para alguém, quando fazemos um diário ou resumimos um filme ou uma série que apreciamos. Ademais, esse trabalho também corrobora para o aprofundamento dos debates sobre a relação intrínseca entre gesto e fala, atencionalidade e engajamento para produção textual narrativa, sendo ela escolar ou cotidiana.

## 1. REFERENCIAL TEÓRICO

### 1.1 A Deficiência Intelectual

O conceito de deficiência intelectual foi concebido ao longo da história em torno de variadas definições e representações negativas e estigmatizantes, apoiadas em abordagens normativas do desenvolvimento humano.

Esse estigma esteve presente, inclusive, na terminologia utilizada para a identificação dessa deficiência, que, ao longo dos tempos foi denominada como debilidade mental, subnormalidade mental, oligofrenia, deficiência mental, retardo mental, capacidades diferentes, barreiras na aprendizagem; enquanto as pessoas que possuíam essa deficiência eram tidas como idiotas, imbecis, tontos, cretinos, dementes, retardados mentais, inválidos, com necessidades educativas especiais, estúpidos, amentes, entre outras (AAMR, 2006; PESSOTTI, 1984, 1999). Alguns desses termos, inclusive eram usados na esfera médica, para se referir a pessoas com deficiência intelectual.

Segundo a definição da AAMR, a deficiência intelectual pode ser entendida como uma condição que se caracteriza por limitações, tanto do funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo, que está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, manifestadas antes dos dezoito anos de idade (AAMR, 2006). Essas limitações podem estar relacionadas à oralidade, à escrita, à capacidade abstração e relação de conceitos, entre outras inabilidades.

De acordo com Duarte (2018), o retardo mental<sup>1</sup>, termo substituído em pesquisas acadêmicas e documentos médicos mais atuais por deficiência intelectual (DI), consiste em um conjunto de transtornos neuropsiquiátricos, os quais são muito comuns em crianças e adolescentes. O conceito de deficiência intelectual possui um espectro complexo de quadros clínicos decorrentes de diferentes etiologias, ou seja, comporta um agrupamento de disfunções, e se caracteriza por um desenvolvimento intelectual insuficiente (DUARTE, 2018).

O termo deficiência intelectual (DI) diz respeito ao que foi chamado de retardo mental no CID-10 do Código Internacional de Doenças (*International Classification of Diseases* - OMS), que, em seu primeiro sistema de verificação, usou como base a pontuação do QI (quociente de inteligência) como aspecto mais importante para defini-

---

<sup>1</sup> Foi mantida a nomenclatura “retardo” nesse trecho, pois ainda é essa denominação que conta no Código Internacional de Doenças (*International Classification of Diseases* - OMS) e no artigo fonte.

la. De acordo com esta pontuação e a partir de testes de habilidades linguísticas, matemáticas e de psicomotricidade, o CID de Deficiências intelectuais se divide em: Retardo mental leve (CID 10F70), Retardo mental moderado (CID 10F71), Retardo mental grave (CID 10F72), Retardo mental profundo (CID 10F73) (DUARTE, 2018)<sup>2</sup>.

Atualmente, o Manual Diagnóstico e Estatístico De Transtornos Mentais, o DSM-5, já substitui a nomenclatura “retardo mental” por deficiência intelectual, visto que o termo “retardo” suscita discussões acerca do caráter pejorativo que carrega.

O DSM-5 marca o surgimento desse transtorno no início no período do desenvolvimento, caracterizando-se a partir de déficits funcionais, intelectuais e adaptativos nos domínios conceitual, social e prático. Os déficits das funções intelectuais podem ser aferidos por meio de avaliação clínica e testes de inteligência, feitos de forma padronizada e individualizada, sendo realizados em crianças a partir de 5 anos. No que se refere aos déficits adaptativos, esses limitam o funcionamento de uma ou mais atividades diárias, comprometendo a comunicação e o aspecto social, com repercussões nos diversos ambientes: casa, escola e trabalho.

O DSM-5 também considera a pontuação de QI, mas esse não é o foco central do diagnóstico de deficiência intelectual, ele se baseia no nível das funções adaptativas nos domínios social, conceitual e habilidades práticas e os níveis de severidade são os mesmos da OMS: Deficiência Intelectual Leve, Deficiência Intelectual Moderada, Deficiência Intelectual Grave e Deficiência Intelectual Profunda. Dentro do espectro das deficiências intelectuais, o DSM-5 também inclui o Atraso Global do Desenvolvimento, registrado pela Classificação Internacional de Doenças (CID) como Autismo, sob o CID10F84.

Assim sendo, cabe destacar que a deficiência intelectual é definida pela American Association on Mental Retardation (AAMR) como a incapacidade que se caracteriza por limitações que se manifestam no funcionamento intelectual e na capacidade adaptativa, competências práticas, sociais e emocionais. Esse tipo de deficiência costuma aparecer antes dos 18 anos, trazendo também prejuízos para o funcionamento social do indivíduo. As capacidades cognitivas prejudicadas pela deficiência intelectual que mais interferem no desempenho escolar são a aprendizagem, o raciocínio e a resolução de problemas. Cabe ressaltar que, na deficiência intelectual leve, que é a mais comum dentre as crianças colaboradoras, ocorrem dificuldades na aprendizagem, porém, de acordo com Pereira et al (2015), há facilidade na adaptação nessa condição e, quando adultos, a maioria consegue trabalhar e manter relacionamentos sociais. Pereira *et al.* (2015) chamam a

---

<sup>2</sup> Foi mantida a nomenclatura “retardo” nesse trecho, pois ainda é essa denominação que conta no Código Internacional de Doenças (*International Classification of Diseases - OMS*) e no artigo fonte.

atenção para a memória operacional de pessoas com deficiência intelectual, pois há relatos, segundo as estudiosas, de que dificuldade nessa habilidade pode impactar de forma negativa o aprendizado (PEREIRA *et al.*, 2015).

Em contrapartida, a deficiência intelectual moderada acarreta ao indivíduo que lhe porta, mais prejuízos cognitivos e sociais, como destacam Tomaz *et al.*(2017):

O funcionamento intelectual de indivíduos com deficiência intelectual moderada é caracterizado por falhas de atenção, fluxo lento de ideias, erros perceptivos, pobreza de associações, dificuldade para abstração e síntese. Essas pessoas frequentemente apresentam dificuldades na expressão oral e na compreensão dos convencionalismos sociais. Costumam apresentar comportamento instável (ora dócil, ora turbulento) e semidependência nas atividades de vida diária. Apresentam desenvolvimento motor aceitável e podem adquirir conhecimentos básicos que permitam o trabalho (TOMAZ *et al.*, 2017, p.2)

Como podemos perceber, a partir das observações de Tomaz *et al.* (2017), que a deficiência intelectual moderada é bem mais comprometedora que a deficiência intelectual leve, incidindo na oralidade, desenvolvimento motor e sociabilidade com mais veemência.

Outra deficiência da qual precisamos falar é que engloba os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Eles representam um agrupamento de transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas. Na categoria de TDG, incluem-se os alunos com diagnóstico de autismo, Síndrome do Espectro Autista (Asperger), Transtorno Desintegrativo da Infância (psicose) e Transtorno Invasivo de Desenvolvimento - sem outra especificação (BRASIL, 2010).

A Síndrome do Espectro Autista, ou simplesmente autismo, se refere a um grupo de transtornos caracterizados por prejuízos qualitativos da ordem da interação social, da comunicação e comportamental. Esses prejuízos podem variar em menor ou maior agravo para a criança, fazendo com que ela apresente comportamentos restritivos, repetitivos e estereotipados. É um transtorno com perturbações significativas no desenvolvimento do sujeito e começa a manifestar-se antes dos três anos de idade (BRASIL, 2022, 2010).

De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais (DSM-V), o Transtorno Desintegrativo da Infância é também conhecido como Síndrome de Heller, demência infantil ou psicose desintegrativa. O DSM-V entende a psicose como uma perda dos limites do ego ou um amplo prejuízo no teste da realidade. Sadock (2000),

refere-se à psicose como delírios ou qualquer alucinação proeminente, discurso desorganizado ou catatônico.

Assim, a psicose pode ser definida como uma desordem mental em que ocorre um comprometimento do pensamento, da capacidade de perceber a realidade sem distorções e do relacionamento social (SADOCK, 2000). Vale salientar também que existem muitos conceitos diferentes para o termo psicose. Eles incluem como sinais de psicose a perda do contato com a realidade de forma temporária ou definitiva; perturbação psíquica grave (podendo gerar uma desintegração das estruturas da personalidade); e personalidade fragmentada (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2023).

O transtorno desafiador de oposição (TDO), outra comorbidade presente em uma das crianças colaboradoras, de acordo com o DSM-V, é um transtorno disruptivo, caracterizado por um padrão global de desobediência, desafio e comportamento hostil. Crianças que possuem este transtorno costumam discutir frequentemente com adultos e não aceitar a responsabilidade por sua má conduta. Além de se incomodarem propositalmente com os demais, possuem dificuldade em aceitar regras e perdem o controle emocional se os fatos não acontecem da forma que eles desejam.

Embora tenhamos nos preocupado em definir e situar a Deficiência Intelectual e, para isso, recorreremos ao aporte teórico voltado ao campo da Medicina, visto que consideramos necessário entender as dificuldades cognitivas e linguísticas das crianças colaboradoras, nossa pesquisa volta-se ao campo das Humanidades e, por isso, tem como perspectiva norteadora as potencialidades e habilidades que essas crianças podem desenvolver, apesar da Deficiência Intelectual existente.

No que se refere ao campo das Humanidades, de acordo com Dias & Lopes de Oliveira (2013), a Deficiência Intelectual pode ser compreendida como um modo qualitativamente diferenciado de desenvolvimento, “que deve ser considerada em seu caráter dinâmico, complexo e plurideterminado, aspectos que ultrapassam as classificações ou identificações quantitativas” (DIAS & LOPES DE OLIVEIRA, 2013, p. 175) e, por isso, deve ser encarada numa perspectiva não apenas médica, mas também histórico-cultural.

Nessa perspectiva, deve-se considerar que o desenvolvimento do indivíduo não está relacionado à noção de progresso, mas de movimento ou dinamicidade e acontece nas condições concretas da vida. Segundo Vigotski (2003, 2009), a noção de desenvolvimento pressupõe uma relação intrínseca entre os aspectos orgânicos e culturais, os quais possibilitam transformações no campo das funções psicológicas e propiciam o surgimento das chamadas funções superiores, que são exclusivamente

humanas (DIAS & LOPES DE OLIVEIRA, 2013). O desenvolvimento humano, de pessoas com ou sem DI, possui essas características.

Para Vigotski (2022) as deficiências intelectuais não implicam, necessariamente, em um desenvolvimento menor, mas pressupõe uma organização psíquica qualitativamente diferente do que é percebido em um desenvolvimento típico. Dessa forma, o que distingue os indivíduos com ou sem deficiência intelectual não são aspectos quantificáveis de inteligência e sim a relação única estabelecida entre o modo de organização da personalidade, a estrutura orgânica e funções psicológicas (DIAS & LOPES DE OLIVEIRA, 2013).

De acordo com Garghetti *et al.* (2013)., a deficiência intelectual não é uma condição estática e permanente. Ela se refere a “um estado particular de funcionamento que começa na infância, é multidimensional e é afetado positivamente pelos apoios individualizados” (Garghetti *et al.*, 2013, p. 104). Esses apoios estão relacionados referem-se às ações de suporte e assistência que podem ser oferecidos ao indivíduo com deficiência intelectual nos diversos meios que essa pessoa transita: casa, escola, centros comerciais, entre outros.

Na seção a seguir, discutiremos os pressupostos basilares – o Interacionismo – da perspectiva de aquisição de linguagem que adotamos em nossa pesquisa e que permeia toda as nossas intervenções.

## **1.2 Perspectiva de aquisição de linguagem adotada: o Interacionismo**

No campo do Interacionismo, destacam-se Vygotsky, Bruner e Tomasello e seus estudos sobre linguagem. Entretanto, estes estudiosos possuem pontos de convergência e divergência. Vygotsky (1962) compreende que o desenvolvimento da fala segue também operações mentais, todavia ele aponta para o papel do adulto como mediador, como alguém que cria a intenção comunicativa, como um facilitador do processo de aquisição da linguagem. Assim como Piaget, Vygotsky também propõe estágios de desenvolvimento das operações mentais do desenvolvimento da fala, dissociando fala de pensamento. Contudo, a perspectiva de Vygotsky evidencia a relevância de elementos culturais e sociais como fatores decisivos para a evolução da cognição, distanciando-se das correntes behaviorista e inatistas vigentes na época.

Para Vygotsky, a linguagem é um dos instrumentos para o desenvolvimento e organização do pensamento. Para o estudioso, o desenvolvimento cognitivo se dá, de início, na atividade do indivíduo sobre o ambiente social. Atividade essa que,

normalmente, é mediada pelo uso de instrumentos e por processos mentais elementares, a chamada inteligência prática. Com a aquisição da fala, inicia-se “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).

Vygotsky, quando trata de linguagem, interessou-se em discutir um modelo de produção de pensamento no qual a linguagem tem um lugar determinante, desempenhando funções específicas, sendo a mediação o mais importante esquema do comportamento humano. O estudioso confere à mediação papel fundamental para a aquisição de conhecimentos e da própria linguagem, sendo um processo que vai do social para o individual. Ele defende que a linguagem é um fator importante para o desenvolvimento mental da criança, exercendo uma função organizadora e planejadora do pensamento, ela tem uma função social e comunicativa.

Dessa forma, o interacionismo social tem Vygotsky como principal representante. A sua teoria discute a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o outro. O Sociointeracionismo, como essa teoria é chamada, leva em consideração não o produto da fala da criança ou de seu mediador, mas a relação de diálogo que se estabelece entre os dois, como falante e interlocutor.

Além de Vygotsky, outro pilar que embasa nossas concepções de aquisição da linguagem é Bruner (1983, 1997, 2001). De acordo com o estudioso (1983), para que a aquisição da linguagem aconteça pela criança, é essencial que ela conheça e saiba utilizar três aspectos da linguagem: a sintaxe, a semântica e a pragmática. À sintaxe, compete os aspectos gramaticais da linguagem; à semântica, o sentido da fala; enquanto a pragmática refere-se à função para a qual o indivíduo faz uso da linguagem.

Bruner (1983) defende ainda que a aquisição da linguagem ocorre por meio de dois mecanismos, sendo eles o “*push*”, que é um primeiro mecanismo interno e que funciona como processual e impulsionador; e o “*pull*”, um segundo mecanismo que se refere à assimilação dessa linguagem pelo meio social, a qual é realizada com o estímulo da pessoa que interage com a criança (NUNES & CASTRO-CANEGUIM, 2013).

Para o estudioso, a constituição da mente acontece devido às trocas sociais entre sujeitos ativos. Tal entendimento corrobora para a concepção da narrativa como um fator determinante para a investigação da mente humana. Além disso, cabe ressaltar o papel organizador e estruturador das experiências adquiridas coletivamente que a narrativa possui para Bruner (NUNES & CASTRO-CANEGUIM, 2013).

Com isso, Bruner dá ênfase ao fato que linguagem se delinea a fim de tornar a interação comunicativa mais efetiva. Dessa forma, podemos afirmar que, para Bruner, a interação é um dos pilares do desenvolvimento da linguagem. Nesse sentido, o adulto tem um papel fundamental. Bruner (1983) compreende que existe um sistema de suporte à aquisição da linguagem, o qual, de acordo com o autor, pode assegurar a continuidade e a passagem da comunicação pré-linguística para a linguística de várias maneiras e uma delas é a interação por meio do formato de brincar. Sobre isso, o autor afirma que “[os formatos de brincadeira] são uma rica fonte de oportunidade para a aprendizagem e utilização da linguagem” (BRUNER, 1983, p. 36). Esse aspecto da aquisição da linguagem de Bruner é muito importante para nós, visto que em nossas intervenções, o “brincar” foi o mediador de várias – senão todas – cenas de interação entre pesquisadora e criança. Era nesses momentos de “brincar” – em nosso caso, com o suporte de fantoches – que a criança demonstrava engajamento e atencionalidade, mobilizando habilidades gestuais e vocais. Para Bruner (1986), a brincadeira da criança é um processo relacionado a comportamentos naturais e sociais, estando o “brincar” associado à natureza infantil social da criança. Para o autor, brincar é uma forma de linguagem própria da infância e absorve em si a necessidade de comunicar e compartilhar de uma vida simbólica com outros.

Para formar a tríade que embasa nossas concepções de aquisição da linguagem, acreditamos ser necessário tecer algumas considerações sobre a perspectiva de aquisição de Tomasello (2019). Em sua obra “Origens culturais da aquisição do conhecimento humano”, Tomasello refaz o percurso da evolução da espécie, mostrando um pouco da evolução de primatas não humanos comparando-os a nós, seres humanos (SAMPAIO, 2006). Em sua discussão, o autor defende que a aquisição do conhecimento humano, embora tenha raízes biológicas, só pode acontecer a partir a partir de uma transmissão cultural e esse tipo de transmissão é exclusiva da espécie humana (TOMASELLO, 2019). O estudioso defende que a aquisição do conhecimento é cumulativa e se modificam ao longo do tempo de uma forma que não acontece com outras espécies animais. É o que Tomasello chama de Evolução Cultural Cumulativa. Ou seja, para ele, nenhum artefato ou instrumento é inventado em um único momento e sim a partir de um histórico de versões, aperfeiçoadas e modificadas. Da mesma forma aconteceria com o conhecimento, que se acumula, se lapida e se modifica a partir do contato do indivíduo com os processos culturais. Diante disso, o estudioso destaca os três tipos de aprendizagem cultural, a aprendizagem por imitação, a por instrução e a aprendizagem por colaboração. Como já

afirmamos, essas aprendizagens só são possíveis em virtude da cognição social, característica exclusivamente humana.

Dessa forma, os enunciados são definidos por Tomasello como atos linguísticos a partir dos quais uma pessoa se expressa para outra. O teórico também aponta que o enunciado pode ser uma intenção comunicativa coerente dentro de um contexto de comunicação. Nessa perspectiva, o enunciado é uma a unidade psicolinguística mais elementar, de acordo com ele. (TOMASELLO, 2000). Sobre isso, TOMASELLO (2000, p.65) afirma:

As crianças passam a compreender as declarações à medida que passam a compreender as ações intencionais, incluindo as ações comunicativas, de outras pessoas. Eles fazem isso no contexto de formas de vida compartilhadas intersubjetivamente – formas de atenção conjunta – que constituem o meio dentro do qual as habilidades de comunicação linguística funcionam e crescem. Assim, na visão atual, os enunciados são as unidades primárias da comunicação linguística, uma vez que são usados para expressar intenções comunicativas completas e coerentes, e outras unidades menores de linguagem são comunicativamente significativas apenas em virtude do papel que desempenham nos enunciados. (TOMASELLO, 2000, p.65)<sup>3</sup>

De acordo com Tomasello, as crianças naturalmente querem compreender tudo o que um adulto está tentando comunicar através de um enunciado. Logo, quando tentam se comunicar com outras pessoas, as crianças tentam reproduzir o enunciado inteiro, entretanto frequentemente conseguem reproduzir apenas um elemento linguístico de todo o enunciado do adulto. Este tipo de expressão é o que Tomasello chama de “holófrase”, que consiste em um sinal linguístico único que funciona como um enunciado completo.

Em vez que falar “eu quero comida”, a criança fala “comida” para fazer o pedido. O vocábulo “comida”, nesse caso, é uma holófrase, visto que é um enunciado reduzido em uma palavra. Scarpa (2009) ressalta que, do ponto de vista semântico, esses enunciados iniciais da criança expressam significados totais, ou seja, inteiros. A holófrase é um exemplo disso. Segundo Scarpa, “fala externa iria da parte para o todo e o significado, do todo para a parte, e a fala inicial seria dependente do contexto imediato (daí o significado global, “holofrástico”)” (SCARPA, 2009, p.189).

---

<sup>3</sup> Tradução nossa do trecho: “Children come to understand utterances as they come to understand the intentional actions, including communicative actions, of others. They do this within the context of intersubjectively shared forms of life - joint attentional formats - which constitute the medium within which skills of linguistic communication function and grow. Thus, in the current view, utterances are the primary units of linguistic communication since they are used to express complete and coherent communicative intentions, and Other smaller units of language are communicatively significant only by virtue of the role they play in utterances.”

Ainda em relação à holófrase, Cavalcante (2023) ressalta que “é fulcral perceber o papel das holófrases em associação com as produções gestuais” (CAVALCANTE, 2023, p. 2). É importante para nós frisarmos esse aspecto, visto que, em nossa pesquisa, os gestos estão intimamente ligados à produção vocal.

Ademais, vale destacar que, assim que outras palavras são utilizadas por adultos, as crianças começam a desenvolver uma competência sintática mais aprimorada, linguisticamente mais articulada e cada vez mais próxima da forma com a qual os adultos falam. De acordo com Tomasello (2000, p. 70-77), a gramática, quando começa a surgir nas crianças, possui algumas características: em seus estágios iniciais, com bastante frequência, crianças usam a língua de modo análogo ao que ouvem de adultos. Esse fenômeno acarreta o surgimento de um inventário de esquemas baseados em itens, com espaços ou lacunas neles. Após esse estágio, as crianças começam a aprender itens linguísticos específicos por imitação – o que chamamos de aprendizagem cultural – com o intuito de expressar suas intenções comunicativas, em holófrases e outras expressões fixas, como bloco de enunciados. Quando tentam compreender e reproduzir os enunciados que elas ouvem dos adultos, as crianças começam a discernir os padrões de uso da linguagem e começam a desenvolver diferentes tipos de categorias e esquemas linguísticos. Com isso, em seus inventários linguísticos, as crianças produzem um conjunto variado de construções – concretas, abstratas e misturadas – recorrendo a elas quando necessário em eventos específicos de uso (TOMASELLO, 2000; SILVA, 2022).

Nessa perspectiva, a aquisição da linguagem depende essencialmente dos processos básicos de percepção, atenção, categorização, aprendizagem, memória e outros processos cognitivos, visto que é necessário à criança ouvir, selecionar, tentar reproduzir, memorizar para utilizar em outros momentos. Assim, Tomasello (1992) destaca que frequentemente são elementos como a percepção social, a atenção social, cognição social e aprendizagem social que possuem importância crucial na aquisição de aspectos únicos da linguagem que a distingue de outras atividades humanas.

Tomasello (1992) também destaca que existe uma pré-disposição biológica importante que não pode ser excluída dessa perspectiva sociopragmática de aquisição da linguagem (TOMASELLO, 1992). De acordo com Bezerra & Souza (2013), a teoria de aquisição da linguagem baseada no uso, fomentada por Tomasello, baseia-se em uma concepção cognitivo-funcional de língua e compreende o processo de aquisição em termos funcionalistas.

Precisamos destacar aqui que, embasados em Tomasello, acreditamos que a aquisição do conhecimento se dá forma sociocultural. Nesse caso, a partir de recontos

multimodais motivados por contações de histórias. Logo, não discutiremos, nessa seção, as considerações de Tomasello acerca das cenas de atenção conjunta, visto que elas se referem ao processo de aquisição da linguagem de crianças bebês, não sendo essa a faixa-etária das crianças colaboradoras dessa pesquisa. Todavia, mesmo não havendo atenção conjunta, é necessário levar em conta os aspectos de atencionalidade e engajamento das crianças envolvidas. Sobre isso, discutiremos em uma das seções posteriores.

Antes disso, para melhor delinear os aspectos de Aquisição da Linguagem que defendemos, consideramos necessário abordar, na próxima seção, a matriz gesto-fala e seus elementos constitutivos: a produção vocal e a gestualidade.

### **1.3 Gestos, produção vocal e matriz gesto-fala**

De acordo Goldin-Meadow e Alibali (2013, p. 258) “falantes em todas as culturas gesticulam enquanto falam” (em tradução livre). Mesmo assim, como destaca Kendon (2004), o interesse pelo estudo da natureza dos gestos nas interações verbais foi, por muito tempo, reduzido e até mesmo negligenciado no âmbito dos estudos linguísticos. Entretanto, esse cenário vem mudando com os recentes estudos – Cavalcante (2023, 2020) – e, com isso, consideramos necessário fazer um panorama do marco inicial dos registros da gestualidade como fator importante na comunicação.

Nessa perspectiva, podemos pontuar que a presença dos gestos como parte integrante das cenas interativas não é recente. Na Grécia Antiga, Aristóteles, em sua “Poética”, já discutia sobre a gestualidade no teatro grego, em especial, a pantomima. Essa arte poderia ser feita com ou sem dança, com o uso mínimo de palavras. Era uma espécie de teatro apenas gestual. Percebemos, nessa ocasião, o interesse pelo gesto voltado para a arte, sendo utilizado como recurso para comunicar.

Além disso, também podemos evidenciar, ainda na Antiguidade Clássica, o interesse pela gestualidade no campo da oratória. De acordo com Kendon (2004), os escritores romanos que mais se debruçaram sobre a temática dos gestos foram Cícero e Quintiliano. Em Roma, Cícero buscou discutir mais aprofundadamente a gestualidade, com ênfase na forma como a expressão dos rostos era utilizada para expressar os significados inerentes a um determinado discurso. Já Quintiliano, conhecido por seus estudos em oratória, desenvolve e aprofunda a discussão sobre gestualidade e a distinção entre gestos, destacando a simultaneidade da fala com os gestos mímicos. Os dois escritores romanos concordavam com a ideia de que os gestos combinados com a fala imbuíam de força o discurso declamado pelo orador (BURKE, 1992).

Já no período da Idade Moderna, registram-se as obras *L'Arte de' Cenni* de Giovanni Bonifacio (1616) e *Chirologia or the Naturall Language of the Hand and Chironomia or the Art of Manual Rhetoricke* de John Bulwer (1644). A obra de Bonifacio fala sobre os gestos executados pelas mãos de maneira mais generalista, enquanto Bulwer aprofunda-se nos signos ou gestos que podem ser executados pelas mãos, mas também pelo corpo. Embora existam ainda nesse período outras obras que tratem da gestualidade, a maioria delas concebe o gesto como suplemento auxiliar de uma boa oratória. Em contrapartida, as duas obras citadas percebem o gesto como uma forma de linguagem universal (SILVA, 2022).

Embora os estudos em Aquisição da Linguagem – como campo científico – já tenham certa relevância e solidez produtiva, é necessário pontuar que os estudos sobre multimodalidade, ou seja, os estudos que aliam as várias linguagens aliadas (oralidade e gestualidade, por exemplo), ganharam impulso apenas a partir dos anos 80 (LIMA *et al.*, 2012).

Esses estudos, os que versam acerca da multimodalidade, configuram-se como essenciais no que se refere à Aquisição da linguagem, visto que essa perspectiva teórica se propõe a estudar e analisar variados aspectos relacionados à produção linguística, a saber, a fala, o gesto, a prosódia, entre outros. Os principais precursores desses estudos são Kendon e McNeill, e discutiremos a seguir sobre o que eles teorizam. Além desses dois teóricos, Bruner e Laver também fazem considerações importantes sobre o assunto.

De acordo com Kendon e McNeill, a abordagem multimodal da aquisição da linguagem sugere que a língua é uma matriz constituída por gestos e fala que funciona de forma simultânea, compondo um sistema linguístico único. Gestos e fala, sob um viés multimodal, normalmente não são analisados separadamente, visto que atuam juntos nas cenas de interação e nas produções vocais (KENDON, 1982, 2000, 2004; McNEILL, 1985, 1992, 2000). Entretanto, vale salientar que, para fins didáticos, por vezes, foi necessário investigá-los separadamente.

Destacamos a complexidade da definição de gesto que aqui utilizamos: parafraseando McNeill (1985, 2002), compreendemos gesto como uma diversidade de movimentos comunicativos, não somente os de mãos e braços. Entretanto, vale notabilizar, conforme Kendon (1982), que existem gestos, no plural, de diversas naturezas. Esses gestos estão organizados no Continuum de Kendon (Kendon's continuum), um quadro explicativo que divide os gestos em gesticulação, pantomima, emblemas e língua de sinais:

**Quadro 3: Contínuo de Kendon.**

	<b>Gesticulação</b>	<b>Pantomima</b>	<b>Emblemáticos</b>	<b>Língua de sinais</b>
<b>Contínuo 1</b>	Presença obrigatória da produção verbal	Ausência da produção verbal	Presença opcional da produção verbal	Ausência da produção verbal
<b>Contínuo 2</b>	Ausência de propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas
<b>Contínuo 3</b>	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencional	Totalmente convencional
<b>Contínuo 4</b>	Global e sintética	Global e analítica	Segmentada e Analítica	Segmentada e Analítica

Fonte: McNeill (2000, p. 5).

A fim de caracterizar os tipos de gestos, McNeill (1985) apresenta um contínuo elaborado por Kendon (1982d). Nesse contínuo, esquematizado no quadro citado, estão os integrantes desse conjunto gesticulatório, a saber: a gesticulação, a pantomima, os gestos emblemáticos (os emblemas) e as línguas de sinais. Para simplificar a definição de cada um desses tipos de gestos, elaboramos este quadro com base em Cavalcante (2008), Nunes (2018) e a McNeill (1992):

**Quadro 4 – Definições de gestos**

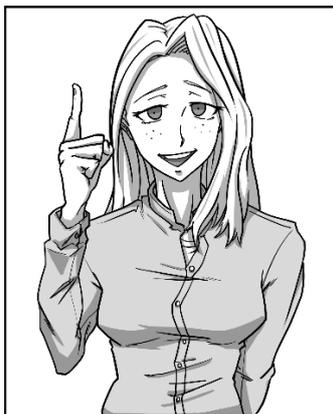
<b>Tipo de gesto</b>	<b>Definição</b>
Gesticulação	<p>A gesticulação é caracterizada como sendo um tipo de gesto que acompanha a fala. De acordo com Cavalcante (2008), a gesticulação é definida por apresentar, traços, tanto de uma comunidade linguística, quanto de caracteres individuais. A gesticulação pode ser entendida de acordo com os seguintes tipos: icônico, metafórico, dêitico e ritmado.</p> <p>Os gestos icônicos estão diretamente ligados ao discurso e servem para ilustrar o que está sendo dito;</p> <p>os gestos metafóricos são semelhantes aos gestos icônicos, entretanto, possuem a diferença de se referirem a expressões abstratas;</p>

	Os gestos dêiticos são os demonstrativos ou direcionais, como o movimento de apontar, e normalmente acompanham as palavras como “aqui”, “ali”, “lá”, “isso”, “eu” e “você”; Os gestos ritmados aparecem como o tempo da batida musical; as mãos se movem no mesmo ritmo da pulsação da fala. Por isso, esse nome. (NUNES, 2018)
Pantomina	Conforme Cavalcante (2008), a pantomima consiste em uma simulação de ações. Com isso, podendo apresentar um ato individual, com caráter de narrativa.
Gestos emblemáticos (ou Emblemas)	Caracterizam-se por terem sido construídos a partir de convenções culturais. Exemplos de gestos emblemáticos: pedir carona acenando com a mão fechada deixando à mostra apenas o dedo polegar, acenar com a mão aberta para se despedir.
Línguas de sinais	Definem-se como um sistema linguístico de uma comunidade específica. Um exemplo é a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Fonte: Elaborado pela autora com base em Cavalcante (2008), Nunes (2018), Kendon (2004) e a (MCNEILL, 1992)

A gesticulação, primeira classificação de nossa tabela, refere a gestos que atuam em colaboração com a fala e é descrita por Kendon como “global e holística em seu modo de expressão, idiossincrática na forma, e os usuários são pouco conscientes quando a utilizam” (KENDON, 2004, p. 104). A gesticulação envolve movimentos espontâneos de braços e mãos, todavia pode ser estender a outras partes do corpo, como cabeça, por exemplo. É um tipo de gesto bastante comum na comunicação oral e está relacionado à produção vocal do enunciador. Um exemplo de gesticulação é levantar a mão enquanto se diz “*O céu está bastante estrelado*” (Figura 1):

Figura 1 – Exemplo de gesticulação



Fonte: elaborado pela autora

A pantomina, outro tipo de gesto observado no contínuo, não requer o uso da fala. Cabe aqui destacar que Kendon (1986) percebendo a necessidade de distinguir mais objetivamente a natureza dos gestos, sugeriu dividi-los também entre gestos dependentes da fala e gestos autônomos. A gesticulação, como vimos, depende da fala para acontecer. Contudo, na pantomima, da qual trataremos agora, não existe obrigatoriamente a presença de produção vocal, sendo esse um gesto autônomo. Além disso, pantomimas são gestos feitos pelas mãos e podem representar objetos ou ações. De acordo com MCNeill (2013), pantomimas podem ser bastante elaboradas e complexas, além de possuir uma estrutura sequencial referindo-se a eventos. Na figura abaixo, podemos ver exemplos de pantomimas:

Figura 2 – Exemplo de pantomima



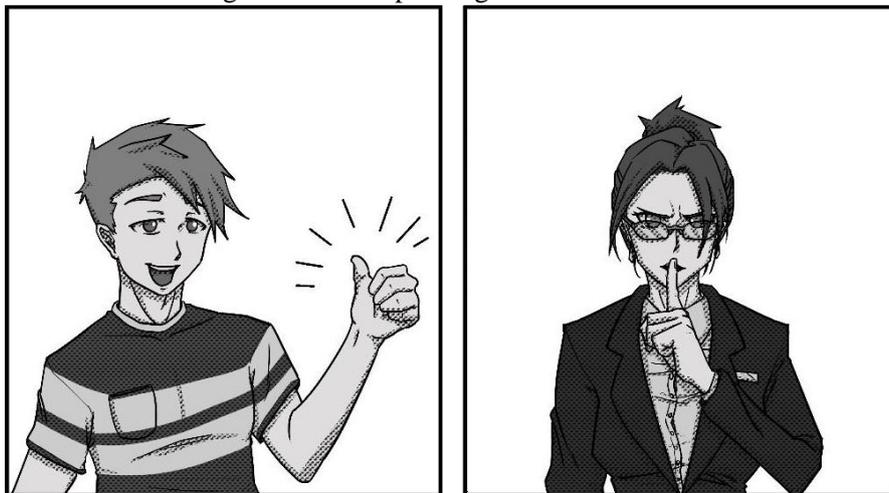
Fonte: elaborado pela autora

A figura 2 representa a pantomima de pessoa mexendo panela imaginária, colocando comida no prato e simulando comer uma comida imaginária. Como é possível perceber, a fala não é necessária para a comunicação do ato.

Os gestos emblemáticos – ou simplesmente emblemas – são gestos socialmente convencionados, a saber, signos compartilhados culturalmente. Os emblemas podem ser

acompanhados ou não pela fala. Isso acontece porque, como afirma Mc Neill (1992), os emblemas são significativos por si só e, por isso, a fala seria desnecessária para compor significado nas situações comunicacionais em que os gestos emblemáticos aparecem. Entretanto, a produção vocal pode aparecer. Um exemplo de gesto emblemático é o movimento feito a partir do dedo polegar levantado e os outros quatro dedos da mão fechados como signo de *legal*, gesto também utilizado para afirmações. Outro exemplo é o gesto com o dedo indicador encostado à boca em sinal de silêncio.

Figura 3 – Exemplo de gesto emblemático

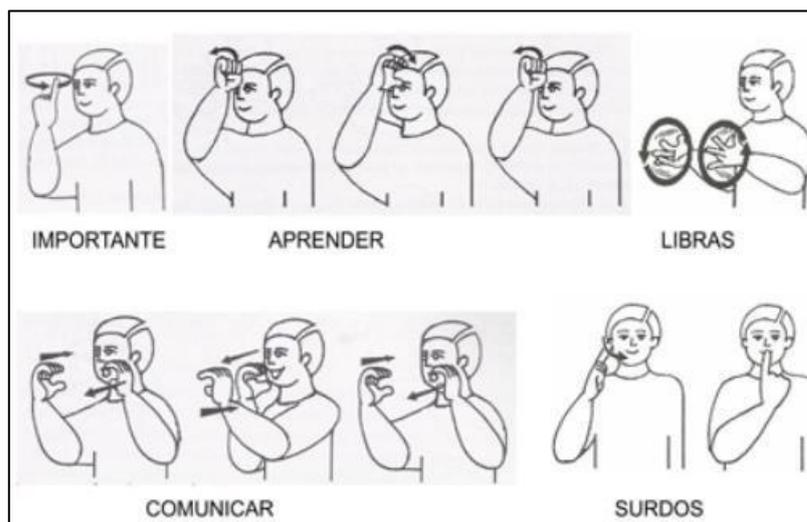


Fonte: elaborado pela autora

De acordo com McNeill (2014), emblemas possuem padrões de boa formação, são convencionados culturalmente. No entanto, deve-se ressaltar que o significado desses emblemas pode variar de comunidade para comunidade e, por isso, haver interpretações equivocadas.

O mais complexo dos gestos desse contínuo são as línguas de sinais, as quais são sistemas linguísticos, como um código. A Libras (Língua Brasileira de Sinais), a LGP (Língua Gestual Portuguesa) e a LAS (Língua Angolana de Sinais) são exemplos de línguas naturais com propriedades linguísticas semelhantes ou iguais a línguas faladas. Ou seja, elas possuem morfologia e sintaxe próprias, como outras línguas. A seguir, podemos ver exemplos de signos pertencentes à língua de sinais:

Figura 4 – Exemplos de sinais da Língua Brasileira de Sinais



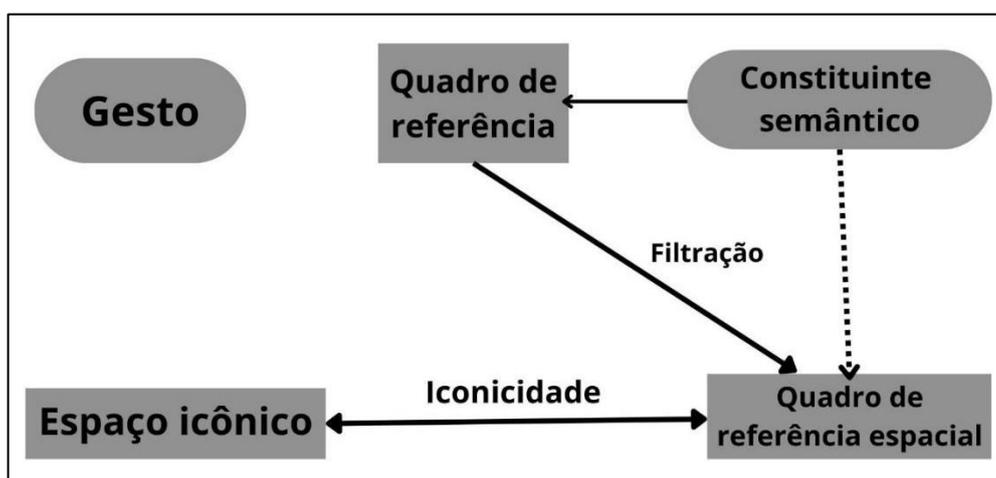
Fonte: Google Imagens

Além disso, vale destacar também, que, em *Gesture and Thought* (2005), McNeill introduziu mais um ponto ao contínuo: os gestos preenchedores, que são aqueles gestos que ocupam um espaço gramatical e completam uma estrutura frasal.

Além da classificação presente no quadro, esses gestos, segundo MCNEILL (1992), podem compor uma outra categoria, os chamados “*viewpoint gestures*”, que são os “gestos da perspectiva narrativa”. Nessa perspectiva, os gestos podem ser divididos em: gestos da perspectiva da personagem (as ações do personagem são representadas pelo gesticulador), gestos da perspectiva do observador (a gestualidade é utilizada para representar objetos ou aspectos da cena) e gestos da perspectiva dual, que consiste no movimento corporal, englobando as perspectivas da personagem e do observador na mesma execução (SILVA, 2022).

Para explicitarmos melhor os gestos nas perspectivas já citadas – a do observador e da personagem – elaboramos os diagramas abaixo, os quais baseiam em Giorgolo:

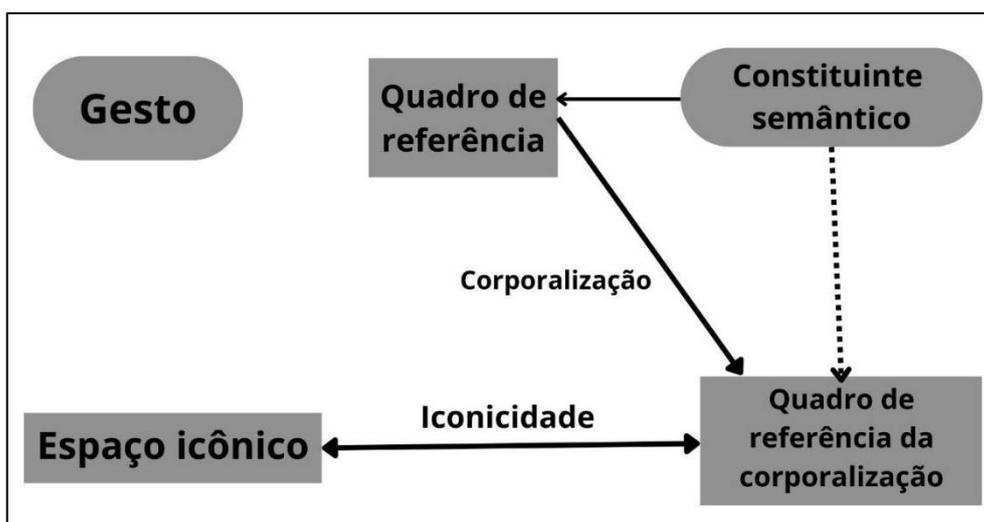
Figura 5 - Processo interpretativo para os gestos da perspectiva do observador



Fonte: Esquema adaptado de Giorgolo (2010). Traduzido para o português pela autora e baseado em SILVA (2022).

Na figura 5, temos um esquema do processo interpretativo dos gestos na perspectiva de quem observa. Os elementos em evidência no diagrama são o gesto e o constituinte semântico, os quais estão expressos nas formas elípticas. Os componentes hipotéticos aparecem nos retângulos. O primeiro deles é um quadro de referência que produz as denotações para palavras e expressões, ou seja, é uma estrutura que se configura como uma fonte de objetos que podem ser interpretados como os significados dos elementos comunicativos. O segundo retângulo concerne à chamada referência espacial, que é um reflexo ou projeção espacial do quadro de referência padrão. Por último, há o espaço icônico, que representa uma abstração da realidade física do gesto da perspectiva do observador (SILVA, 2022). Abaixo, esquematizamos o processo interpretativo dos gestos na perspectiva da personagem.

Figura 6 - Processo interpretativo para os gestos da perspectiva da personagem



Fonte: Esquema adaptado de Giorgolo (2010). Traduzido para o português pela autora.

Nesse esquema, a estrutura do processo é praticamente idêntica a que é 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, que podemos interpretar como a interpretação da personagem. Giorgolo (2010) dá destaque ao fato de que os gestos metafóricos e dêiticos podem passar pelos mesmos processos de iconicidade nos esquemas apresentados, segundo a perspectiva adotada (SILVA, 2022).

Nesse sentido, consideramos importante perceber os gestos realizados pelas crianças no que se refere à perspectiva em que eles são inseridos na produção vocal. Além disso, em nossa pesquisa, nos propusemos a observar a presença desses gestos em concomitância ou não com a fala. Dessa forma, como já reiteramos, defendemos a existência da matriz gesto-fala e que ela está presente no processo e no desenvolvimento da aquisição da linguagem.

Assim sendo, em nosso estudo, também acreditamos ser também essencial observar não somente os gestos como também a produção vocal dessas crianças. Assim, analisaremos, nas próximas seções dessa tese, a natureza e a simultaneidade de gesto e fala na cena interativa, observando as duas raízes dessa matriz: os gestos e seus tipos, bem como a produção vocal e como ela se manifesta, a saber, sua tipificação. Contudo, as crianças colaboradoras de nosso estudo já passaram da fase de desenvolvimento de produção vocal, ou seja, elas não produzem mais balbucios, jargões e holófrases, visto que elas têm entre 6 e 10 anos. Por isso, não explicitaremos aqui esses tipos de contínuo vocal.

Outro aspecto importante para nossa análise que está intrinsecamente ligado à produção vocal é a oralidade. Marcuschi procura diferenciar oralidade de fala, o autor defende que “a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (MARCUSCHI, 2010, p. 25); enquanto a fala se caracteriza como “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto)”. Para o autor, a fala acontece por meio dos sons que são sistematicamente articulados e se caracteriza também por meio dos aspectos prosódicos e dos recursos expressivos, como a gestualidade, os movimentos corporais e as mímicas (ESCARIÃO, 2019). Dessa forma, podemos inferir que a oralidade – servindo-se da fala, que é multimodal – possui um caráter coletivo e se materializa a partir de gêneros.

Consideramos importante o estudo da oralidade, visto que, como afirma Faria (2011, p.77), “expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo”. Dessa forma, assim como a mesma autora afirma, é necessário criar “ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é” (FARIA, 2011, p.77). Nessa perspectiva, acreditamos que desenvolver um espaço propício para o exercício da oralidade corrobora também para o próprio desenvolvimento da matriz gesto-fala, haja vista que fala, gesto e oralidade estão diretamente interligados.

Dessa forma, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral dos estudantes depende substancialmente de as instituições de ensino se constituírem como um ambiente que respeita e acolhe, a vez, a voz, a diferença, a diversidade (FARIA, 2011, p. 77).

Por isso, em nossa pesquisa, procuramos – antes de qualquer coisa – dar voz e vez às crianças participantes das cenas interativas, acolhendo-as de forma gentil e afetiva de modo que se sintam à vontade para recriar os contos apresentados da maneira que desejem. A partir dessas produções, é que analisamos a ocorrência dos gestos e das produções vocais aqui já descritas. Esse estudo não se propõe a encontrar todos esses tipos de gestos ou de contínuos vocais, mas em perceber como eles se fazem presentes no ato de recontar histórias com o auxílio de suportes pelas crianças. Entendemos por suporte ferramentas ou materiais que podem subsidiar a prática pedagógica e, nesse caso, despertar a criatividade e o lado lúdico das crianças, estimulando-as a mobilizar estratégias linguísticas e os aspectos de engajamento ao recontar os contos de fadas.

A fim de elucidar nossas compreensões sobre conto, reconto e tipologia narrativa e o porquê de acreditarmos na viabilidade dessas estruturas para mediar nossas interações, abordaremos, a seguir, o desenvolvimento do discurso narrativo.

#### **1.4 Desenvolvimento do discurso narrativo: conto, reconto e suportes mediadores**

Nessa pesquisa, não utilizamos qualquer gênero textual narrativo. Para nos apoiarmos em nossa análise de construção de reconstrução de narrativas, consideramos o Reconto oral, enquanto gênero textual, como mediador desse processo. A palavra “Reconto” vem do verbo recontar, o qual é uma formação prefixal do verbo “contar”. Esse prefixo, em sua ocorrência mais frequente, tem o sentido de repetição e é esse sentido que aqui se aplica. Reconto, portanto, é um texto que reconta algo; nesse caso, reconta um conto. Esse reconto não é necessariamente uma repetição, mas um novo conto que bebe de uma inspiração anterior, mas que possui especificidades próprias, como enredo diferenciado, novas personagens e ações, entre outras.

Em relação ao Reconto, gênero textual escolhido como mediador em nossas intervenções, podemos inferir que “recontar uma história é contar o que se lembra da mesma após sua leitura ou audição” segundo ZANOTTO (2003, p.5), baseada em Morrow (1986). Entretanto, a estudiosa ressalta que elaborar um reconto não consiste apenas em fazer uma reprodução do que foi contado. De acordo com Zanotto (2003), quando crianças ouvem uma história, elas percebem a sua sequência narrativa e reconstróem mentalmente suas partes — cenário, tema, enredo e resolução. A

memorização desse conjunto de elementos, o qual a autora chama de “esquema de histórias”, permite os pequenos recontarem as narrativas, como também criarem outras originais.

Assim sendo, podemos inferir que o Reconto, gênero dos textos que usamos como mediador, consiste na ação de narrar histórias — nesse contexto, assim como os contos — os quais já são de conhecimento do narrador, com suas próprias palavras e utilizando elementos discursivos diversos, os quais podem ser verbais ou não verbais. Dessa forma, o reconto oral é um texto multimodal e, como tal, mostra-se adequado à nossa proposta: não somente pela sua configuração estrutural, mas também pelas suas características lúdicas e encantadoras que dialogam com o público colaborador da pesquisa.

Nádia Gotlib, em “Teoria do Conto”, discute e elenca várias definições de conto, para assim forma um conceito do que se trata o gênero. Dentre as definições, ela remonta a Júlio Cortázar, que apresenta conto como “1. relato de um acontecimento; 2. narração oral ou escrita de um acontecimento falso; 3. fábula que se conta às crianças para diverti-la” (GOTLIB, 1990, p.11). A autora continua reiterando que o conto não se refere só ao acontecido e não tem compromisso com o evento real, pois não é um relato. Em um conto, realidade e ficção não têm limites específicos. Segundo a autora, Raúl Castagnino afirmava que: “Um relato, copia-se; um conto, inventa-se” (GOTLIB, 1990 p.11).

Além desses aspectos, Gotlib também acentua que a definição desse gênero também perpassa a noção de extensão do conto, bem como a reação ou efeito que ele provoca no leitor. Entretanto, a extensão não é exatamente consensual.

Além disso, o conto – como a qualquer gênero narrativo prototípico – possui elementos fundamentais que aqui precisam ser destacados, a saber: narrador, tempo, espaço, personagens e enredo (SODRÉ, 1988; GANCHO, 2002). É importante que façamos uma breve explanação sobre esses componentes. O tempo é a dimensão em que as ações acontecem, todavia, conforme GANCHO (2002) “o tempo pode ser manipulado de diversos modos, não sendo necessário o mesmo desenrolar linear e progressivo”. A autora também esclarece a noção de narrador, segundo a qual o narrador não é simplesmente quem conta a história, mas um “elemento estruturador” dela. Por isso, não existe gênero textual narrativo – escrito ou oralizado – sem narrador. Já a personagem é quem executa as ações, enquanto o enredo consiste na sequência de fatos ou incidentes que compõem a ação, podendo também ser conhecido como *intriga* (SODRÉ, 1988). O espaço, segundo Sodré (1988), o local em que as personagens se movimentam, onde se desenrola a ação da narrativa. Nesse caso, no desenrolar do Conto.

Gotlib (1990) ressalta que existem vários tipos de conto, como conto literário, conto maravilhoso, conto em versos, conto moderno; todavia, todos esses tipos se assemelham quanto à forma e de distanciam em relação ao conteúdo, ou seja, o tema.

Diante da diversidade de contos que podem ser abordados na educação infantil, selecionamos alguns que pertencem ao que chamamos de contos de fadas. Os contos de fadas são histórias difundidas desde a Antiguidade e possuem influência e relevância entre infância também na contemporaneidade. Por causa disso, figuram, muitas vezes, em discussões antropológicas e psicológicas e não somente literárias (MEREGE, 2010).

De acordo com Merege (2010), o conto tem origens na Antiguidade, provavelmente pré-históricas. A origem pode vir da tradição oral, a partir de histórias contadas pelos anciãos das tribos ao redor do fogo e nas praças, as chamadas ágoras. Nesse período, em que não havia o advento da escrita, todas as atividades sociais eram feitas a partir da oralidade: os relatos do cotidiano, rituais, principalmente os de iniciação no mundo adulto.

Já o conto de fadas teria surgido a partir das civilizações celtas e sua construção seria, primeiramente, em forma de poema – com estrofes, versos e rimas. Sobre essa forma de conto de fadas não se tem registro concreto se eles faziam parte apenas da tradição oral ou também escrita. (COELHO, 2000)

No que se refere à forma escrita, tem-se o registro de que a primeira coletânea de contos infantis foi publicada do século XVII, na França, no reinado de Luís XIV. Esses contos não seriam direcionados a crianças e sim a adultos, com a finalidade de trazer-lhes ensinamentos. Ainda nesse século, surgiram as publicações de contos de fadas já voltadas

ao público infantil e com a mesma finalidade: trazer-lhe ensinamentos. Nesse sentido, destaca-se Charles Perrault. Os contos incluídos neste livro são: A Bela Adormecida no Bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul, O Gato de Botas, As Fadas, A Gata

Borracheira, Henrique do Topete e O Pequeno Polegar são contos do autor que foram publicados em no livro “Contos da mãe Gansa” de 1695. Posteriormente, no século XIX, surgem os Irmãos Grimm. Eles publicaram contos de fadas para crianças e adultos. Dentre

as produções, destacam-se: Os Sete Anões e a Branca de Neve, A Gata Borracheira, O Corvo, A Dama e o Leão, A Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho. Os dois últimos com uma linguagem mais voltada ao público infantil (COELHO, 2000). Além desses autores, na história dos contos de fadas, podemos destacar o Hans Christian Andersen – autor de A Pequena Sereia e A Nova Roupas do Rei – e Carlo Collodi, escritor de Pinóquio.

No que se refere à sua finalidade, de acordo com Bettelheim (2016), os contos de fadas mostram que, mais do que com qualquer outro tipo de narrativa, podemos aprender

com eles sobre os problemas da natureza humana, como também sobre as resoluções apropriadas. Ou seja, os contos de fadas não são apenas histórias lúdicas escritas para deleite, elas possuem caráter pedagógico. Além disso, Corso e Corso (2006), os contos de fadas também podem ajudar a resolver os conflitos psíquicos inconscientes que ainda estão presentes nas crianças de hoje.

Ademais, as fantasias encontradas nos contos de fadas são fundamentais para o desenvolvimento infantil. Por meio de histórias como Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Pinóquio – entre outras narrativas – é possível à criança compreender problemáticas em relação à esperança, obediência aos pais, autocuidado, entre outros valores. Tudo isso de forma alegórica e apropriada à compreensão dos pequenos. Diante do caráter pedagógico e lúdico dos contos de fadas aqui já explicitados, escolhemos esse gênero como recurso mediador de nossa pesquisa. Nessa perspectiva, em nossa intervenção, selecionamos versões reduzidas de contos de fadas clássicos:

Figura 7 – Livros de contos de fadas utilizados em nossa pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal

A opção por esses contos também não foi à toa. Escolhemos versões resumidas de Chapeuzinho Vermelho, narrativa que conta com versões de Charles Perrault e dos Irmãos Grim; Pinóquio, de Carlo Collodi, e Os três porquinhos, de Joseph Jacobs. A escolha dessas histórias deu-se por elas fazerem parte da cultura escolar brasileira e já possuírem um apelo entre as crianças. Logo, consideramos produtiva a contação dessas tramas.

Cientes da importância do conto de fadas para as crianças, cabe-nos discutir como essas narrativas serão instrumentalizadas em nossa pesquisa. Como já delineamos em nossos objetivos, propusemo-nos a observar os contínuos de produções vocais e a gestualidade a partir da construção do discurso narrativo. Para isso, recorreremos ao uso de

recursos mediadores como forma de facilitação dessa construção narrativa, como livros de contos, livros de colorir, tinta guache, lápis de pintar e fantoches. Acreditamos que o uso desses recursos mediadores estimula o interesse das crianças pela contação de histórias, favorece o desenvolvimento da criatividade e mobiliza a afetividade desses infantes tanto quando eles são sujeitos pacientes em relação à história como quando eles se colocam como autores de suas narrativas.

Um dos recursos utilizados por nós foram os fantoches. De acordo com Silva (2017), o teatro de fantoches, embora não se possa datar o seu surgimento, está presente na humanidade desde a Antiguidade. Segundo a pesquisadora, acredita-se que nessa época, as mães já teriam desenvolvido o teatro de dedos e projetavam, com as mãos, diversas sombras nas paredes para distrair os filhos. Com o passar do tempo, ainda na Idade Antiga, os fantoches eram grandes, permaneciam no interior dos templos e faziam parte dos rituais de iniciação, possuindo valor sagrado. Eles eram uma forma particular de marionete, sendo manipulados por uma pessoa com uma espécie de luva. Os fantoches possuíam tanto o objetivo de animar, quanto de transmitir ideias ou valores às sociedades, adquirindo um valor pedagógico.

No que se refere ao teatro de bonecos, atualmente, cabe salientar que existem vários tipos de recursos que corroboram para a contação de histórias nessa modalidade, como dedoches (bonecos manipuláveis que se encaixam nos dedos), marionetes (bonecos manipuláveis a partir de cordas e fabricados a partir de madeira ou tecido), aventais de contação de histórias, tapetes coloridos e os fantoches como conhecemos: bonecos manipuláveis que se encaixam em uma mão humana, como uma espécie de luva. No quadro abaixo, elencamos imagens desses recursos mediadores:

Figura 8 – Recursos mediadores usados em Teatro de bonecos



Fonte: Google Imagens

O teatro de bonecos tem sido usado como um recurso para diversas metodologias pedagógicas no ensino fundamental e a adaptação desta arte para o contexto escolar acontece, principalmente, em detrimento do ensino de algum conteúdo ou de um momento lúdico, como um meio para que eles funcionem como fator de aproximação dos alunos (VARGAS & BUSSOLETTI, 2013). Todavia, em nossa pesquisa, almejamos que os aprendentes não sejam apenas sujeitos que assistem o espetáculo desses bonecos, mas que possam atuar manipulando em favor de sua autoria e, conseqüentemente, de sua autonomia enquanto ser que brinca, aprende e cria.

Vale adicionar a essa discussão que, conforme Leenhardt (1974), sob a releitura de Nunes (2016), os jogos espontâneos com fantoches são um dos principais meios de comunicação e expressão e devem ser introduzidos já no ensino infantil. O autor também defende que o fantoche faz com que as crianças aperfeiçoem as competências linguísticas. Tal afirmação é de grande importância para nós, visto que observamos não a atencionalidade e o engajamento, mas também as estratégias linguístico-discursivas fomentadas pelas crianças. Ainda sobre as estratégias mobilizadas, o Guia das Atividades Curriculares para a Educação Pré-Escolar acrescenta:

O processo criativo que envolve a manipulação de fantoches estimula o desenvolvimento da linguagem e do pensamento e faz com que a criança aprenda a tomar decisões, a expressar-se, para além de: canalizar a imaginação infantil; descarregar tensões emocionais; resolver conflitos de ordem afetivo - emocional; ampliar as experiências; ampliar o vocabulário; desenvolver a atenção, a observação, a imaginação, a percepção da relação entre causa e efeito, a percepção do BEM e do MAL, de outros valores e o interesse por

histórias e teatro. (Direção Geral do Ensino Básico e Secundário, p. 56, *apud* SILVA, 2017)

Na figura abaixo, podemos ver os fantoches que utilizamos em nossas intervenções: uma princesa, uma vaquinha, porquinhos, um Lobo mau e um senhor idoso.

Figura 9 – Fantoches utilizados na intervenção



Fonte: Arquivo pessoal

Vale destacar que optamos por uma certa variedade personagens, sendo alguns deles sem relação direta com os contos abordados na pesquisa, para que fosse possível as crianças recriarem suas histórias inserindo novas personagens.

Todavia, para desenvolver uma pesquisa sobre a produção oral narrativa, seus aspectos linguístico-discursivos, o engajamento e a atencionalidade nele presentes, é necessário discutir também um de nossos pontos de partida: o discurso narrativo. Por que, dentre os vários tipos e gêneros, consideramos a tipologia narrativa e o gênero (re)conto como pertinentes para essa análise?

Para iniciar essa discussão, precisamos refletir sobre Aquisição da Linguagem em Perroni (1992). De acordo com a autora, a aquisição da linguagem acontece pela ação conjunta e solidária de três fatores: “a interação da criança com o mundo físico, com o mundo social, ou com o outro que o representa, e com objetos linguísticos, isto é, com enunciados efetivamente produzidos” (PERRONI, 1992, p.15). Lembramos que essa

distinção é sempre mais didática, pois também o mundo físico e a própria linguagem estão impregnados do social.

Nesse sentido, buscamos respaldo em Perroni (1992), Diedrich (2020; 2023) e Melo (2023) em relação às teorias de desenvolvimento do discurso narrativo. Melo (2023) destaca que a atuação do adulto é fundamental por seu papel predominantemente ativo nas cenas de interação em que há o desenvolvimento de histórias infantis, visto que a atuação desse interactante adulto consiste em dirigir à criança perguntas que, respondidas, favorecem o surgimento do tipo de discurso narrativo. Essa observação é decisiva e primordial para nós, uma vez que – assim como na pesquisa da autora – em nosso experimento, o adulto também foi fundamental ao lançar contrapontos para a criança formar seu discurso narrativo.

Ainda sobre a concepção de narração, destacamos Diedrich *et. al.* (2013). De acordo com os autores, a concepção de narrativa se fundamenta em um ato enunciativo da aquisição da linguagem. A autora também enfatiza que as narrativas são concebidas na relação constitutiva da língua e da cultura. A autora também defende que, na aquisição da língua, a criança pode experimentar relações com o outro e com o mundo e, com isso, ela vivencia o simbólico da linguagem. É essa vivência que lhe permite fazer abstrações, por meio de arranjos linguísticos no discurso. Para ela, essa é uma das grandes contribuições da perspectiva aquisicional enunciativa. Benveniste (1989, p. 83) afirma que a vivência narrativa da criança, na verdade, é uma “experiência repetida em detalhe”, a qual se constitui de uma dupla natureza da língua: a social, enquanto sistema comum aos falantes; e a individual, visto que as formas e os sentidos são particulares a cada forma de construir o discurso narrativo. Nesse sentido, podemos afirmar – e detalharemos em nossa seção de análise – a traços da visão particular de cada criança ao recriar as histórias.

De acordo com PERRONI (1992), a aquisição da linguagem acontece pela ação conjunta e solidária de três fatores: “a interação da criança com o mundo físico, com o mundo social, ou com o outro que o representa, e com objetos linguísticos, isto é, com enunciados efetivamente produzidos” (PERRONI, 1992, p.15). Dessa forma, podemos afirmar que a narrativa é um dos discursos que solidifica a experiência da criança na linguagem. Nessa perspectiva, quando inserida em um contexto sociocultural, a criança experimenta vivências a partir de narrativas diversas em interação com seus pares (MELO, 2024). Outro fator importante sobre o discurso narrativo na infância é que o ato de narrar é importante para a apropriação da linguagem das crianças. Assim, “ao narrar, a criança vivencia a língua em uso e assume a sua experiência do acontecimento na

linguagem, o que se dá sempre na troca com o outro e na assimilação da cultura” (DRIEDRICH, 2020, p.606)

Nesse sentido, muitas vezes, ao contar uma narrativa a criança faz uso de procedimentos, como, por exemplo, interrompe a história para recontar uma parte, incluir um acontecimento esquecido dentro da sequência narrativa, insere personagens, por exemplo. Esses procedimentos, de acordo com Lemos (1983), são um indicativo de que a criança já começa a tomar consciência do objeto linguístico, ou seja, que não está apenas comunicando algo, mas contando uma história (Lemos apud Perroni, 1992). Em nossa perspectiva, assim como da autora, esses procedimentos não podem ser vistos de maneira negativa, haja vista que demonstram a capacidade da criança em tornar-se um sujeito-autor.

Para discutir o desenvolvimento do discurso narrativo, a autora recorre a Labov para revisar o conceito de narrativa. Embora Labov (1967) considere a narrativa como uma técnica de construção de unidades que recordam uma vivência na mesma sequência dos eventos originais, a constituição do discurso narrativo em crianças se dá de forma mais complexa. Perroni (1992) avança no conceito de discurso narrativo e amplia essa compreensão. Sobre a constituição do discurso narrativo, a autora afirma: “fala-se em classe de verbos, tempo e aspecto verbal, relações semânticas fundamentais, recursos sintáticos de natureza diversa, o que, sem dúvida, contribui para um entendimento maior da natureza da narrativa” (PERRONI, 1992, p. 23). A autora, contudo, reforça que os elementos constituintes da narrativa elencados por autores teóricos estão sempre voltados para um produto final. Perroni (1992) afirma que, apesar de importantes, aspectos como presença de verbos no passado, recursos sintáticos que conectam orações, visto que isso não é suficiente para uma reconstituição, mesmo que parcial, de seu processo de desenvolvimento. Perroni (1992) também afirma que “se impõe considerar fatores de natureza diversa, relacionados ao contexto de interação dos interlocutores na produção de narrativas” (PERRONI, 1992, p. 23).

A autora apresenta as fases do desenvolvimento do discurso narrativo atrelada a idades aproximadas. Para ela, aos dois anos de idade, as crianças ainda não são capazes de construir textos que possam ser considerados narrativas completas. Elas demonstram não ter conhecimento das relações de tempo e de espaço. Perroni chama essa fase de “fase do aqui/agora”. É nessa fase que aparecem as chamadas protonarrativas. Conforme a autora, protonarrativas são as primeiras tentativas de narrar, que seriam “estruturas embrionárias do discurso narrativo” (PERRONI, 1992, p. 53). Guimarães, Simões e Silva (1998) destacam que a fala infantil nunca é encadeada, monológica ou autônoma e

constitui-se de dois tipos de enunciados: comentários acerca de fatos ocorridos na brincadeira/contação, ou respostas a perguntas do adulto e essas perguntas acontecem na fase das protonarrativas (GUIMARÃES, SIMÕES & SILVA, 1998).

Nessa fase, o adulto tem papel muito importante, pois é ele que pergunta à criança, no sentido a provocá-la para que ela possa começar a situar a narrativa em relação onde, quando, quem e o que aconteceu na narrativa contada por ela. É a partir dessas perguntas orientadas que a criança começa a tentar narrar aquelas histórias mais situadas. A autora põe como elenca os três tipos de perguntas que adultos podem fazer para mediar e estimular essa narração, sendo elas perguntas que incidem sobre a localização espacial, como “Aonde você foi?”; “Você foi no...?”; perguntas que situam as personagens, como “Quem?”; “Com quem?” e indagações sobre a ação propriamente dita, como “O que aconteceu?”; “O que você fez lá?”; “Você fez...?” (PERRONI, 1992, p. 54).

Nas primeiras fases dos desdobramentos do discurso narrativo, como já afirmamos em nossa Introdução, o que a criança desenvolve em sua atividade linguística são processos comunicativos cognitivos que ainda não analisados por ela. Essa atividade linguística, composta por tipos de produções vocais diversas, pode aparecer justapostas e não coordenadas entre si. Nessa perspectiva, ao contar uma narrativa, o infante faz uso de mecanismos narrativos, como interromper a história para recontar uma parte, incluir um acontecimento na sequência narrativa que considere importante, insere e descreve personagens, por exemplo. Esses mecanismos, de acordo com Lemos (1983), são uma evidência de que a criança já começa a tomar consciência do objeto linguístico, a saber, a criança percebe que não está apenas comunicando uma informação, mas contando uma história, uma série de acontecimentos. Em nosso entendimento, assim como da autora, essas técnicas não podem ser interpretadas negativamente, visto que elas representam a capacidade da criança em tornar-se um sujeito-autor.

A autora, a partir das observações de sua pesquisa, em que gravou e analisou produções orais, teorizou o desenvolvimento do discurso narrativo nas crianças. Em sua tese, Perroni analisa fragmentos de narrativas e frases menos interpretáveis nas fases iniciais do percurso narrativo percorrido pelas crianças, visto que seu objetivo era tentar explicar o processo e não descrever um produto de sua intervenção. Assim como para Perroni, também analisamos o processo e como ele se desenvolve. Para justificar essa escolha, a autora afirma:

Fragmentos de narrativas, assim como as respostas nem sempre interpretáveis das crianças a perguntas do adulto, esclareceram muitas das estratégias utilizadas pelas crianças e iluminaram a hipótese

levantada. Ao contrário do que se poderia supor, os “desvios” e as “incompletudes” são a melhor fonte de informação sobre processos de construção. Jogar fora os segmentos ou fragmentos que não podem ser explicados em termos de categorias empregadas para a descrição da língua do adulto evidentemente seria um procedimento incoerente dada a perspectiva adotada aqui. (PERRONI, 1992, p.11-12)

Assim como Perroni, procuramos valorizar e descrever o processo de construção da narrativa e não somente o produto, visto que enxergamos nessas estratégias uma protonarrativa. Dessa forma, nesse estudo, buscamos descrever a mediação de suportes e o contexto de produção das crianças colaboradoras, observando a implicação desse tipo de mediação no processo narrativo. Por entendermos o processo como mais importante que o produto e por sabermos que vários elementos podem corroborar com a construção de sentidos, é fundamental também analisar os gestos, como já dizemos, visto que esses aparecem na construção da narrativa para apoiar o discurso e ampliar os sentidos e as descrições. Por isso, mesmo Perroni não tendo atrelado a gestualidade à produção do discurso narrativo em seus estudos; em nossa pesquisa, os gestos foram observados e interpretados em favor da narração, visto que os consideramos elementos primordiais para a construção da narrativa, sendo eles, em alguns momentos, os únicos elementos linguísticos presentes na cena interativa responsáveis por revelar a narrativa.

A fim de organizar a análise dos aspectos do Reconto Oral Multimodal, buscamos eleger – dentre a infinidade que podem ser apontados – elementos que consideramos importantes para a constituição desse tipo de reconto infantil. Sabemos que a expressão “multimodal” já contempla o aspecto oral, entretanto desejamos, em nossa tese, dar ênfase a esse elemento tão determinante desse gênero. Na próxima seção, indicamos e discutimos, em linhas gerais, esses aspectos.

### **1.5 Estratégias linguístico-discursivas e Sistema SRM**

As estratégias linguístico-discursivas, de acordo com Nascimento (2021, p.85), “são aquelas que falarão sobre os recursos linguísticos e discursivos utilizados pelas crianças”. Diante das várias possibilidades de recursos linguístico-discursivos que podem ser usados em uma produção vocal narrativa e a fim de tornar nossa análise acerca dessas estratégias mais tangível, elegemos aquelas que figurarão em nossa análise. Ressaltamos que elas foram determinadas a partir das especificidades do gênero e do tipo textual em questão, bem como foi levada em conta a faixa-etária das crianças envolvidas. São elas:

**Quadro 5 – Estratégias linguístico-discursivas do Reconto Oral Multimodal**

<b>Estratégias linguístico-discursivas do Reconto Oral Multimodal</b>	
<b>Estratégia → Modo de análise</b>	
Tom de voz	A criança modaliza a voz quando alterna entre personagem e/ou narrador no momento de reconto?
Ordem cronológica	É possível perceber uma organização de início, meio e fim do enredo? A criança utiliza palavras ou gestos que sinalizem isso?
Marcas de autoria: inserção de novas ações e/ou personagens	Na sua produção, a criança insere e/ou modifica ações e personagens do conto original? Ela segue o enredo da história apresentada ou subverte os fatos?

Fonte: autoria da pesquisadora

Sobre o tom de voz como estratégia linguístico-discursiva, o Guia de contação de histórias afirma que o tom de voz na contação é especial. Apesar da entonação depender das características do trecho narrado da história, de uma maneira geral, a voz de quem conta precisa ser leve e suave: de modo que seja suficientemente alta, mas que não irrite quem ouve e que não haja dificuldade em ouvir. Além disso, os autores ressaltam que, para a contação de história, não deve haver pressa, pois a fala calma e bem articulada dá o tempo necessário aos ouvintes para que esses tenham tempo de criar imagens mentais a partir do que é contado na narrativa, adentrando, assim, na história junto com quem conta (BRASIL, 2022).

Dessa forma, cabe-nos evidenciar que nos propusemos a analisar, quando elas existirem, as estratégias linguístico-discursivas presentes nas produções vocais de recontos das crianças participantes da pesquisa, como tom de voz, ordem cronológica e marcas de autoria.

Além disso, visamos analisar como estratégia linguístico-discursiva também a constituição do discurso narrativo, bem como já discutimos: a saber, uma sequência lógica de início, meio e fim; a presença de personagens agindo em favor de uma ação central, a ocorrência de marcadores de lugar e tempo. Ou seja, analisamos os marcadores linguísticos (os quais já delineamos em nosso Referencial) que distinguem as produções vocais dessas crianças de outras produções e as tornam autoras das próprias histórias, como exemplo podemos citar a inserção de novas personagens e/ou ações, o que traz ao reconto uma mudança de enredo em relação ao conto originário.

Para estruturar nossa análise, além dos marcadores orais que estabelecemos, utilizaremos o Sistema de Referência Multimodal como base. A escolha do SRM como sistema de análise se deu pela valorização dos aspectos multimodais que esse sistema propõe para os recontos multimodais nas cenas de interação.

Esse sistema, idealizado por ÁVILA-NÓBREGA (2017), observa as ocorrências de referência como processo dialógico das cenas de interação. A referência, nesse sentido, não funciona como uma representação de um pensamento individual, mas acontece a partir de negociações e colaborações entre os interactantes.

Ainda de acordo com o mesmo autor, o processo de referência ocorre através de um sistema, composto por vários Envelopes Multimodais, produzidos à medida que os objetos de discurso são negociados, na interação face a face entre a criança e o adulto – nesse caso, as crianças com deficiência intelectual e a pesquisadora (ÁVILA-NÓBREGA, 2017). Vale enfatizar que entendemos como Envelope Multimodal a mescla de três componentes da interação, a saber, o olhar, os gestos e a produção vocal, os quais emergem concomitantemente (ÁVILA-NÓBREGA & CAVALCANTE, 2013).

Dessa forma, os aspectos linguísticos presentes no SRM são:

#### **Quadro 6 – Aspectos Linguísticos do SRM**

Conexão	A conexão ocorre quando os interactantes promovem a progressão não apenas pelos aspectos verbais, podendo adicionar até mais de um item na construção de um objeto de discurso. Esses itens servem para o aprimoramento dos sentidos entre os parceiros; vários outros elementos são conectados a um objeto de discurso, por exemplo: cozinha (panela, fogão, fogo, comer) (ÁVILA-NÓBREGA, 2017, p. 98).
Associação	A associação desloca os participantes para outras entidades sociocognitivas (tempo, lugar, pessoa, objeto, situação, entre outros).
Reiteração	A reiteração retoma algum objeto de discurso anteriormente inserido na cena, o qual muitas vezes não foi satisfatoriamente negociado. Esse tipo de relação faz parte de um sistema de referência multimodal, ou seja, ela é composta por um conjunto de nuances da linguagem que vai além do verbal.
Repetição	Esse tipo de relação consiste na repetição de um item lexical propriamente dito, ou de uma sentença. Conforme ÁVILA-

	NÓBREGA (2017), funciona como uma relação enfática levando o interagente a se manter correspondente na cena dialógica
--	---

Fonte: elaborado pela autora com base em ÁVILA-NÓBREGA (2023, 2017)

De acordo com Ávila-Nóbrega (2017, 2023), as relações acima podem acontecer frequentemente nas interações face a face, além de não se manifestarem como resultado somente da produção vocal. Em um discurso, várias são as formas de referenciar um objeto ou ação já mencionada e essa referenciação enriquece o discurso porque mostra que, mesmo em desenvolvimento, o discurso narrativo já se organiza a partir de técnicas textuais. Em nossa análise, há a presença desses processos de referenciação.

Em nossa próxima seção, visamos discutir mais uma particularidade de nossa análise: os gestos e o direcionamento do olhar, nas cenas de interação e como forma de engajamento, ocupam a mesma matriz de produção do vocal, como instituição linguística. Dessa maneira, esses aspectos também foram apontados, em nossa análise, como informações e sinais que colaboram para a constituição da narrativa multimodal.

## 1.6 Engajamento e cenas de atencionalidade

Um dos aspectos da produção vocal que nos propusemos a observar em nosso estudo é a presença ou a ausência de pistas de atencionalidade e engajamento das crianças durante as cenas de interação, durante o reconto. Consideramos essencial analisar essas particularidades, visto que elas sinalizam o envolvimento afetivo da criança nas cenas de interação.

Entendemos como engajamento o conjunto de sinais que acontecem em uma cena de interação conjunta, como olhar direcionado, por exemplo. No que se refere ao olhar, de acordo com Ávila-Nóbrega (2017), o direcionamento do olhar pode ser de verificação, de acompanhamento e de partilha. O olhar de verificação é usado em cenas em que os participantes direcionam o contato visual para certificarem se o interactante continua no mesmo local ou se continuam a executar a mesma ação. É um olhar de conferência. Já o olhar de acompanhamento, como o nome já diz, aplica mais atenção à ação do outro, a fim de entender o que o interactante está fazendo. Por fim, o olhar de partilha expressa a expectativa de quem olha em envolver-se na cena, o que implica também na existência de atencionalidade e intencionalidade de quem olha. Esse tipo de olhar acontece,

normalmente, junto a gestos dêiticos, como o gesto de apontar já socialmente convencionalizado. Ressaltamos que o engajamento também pode acontecer a partir de outros sinais, como movimentos faciais, sensibilidade à orientação e direção do olhar, aspectos de orientação e de postura do comportamento interacional (ÁVILA-NÓBREGA, 2017; KENDON, 2009; TOMASELLO, 2019).

Sobre a importância do engajamento e interação com o outro, ÁVILA-NÓBREGA (2017) ressalta:

Nas cenas interativas, ou dialógicas, seja com crianças ou sujeitos adultos, o engajamento colaborativo para atingir determinados objetivos é fundamental, sem o qual seria difícil haver jogo social. Ainda crianças, percebemos o outro como coespecífico, ou seja, alguém que é dotado de intenções, necessidades e objetivos podendo partilhá-los, ou não, dando muitas vezes permissão para a colaboração alheia e interesses em comum. (ÁVILA-NÓBREGA, 2017, p.

Embora nosso objetivo seja investigar as cenas de interação na perspectiva da criança, consideramos que o adulto interactante – a pesquisadora – como fator primordial para estabelecer um espaço de partilha e relações de referenciação. Desse modo, não raro, em nossa análise, pontuaremos também a ação da pesquisadora, como participante da cena interativa do reconto multimodal.

No que se refere à atencionalidade, acreditamos que ela “diz respeito à partilha de expectativas no processo dialógico” (ÁVILA-NÓBREGA, 2023, 97p.). Assim, sendo, na atencionalidade, podem existir: “congruências, acordos, alinhamentos, ancoragens, negociações, simultaneidade de ações, mesclas de gestos e fala/produção vocal” (ÁVILA-NÓBREGA, 2023, 97p.). Entretanto, no processo da atencionalidade, também podem ocorrer sinais interativos de discordância, como incongruências, desacordos, desalinhamentos e falta de simultaneidade de ações (ÁVILA-NÓBREGA, 2023). Esses sinais não anulam a atencionalidade, visto que o outro não deixa de partilhar da experiência com o interactante, todavia esses sinais mostram quebra de expectativa e o uso da subjetividade. Segundo Ávila-Nóbrega (2023), essa possível não correspondência imediata nas cenas de interação do sujeito em construção dá margem, inclusive, para o realinhamento dialógico.

Ainda de acordo com Ávila-Nóbrega (2023), a atencionalidade é a base tanto para cenas dialógicas alinhadas quanto para cenas em que exista algum desencontro, desde que nessa haja possibilidades de realinhamento dos sujeitos.

Outro aspecto da atencionalidade é que a partilha de expectativa nem sempre é fluida e plena, ela pode sofrer rompimentos que podem propiciar “a reconstrução, a

refacção, o recomeço, ou outras ações que se fazem necessárias para a negociação de sentidos” (ÁVILA-NÓBREGA, 2023, sp.).

Acreditamos que as marcas de atencionalidade podem representar a subjetividade da criança. Nesse sentido, a afetividade envolvida nas relações de conto e reconto, para nós, é primordial para as cenas de interação e para o estabelecimento da atencionalidade e do engajamento. Uma criança afetivamente envolvida na ação dialógica desenvolverá não somente sinais de engajamento e atencionalidade a partir do jogo de expectativas, como também corrobora para o desenvolvimento da autonomia e da subjetividade da criança.

Ademais, a afetividade colabora para o prazer em contar e recontar as narrativas que podem ser propostas às crianças. Acreditamos que, quando a afetividade é valorizada no momento conto e reconto, a situação interacional e de ensino-aprendizagem pode se tornar mais produtiva no que se refere ao ato de contar e recontar, adicionando detalhes, mudando o curso das histórias, entre outras especificidades. Além disso, o processo de interação, muito presente em nossas intervenções, também é um aspecto colaborador para o desenvolvimento afetivo dessas crianças e, conseqüentemente, do desenvolvimento cognitivo. Sobre isso, afirma Wallon:

O eu e o outro constituem-se, então, simultaneamente, a partir, de um processo gradual de diferenciação, oposição e complementaridade recíproca. Compreendidos como um par antagônico, complementam-se pela própria oposição. De fato, o Outro faz-se atribuir tanta realidade íntima pela consciência como o Eu, e o Eu não parece comportar menos aparências externas que o Outro (WALLON, 1975, p.159)

Logo, podemos perceber que a interação é essencial para que a criança se reconheça como indivíduo através da oposição ao outro e também, como Wallon afirma, consegue interagir com o outro – nesse caso, a pesquisadora – quando essa o estimula a participar cena interativa. As interações, de uma maneira geral, ajudam a determinar a personalidade dos sujeitos (COSTA, 2017). Além disso, em uma perspectiva multimodal, a figura do adulto como interactante, na qualidade de contraponto à criança, é essencial para o desenvolvimento da matriz gesto-fala dos infantes.

Ávila-Nóbrega (2017) discute também importância do adulto nas cenas de interação, entretanto com crianças com SD. Nesse sentido, nossa pesquisa se distancia somente em relação à dificuldade apresentada pelas crianças voluntárias, pois, nesse estudo, propusemo-nos a investigar essa problemática em crianças com DI. Todavia, a importância do outro como contraponto não é importante apenas para o processo de diferenciação e oposição recíproca, como afirma Wallon, mas para o próprio

desenvolvimento da narrativa, como as pesquisas de Melo (2023) e Ávila-Nóbrega (2017) demonstraram.

## **2. METODOLOGIA**

### **2.1 Natureza da pesquisa**

Para desempenhar a investigação acerca do processo de aquisição da linguagem oral por meio de recontos orais multimodais, optamos por pesquisa de uma abordagem qualitativa e longitudinal. Conforme afirma Gerhardt (2009, p.31), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social”. Outro aspecto relevante da pesquisa qualitativa é que ela “procura entender, interpretar fenômenos inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34)

Além disso, como bem elucida Del Ré (2022), neste tipo de pesquisa, os dados qualitativos advêm de uma realidade dinâmica e são observados subjetivamente, de forma naturalista e não controlável. Ainda segundo a autora, neste modelo de investigação, o descobrimento é exploratório, descritivo e indutivo. Ademais, Gerhardt (2009) também elucida que métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas sem quantificações de valores se submissão de dados a provas, pois são dados não metrificáveis.

Ademais, além da abordagem qualitativa, é necessário evidenciar que nossa pesquisa segue também um paradigma interpretativista. O cerne de uma pesquisa qualitativa-interpretativista como a nossa está na interpretação que o pesquisador faz de seus dados. Não são números absolutos que importam, generalizações e/ou porcentagens, mas as interpretações, ou seja, as “leituras” que o pesquisador faz de seus dados (BORTONI-RICARDO, 2008).

Como já explicitamos, nossa pesquisa compõe-se também de um aspecto longitudinal, o qual se justifica pelo fato desse tipo de estudo ser feito a partir de um processo executado ao longo do tempo para investigar mudanças que se refletem em uma sequência de fatos. Estudos longitudinais podem ser aplicados individualmente em seres humanos, em populações humanas completas, em células ou em organizações, no caso de estudos voltados da área de saúde (HOCHMAN et. al., 2005).

Consideramos necessário frisar que a escolha das crianças se deu a partir da análise dos laudos e relatórios de AEE de cada criança. As profissionais de AEE da escola foram essenciais nesse processo, visto que se mostraram disponíveis para fazer uma espécie de triagem com a pesquisadora. A essas profissionais foi solicitado que pré-

selecionassem as crianças estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental que possuíssem DI. Procuramos, a partir dos documentos sobre elas dispostos na escola, selecionar criança que tivessem habilidades intelectuais parecidas, mesmo sabendo que nenhuma criança é igual a outra.

Nossa pesquisa foi realizada a partir de intervenções feitas semanalmente durante seis meses com atendimentos individuais às crianças. Essas intervenções aconteceram nos primeiros meses do ano letivo de 2022. Não houve um padrão quanto ao número de intervenções, pois a quantidade variou de criança para criança. Entretanto, cada criança passou por, no mínimo, 4 encontros: o primeiro para a sondagem, o segundo para apresentação do conto e os dois últimos para o reconto. Esse ciclo se repetiu para cada conto apresentado às crianças. As crianças que foram apresentadas a apenas um conto tiveram 4 encontros. Aquelas que foram apresentadas a dois contos tiveram 7 encontros, haja vista que não é necessário fazer uma nova sondagem. Por fim, as que foram apresentadas a três contos participaram de 10 encontros.

Vale explicitar que a primeira etapa, a que se refere à sondagem, consistiu em encontros entre a pesquisadora, de maneira individual ou em dupla, em que havia uma espécie de apresentação, em que a criança poderia colorir desenhos, conversar sobre as suas preferências – sobre desenhos, escola, lazer, entre outros temas – com a pesquisadora. Nessa fase, houve a presença da professora de atendimento educacional especializado para apresentar a pesquisadora às crianças como uma professora a mais que faria atividades com eles para uma pesquisa.

Na segunda etapa, as crianças eram apresentadas aos contos: a pesquisadora, com auxílio do livro ilustrado e de fantoches, faz uma contação à criança. Ao final da contação, a pesquisadora interagia com a criança, indagando-lhe sobre a história: se a criança já conhecia e se ela consegue lembrar da história que acabou de ouvir. Vale salientar que esse estudo também se caracteriza como uma pesquisa ação.

Na terceira etapa, as crianças foram chamadas para recontar a história ouvida na semana anterior. Esse reconto poderia ser feito com o uso de fantoches. Nesse momento, as crianças poderiam interagir com a pesquisadora e recontar a história tal qual elas se lembravam, como também recriar a narrativa com novos elementos.

Esses encontros tinham duração média 15 minutos e aconteciam semanalmente. Nessas interações havia a contação de histórias pela pesquisadora e, depois, o reconto da criança, com o uso de suportes, como fantoche ou livro ilustrado. Vale frisar que as crianças não tiveram o mesmo número de encontros. Essa variabilidade aconteceu por causa das próprias especificidades do calendário escolar como também da assiduidade

das crianças. Para cada conto, houve a apresentação do conto em um encontro e o reconto da criança em outro encontro. Quando julgou necessário, a pesquisadora reapresentou o conto às crianças quando julgou necessário para o processo de reconto.

Somado a isso, reiteramos que nossa pesquisa é um estudo de caso e como tal se insere em um *locus*, onde o pesquisador se dispõe a observar e investigar fenômenos e práticas sociais. O estudo de caso, como frisa Leffa (2006, 15p.) é uma pesquisa qualitativa, com “ênfase maior na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável.” O autor também esclarece que “suas aplicações não se restringem apenas à pesquisa, mas se estendem também à educação, como técnica de ensino e à clínica, como instrumento de trabalho” (LEFFA, 2006, 15p.).

Destacamos que esse tipo de metodologia pode ser utilizado para o estudo de mais de um caso. Carneiro (2018), Rauen (2002) e Bogdan & Biklen (1994) discutem as possibilidades de estudo. De acordo com Bogdan & Biklen (1994) e Rauen (2002), estudos com mais de um caso são chamados de estudo de multicaseos, em que a pesquisa se volta para dois ou mais sujeitos ou organizações; enquanto Carneiro (2018) chama essa metodologia de estudo de casos múltiplos.

Dessa maneira, nossa pesquisa é um estudo de caso porque investiga uma realidade a partir de cinco sujeitos e seu resultado não pode ser encarado como um padrão. Entretanto, as considerações que aqui serão apresentadas podem abrir discussões e viabilizar a reflexão acerca da aquisição da linguagem no meio escolar e como ela pode ser explorada a partir de recursos mediadores.

## **2.1 Descrição da escola e dos participantes**

As cinco crianças colaboradoras da pesquisa têm entre 6 e 10 anos e encontram-se matriculadas, no ensino regular da rede pública na Escola Municipal Zélia Correia do Ó do município de Alhandra (PB), situado a aproximadamente 39 quilômetros da capital paraibana (João Pessoa). A estrutura da instituição dispõe de sala de 16 salas de aula, cozinha, uma sala de direção escola, uma sala de professores, uma secretaria, uma sala de leitura e uma sala de Atendimento Educacional Especializado, essa última é uma sala menor dentro da sala de leitura. Quanto a espaços recreativos, a escola possui ginásio com arquibancada em alvenaria, pátio amplo e áreas de terra e grama que circundam os blocos das salas e as áreas recreativas. Quanto à comunidade escolar diretamente atendida, a

escola conta com um pouco mais de 1000 alunos regulares matriculados e aproximadamente 50 estudantes da educação especial.

No que se refere ao AEE, a instituição conta com uma sala pequena, fica dentro da sala de leitura. Esta sala tem paredes coloridas e conta com recursos didáticos diversos, como quebra-cabeças em madeira com letras e números para formar pequenas palavras e operações básicas de matemática, *tangram*, materiais almofadados para estudar parte e todo (fração), tintas e pincéis, livros infantis, duas mesas redondas e cadeiras em alturas adequadas para adultos e crianças.

Em relação à equipe que atende aos estudantes da educação especial, a instituição conta com duas profissionais especializadas – elas têm formação em Pedagogia e curso de especialização em Educação Inclusiva – que se revezam e atendem os alunos com algum tipo deficiência intelectual duas vezes por semana cada uma durante os dois horários (manhã e tarde). Além disso, cada sala de aula regular conta com uma cuidadora, contabilizando mais 14 profissionais<sup>4</sup>.

Embora existam especificidades de diagnóstico, todas as crianças possuem, de uma maneira geral, deficiência intelectual. No quadro abaixo, encontram-se informações mais detalhadas do quadro clínico de cada uma. Para maior confidencialidade e lisura desta pesquisa, as cinco crianças colaboradoras serão identificadas apenas pelas iniciais de seus nomes.

**Quadro 7 – Perfil dos participantes da pesquisa**

<b>Criança</b>	<b>Gênero</b>	<b>Série</b>	<b>Idade</b>	<b>CID</b>
D	Masculino	1º ano	7 anos	10F70.1 – Deficiência intelectual leve – comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento.
M	Masculino	3º ano	7 anos	10F70.1 – Deficiência intelectual leve – comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento.

<sup>4</sup> A escola possui 16 salas, entretanto duas salas não são usadas para turmas regulares: umas delas está com o teto danificado e a outra é utilizada para reforço escolar.

N	Feminino	5º ano	10 anos	10F83 - Transtornos específicos misto do desenvolvimento
A	Feminino	1º ano	7 anos	10F71.1 – Deficiência intelectual moderada – comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento.
T	Masculino	2º ano	6 anos	10F84 - Transtornos globais de desenvolvimento 10F91.3 – Distúrbio desafiador e de oposição

Fonte: Arquivo pessoal e informações de CREMESP (2023) e DSM-5 (2014)

As crianças colaboradoras da nossa pesquisa foram diagnosticadas com a deficiência intelectual leve e moderada. Vale ressaltar que todas as crianças possuem laudo médico, o qual se encontra presente na instituição. Na escola-campo da pesquisa não existem crianças com o CID 10F72 (deficiência intelectual grave) ou com o CID 10F73 (deficiência intelectual profunda). Embora duas das crianças possuam diagnóstico diferente das demais, elas foram incluídas nessa pesquisa por possuírem dificuldades intelectuais semelhantes às das outras crianças.

## 2.2 Breves considerações sobre as crianças participantes

Nessa seção abordaremos as primeiras impressões que tivemos nos contatos iniciais com as crianças participantes. Esses contatos aconteceram com a intenção de estabelecer uma relação amistosa entre pesquisadora e pesquisados.

A criança D é aluna do 1º do ensino fundamental. De acordo com relatos das profissionais de AEE, é uma criança retraída e tímida. Ela fala pouco e algumas vezes diz frases ininteligíveis. Não lê e escreve seu próprio nome de maneira espelhada. Gosta de desenhos animados (animes e heróis) e demonstrou não conhecer contos de fadas quando mostramos imagens de chapeuzinho vermelho, Cinderela, Peter Pan.

A criança M é bastante comunicativa, porém algumas vezes fala frases ininteligíveis. Segundo relato da profissional de Atendimento Especializado da escola, com quem ela faz acompanhamento e a professora da sala regular, M costuma contar histórias de fatos, supostamente imaginários, que, de acordo com a criança, aconteceram com ela, como ser perseguido por um monstro ou um bicho na escola ou ver fantasmas

em casa. Gosta de desenhos animados (animes, heróis) e demonstrou conhecer contos de fadas quando mostramos imagens de chapeuzinho vermelho, Cinderela, Peter Pan.

N é uma criança comunicativa, porém também fala algumas frases ininteligíveis. Ela reconheceu desenhos diversos (animais, personagens de heróis e contos de fadas). Ela também se mostrou bastante empolgada com os fantoches. Nos encontros, ela sempre dizia que queria ‘brincar com os bonecos’.

A criança T mostrou-se tímida e pouco comunicativa. Não costumava interagir com a pesquisadora a não ser que fosse provocado a isso. Sentiu dificuldade para recontar a história e, por isso, fez o reconto utilizando as imagens do livro e a partir das perguntas da pesquisadora.

A criança A é uma menina de sete anos com deficiência intelectual moderada, que fazia o 1º ano à época da intervenção, que apresentava comprometimento comportamental significativo, de acordo com a caracterização escolar da criança. Na sondagem, ela reconheceu, a partir de desenhos, várias personagens de contos clássicos e disse gostar de historinhas.

Após as considerações por nós investidas acerca dos elementos basilares de nossa pesquisa – como objetivos, metodologia, caracterização da pesquisa e dos participantes – propusemo-nos, agora, a analisar as estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelas crianças no reconto, os processos de referenciação, a atencionalidade e o engajamento empregados, bem como a ocorrência dos gestos nos recontos multimodais feitos pelas crianças. Para essa análise, como já mencionamos, utilizamo-nos de vídeos das intervenções e transcrições das cenas de interação para compormos nossa investigação.

### 3. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

#### 3.1 Intervenções: primeiros contatos

Nossas intervenções aconteceram semanalmente, todas as segundas-feiras, durante a manhãs. Costumamos receber as crianças na sala do AEE da escola-campo. Para a seleção das crianças participantes, contamos com o auxílio das profissionais de sala de atendimento especializado, visto que elas possuem um levantamento detalhado das crianças com deficiência que estudam na escola e conhecem as especificidades de cada uma.

Vale salientar que nossa pesquisa está devidamente registrada na Plataforma Brasil e foi autorizada pelo CEP, sob o número 71445223.0.0000.5188 (CAAE). Para que houvesse o desenvolvimento da pesquisa, foi convocada, na escola, uma reunião com os pais e/ou responsáveis das crianças para que lhes fosse apresentada a pesquisa. Nesse momento foi feito o convite para participar da pesquisa. Foi dado um período de uma semana para que os pais pensassem na proposta. Fizemos isso para que eles não se sentissem coagidos a aceitar. Após uma semana, os responsáveis foram convidados a assinar o TCLE e a apresentação do TALE para as crianças. Além disso, também pedimos uma autorização institucional, que foi assinada e carimbada pela responsável da escola.

A primeira etapa desta intervenção consistiu em uma espécie de processo de conquista, em que buscamos conversar com estas crianças a fim de estabelecer um diálogo de confiança. Para isso, trouxemos desenhos para colorir de personagens atuais – como Homem-Aranha e Mulher-maravilha – junto a desenhos de personagens de contos de fadas clássicos – como os três porquinhos, chapeuzinho vermelho, Peter Pan, entre outros. Consideramos esse processo de conquista importante, pois as crianças precisam se sentir confiantes e livres para se expressarem quanto às suas preferências para poderem contar e recontar as histórias que ouvirem e que gostam. Para deixá-las mais à vontade, optamos por fazer as gravações apenas quando as crianças autorizavam ou se sentiam à vontade. Essa fase também foi registrada a partir de fotografias, quando as crianças se sentiam confortáveis para tal. Na figura 10, podemos ver um desses momentos, em que a criança J pinta um desenho de Chapeuzinho Vermelho.

Figura 10 – Criança M pintando um desenho sobre o conto na primeira fase da intervenção



Fonte: Arquivo pessoal

Mesmo ainda não sendo o cerne de nossa análise, é possível perceber, já nessa fase de sondagem, o engajamento, a atencionalidade e as estratégias linguísticas das crianças participantes, além das gesticulações executadas. Na figura 11, a criança J ainda estava retraída e bastante tímida, como é possível perceber em sua expressão facial. Tal fato pode ser explicado por ser o primeiro contado da criança com a pesquisadora, o que pode ter trazido certa desconfiança à criança. Entretanto, nem todas as crianças reagiram da mesma maneira. Na figura 5, podemos perceber que a Criança M utilizou não somente de estratégias linguísticas, de engajamento e atencionalidade, mas também de gesticulações e pantomimas.

Figura 11 – Criança M falando sobre suas preferências e gesticulando 1

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	Minecraft, [inaudível]	00:00:04.132	00:00:05.981	00:00:01.849
2	Tem parte online, sabia?	00:00:05.981	00:00:09.943	00:00:03.962
3	Tem um portal em cima no portal embaixo, um portal um pouquinho embaixo, aí passa pelo portal e entra pelo portal, se eu morrer aí não acontece nada	00:00:19.226	00:00:34.301	00:00:15.075
4	É um bug aí	00:00:36.160	00:00:37.218	00:00:01.058
5	Não, não tanto um bug, mas é bom pra senhora falar com os amigos	00:00:41.160	00:00:40.254	00:00:00.904
6	[inaudível] ficou fica preso para sempre	00:00:51.960	00:00:58.189	00:00:06.229
7	Eu nunca fiz isso, eu não sou tão bom assim.	00:01:02.149	00:01:06.130	00:00:03.981
8	Eu era, mas o negócio é eu versus Gustavo... às vezes ganhou	00:01:10.007	00:01:16.045	00:00:06.038
9	Enrrou	00:01:16.744	00:01:18.073	00:00:01.329
10	A espada... a espada de madeira é mais forte que um massado	00:01:20.007	00:01:25.611	00:00:05.604
11	tem essa dica aí	00:01:29.668	00:01:32.329	00:00:02.660
12	A espada tira oito de dano e o massado tira sete	00:01:32.377	00:01:40.244	00:00:07.867
13	Sabia??	00:01:45.060	00:01:48.716	00:00:03.656
14	Agora... [brecho inaudível] a batalha	00:01:55.093	00:02:04.989	00:00:09.897
15	Por que???	00:02:06.187	00:02:08.074	00:00:01.887
16	O massado??	00:02:08.875	00:02:10.832	00:00:01.957
17	O massado de madeira tira sete e a espada... a espada de madeira tira três, a espada é mais melhor que o massado	00:02:11.736	00:02:20.678	00:00:08.943
18	a espada é boa pro combate	00:02:26.725	00:02:30.666	00:00:03.943
19	Tá cansado de pintar	00:02:30.722	00:02:36.042	00:00:05.320

Fonte: Arquivo pessoal

Nessa intervenção, a criança M teve seu primeiro contato com a pesquisadora. O menino foi buscado na sala pela profissional especialista em educação inclusiva da escola e encaminhado por ela à sala de atendimento especializado, onde aconteceram as nossas intervenções. Não houve objeção ao uso da câmera e o menino mostrou-se à vontade para conversar. Para iniciar o nosso contato, mostramos a ele desenhos de colorir de personagens de desenhos e de contos de fadas e perguntamos se ele gostava de pintar e qual daqueles desenhos ele escolheria para fazer uma pintura. À sua disposição, além dos desenhos, também foram oferecidos lápis de cor, pincéis e tinta. Ele escolheu as tintas e o pincel. Quando a pesquisadora perguntou sobre o que ele gostava, o menino respondeu que gostava de jogar *Minecraft*, um jogo virtual popular entre crianças e adolescentes, em que o objetivo é sobreviver em um mundo formado por blocos cúbicos. Nesse diálogo, a criança descreveu o jogo: nele é possível passar por portais, lutar com espadas e machados, que ele pronuncia como ‘massado’. Ele também relatou os danos que as armas do jogo podem causar. Enquanto fazia essa descrição, pudemos observar o uso de gesticulações e pantomimas.

Figura 12 – Criança M falando sobre suas preferências e gesticulando 2

N	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	Criança pinta o desenho	00:00:02.735	00:00:19.207	00:00:16.472
2	Coloca a mão horizontalmente em frente à linha dos olhos para falar do portal de cima	00:00:19.301	00:00:23.150	00:00:03.849
3	Coloca a mão horizontalmente abaixo à linha dos olhos para falar do portal de baixo, vai abaixando a mão e acompanha com a cabeça até quase o nível da mesa	00:00:23.216	00:00:31.253	00:00:08.037
4	Continua pintando o desenho	00:00:39.254	00:01:13.703	00:00:34.439
5	Continua Pintando	00:01:13.849	00:01:18.641	00:00:04.792
6	Para de pintar e conversa com a pesquisadora olhando para ela e com uma das mãos na boca	00:01:18.670	00:01:25.632	00:00:06.962
7	Balança a cabeça em sinal de afirmação	00:01:25.660	00:01:28.075	00:00:02.415
8	Continua pintando o desenho	00:01:29.640	00:02:10.884	00:00:41.254
9	Sinaliza os números que falou com os dedos	00:02:10.939	00:02:25.713	00:00:14.774
10	Levanta e vai olhar tambores que estavam espalhados na sala	00:02:33.886	00:02:42.522	00:00:08.636

Fonte: Arquivo pessoal

Ao explicar seu jogo preferido, o *Minecraft*, a criança diz que existem portais a serem ultrapassados. Nessa explicação, ela usa de pantomimas, que são simulações de ações que podem corroborar com uma narrativa. Nesse caso, as pantomimas consistem nos gestos que a criança executa para mostrar a altura dos portais que fazem parte da sua explicação. Quando o menino diz que “*Tem um portal em cima no portal embaixo, um portal um pouquinho embaixo, aí passa pelo portal e entra pelo portal.*”,

simultaneamente, ele coloca a mão horizontalmente em frente ao rosto e vai abaixando ao passo que fala dos portais mais baixos, provavelmente com o intuito de sinalizar a altura desses portais.

Nesse momento da intervenção, a criança interrompe a pintura do desenho para se dirigir à pesquisadora não somente com o olhar, mas também com dessas gesticulações, como podemos ver na figura abaixo:

Figura 13 – Criança M falando sobre suas preferências e gesticulando 3

Grade	Texto	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	Criança pinta o desenho		00:00:02.735	00:00:19.207	00:00:16.472
2	Coloca a mão horizontalmente em frente à linha dos olhos para falar do portal de cima		00:00:19.301	00:00:23.150	00:00:03.849
3	Coloca a mão horizontalmente abaixo à linha dos olhos para falar do portal de baixo, vai abaixando a mão e acompanha com a cabeça até quase o nível da mesa		00:00:23.216	00:00:31.253	00:00:08.037
4	Continua pintando o desenho.		00:00:28.264	00:01:13.703	00:00:34.439
5	Continua Pintando		00:01:13.849	00:01:18.641	00:00:04.792
6	Para de pintar e conversa com a pesquisadora olhando para ela e com uma das mãos na boca		00:01:18.670	00:01:25.632	00:00:06.962
7	Balança a cabeça em sinal de afirmação		00:01:25.660	00:01:29.075	00:00:02.415
8	Continua pintando o desenho		00:01:29.640	00:02:10.894	00:00:41.254
9	Sinaliza os números que falou com os dedos		00:02:10.939	00:02:25.713	00:00:14.774
10	Levanta e vai olhar tambores que estavam espalhados na sala		00:02:33.886	00:02:42.522	00:00:08.636

Fonte: Arquivo pessoal

Nesse momento, para se comunicar, a criança não simula partes ou objetos da narrativa, nem faz os chamados gestos emblemáticos, que são culturalmente convencionados. Nessa produção vocal, a criança usa gestos que apenas acompanham a fala, ou seja, ela recorre a gestos icônicos, visto que acompanham o seu discurso. Esses gestos serviram para mostrar o formato e a quantidade das coisas que ele se refere. Ademais, nesse diálogo, é possível perceber também a presença de engajamento e de atencionalidade, pois a criança está direcionada para a pesquisadora, sua interactante, e demonstra interesse pelo assunto, ao relatar as suas preferências para ela.

Ainda nesse momento de sondagem, foi permitido às crianças a manipulação de fantoches, visto que alguns demonstraram interesse e acreditamos que esse suporte também seria adequado para o início de laços afetivos entre pesquisadora e crianças. Assim sendo, algumas crianças, as que se permitiram ser filmadas no processos de sondagem, utilizaram os fantoches para brincar. Por vontade própria, as crianças escolheram seus fantoches, colocaram em suas mãos e imitaram posições de dormir

(abaixando o boneco), de andar (movendo de um local para outro com o boneco em pé), simularam carinho entre bonecos, entre outras ações, como podemos ver na figura abaixo:

Figura 14 – Criança D pintando

The screenshot displays a software interface for video analysis. On the left, a small video window shows a child sitting at a table, engaged in an activity. The main area is a table with columns for 'Grade', 'Texto', 'Legenda', 'Lexicon', 'Comments', 'Reconhecedores', 'Metadados', and 'Controles'. The table lists 23 numbered observations of the child's actions during a painting session. Below the table, there is a timeline with playback controls and a transcript of the audio from the video.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
> N	Anotação						
1	Pinta o desenho com pincel					Tempo Inicial	Tempo Final
2	Continua pintando desenho					00:00:00.000	00:00:05.103
3	Para e começa a olhar a pesquisadora e N conversando					00:00:05.236	00:00:24.886
4	Continua pintando desenho					00:00:24.965	00:00:35.310
5	D mostra o desenho pintando sobre a mesa					00:00:44.999	00:01:38.380
6	Volta a pintar					00:01:42.929	00:01:47.584
7	Continua pintando sem responder					00:01:47.688	00:01:51.585
8	Aponta e pinta parte da outra folha sinalizando onde N deve pintar					00:01:51.602	00:01:55.328
9	Volta a pintar					00:01:59.929	00:02:06.343
10	Termina o desenho e pega dois fantoches para brincar					00:02:08.412	00:02:31.137
11	Começa a interagir com a pesquisadora com o fantoche de princesa					00:04:33.930	00:04:45.103
12	Estica, uma das mãos para pegar um outro fantoche de vaca					00:05:05.723	00:05:08.792
13	D brinca com os fantoches, em que os dois dão beijinhos um no outro.					00:05:14.861	00:05:21.309
14	Faz beijinho para simular beijos					00:05:44.413	00:05:52.930
15	Coscora os fantoches dormindo sobre a mesa					00:05:53.068	00:05:58.481
16	Chacoalha fantoches como se eles fizessem carinho um no outro					00:06:08.705	00:06:15.567
17	Olha para o desenho de N com os fantoches na mão.					00:06:15.723	00:06:34.654
18	Interage com N através dos fantoches					00:06:34.723	00:06:42.137
19	Brinca com os fantoches batendo-os contra a mesa					00:06:42.206	00:06:45.861
20	Se levanta					00:07:04.430	00:07:10.499
21	Balança a cabeça em negação					00:07:10.619	00:07:11.205
22	Faz sinal de afirmação e sai da sala					00:07:13.275	00:07:14.240
23	Fica na porta olhando a interação					00:07:25.551	00:07:31.172
						00:08:01.845	00:08:03.707

Transcript below the timeline:

00:00:00.826  
 Seleção: 00:00:00.000 - 00:00:05.103 5183  
 Modos de Seleção: [ ] Modo de Seleção [ ] Modo de Repetição (Loop) [ ]  
 PESQUISADORA: Cadê? Deixa eu ver. Tem de ó, quem é essa? [Pesquisad  
 FALA CRIANÇA D: Você é uma rainha ou u  
 GESTO CRIANÇA: E o se  
 Meu nome é Mimoso, vaquinh

Fonte: Arquivo pessoal

No início dessa interação, pudemos perceber que a criança D estava pouco engajada. A pesquisadora perguntou-lhe se ela aceitaria participar dos encontros e a explicou, adaptando a sua linguagem, sobre os encontros da pesquisa. A criança D aceitou participar balançando a cabeça com sinal positivo. Este gesto é o que chamamos de gesto emblemático, visto que é uma construção social e seu significado é culturalmente condicionado. Mesmo esse primeiro momento ainda não sendo destinado propriamente à análise, compreendemos que é possível observar a produção textual vocal e gestual da criança.

Figura 15 – Criança D pintando

The screenshot displays a software interface for analyzing video data. At the top, there are menu options: 'Arquivo', 'Editar', 'Anotação', 'Tirilha', 'Tipo', 'Buscar', 'Visualizar', 'Opções', 'Janela', 'Ajudar'. Below this, there are tabs for 'Grande', 'Texto', 'Legenda', 'Lexicon', 'Comments', 'Reconhecedores', 'Metadados', and 'Controles'. The main window shows a list of actions for 'GESTO CRIANÇA D' with columns for 'Anotação', 'Tempo Inicial', 'Tempo Final', and 'Duração'. The 22nd action is highlighted in blue: 'Faz sinal de afirmação e sai da sala' with a start time of 00:07:25.551 and an end time of 00:07:31.172. Below the list is a video player with a timeline from 00:06:25.033 to 00:06:45.000. A red vertical line is positioned at 00:06:25.033. The timeline also shows other actions like 'Colocar os fantoches dormindo sobre a mesa' and 'Chacoalha fantoches como se eles fizesses carinho um no outro'.

Ação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1 Pinta o desenho com pincéis	00:00:00.000	00:00:05.103	00:00:05.103
2 Continua pintando desenho	00:00:05.206	00:00:24.895	00:00:19.689
3 Para e começa a olhar a pesquisadora e N conversando	00:00:24.965	00:00:35.310	00:00:10.345
4 Continua pintando desenho	00:00:44.999	00:01:38.380	00:00:53.381
5 D mostra o desenho pintando sobre a mesa	00:01:42.929	00:01:47.584	00:00:04.655
6 Volta a pintar	00:01:47.688	00:01:51.585	00:00:03.897
7 Continua pintando sem responder	00:01:51.602	00:01:55.326	00:00:03.724
8 Aponta e pinta parte da outra folha sinalizando onde N deve pintar	00:01:59.929	00:02:06.343	00:00:06.414
9 Volta a pintar	00:02:06.412	00:02:31.137	00:00:24.725
10 Termina o desenho e pega dois fantoches para brincar	00:04:33.930	00:04:45.103	00:00:11.173
11 Começa a interagir com a pesquisadora com o fantoche de vaca	00:05:05.723	00:05:08.792	00:00:03.069
12 Estica uma das mãos para pegar um outro fantoche de vaca	00:05:14.861	00:05:21.308	00:00:06.448
13 D brinca com os fantoches, em que os dois dão beijinhos um no outro	00:05:44.413	00:05:52.930	00:00:08.517
14 Faz beijinho para simular beijos	00:05:53.068	00:05:59.481	00:00:06.413
15 Colocar os fantoches dormindo sobre a mesa	00:06:08.705	00:06:15.567	00:00:06.862
16 Chacoalha fantoches como se eles fizesses carinho um no outro	00:06:15.723	00:06:34.654	00:00:18.931
17 Olha para o desenho de N com os fantoches na mão	00:06:34.723	00:06:42.137	00:00:07.414
18 Interage com N através dos fantoches	00:06:42.206	00:06:46.861	00:00:04.655
19 Brinca com os fantoches batendo-os contra a mesa	00:07:04.430	00:07:10.499	00:00:06.069
20 Se levanta	00:07:10.619	00:07:11.205	00:00:00.586
21 Balança a cabeça em negação	00:07:13.275	00:07:14.240	00:00:00.965
22 Faz sinal de afirmação e sai da sala	00:07:25.551	00:07:31.172	00:00:05.621
23 Fica na porta olhando a interação	00:08:01.845	00:08:03.707	00:00:01.862

Fonte: Arquivo pessoal

A pesquisadora pergunta se ela gosta de pintar e a criança acena com a cabeça em sinal de afirmação, escolhendo um desenho para colorir. Vale ressaltar que esse foi um gesto emblemático: o gesto culturalmente convencionado de balançar a cabeça para cima e para baixo. Nessa interação, que aconteceu na sala de atendimento especializado da escola, outra criança, que também participou da pesquisa, pediu para sentar à mesa e conversar conosco também. Esse pedido foi oralizado e prontamente atendido. A segunda criança presente neste momento é a criança N.

Nesse momento, após pintar um desenho, a criança D pega os fantoches que estavam sobre a mesa e começa a brincar com eles. Nesse momento, o menino mexe a boca dos fantoches, abrindo e fechando, para simular, sem o uso de palavras oralizadas, um diálogo entre os bonecos manipuláveis que se finda com um beijo, como pode ser visto na imagem abaixo:

Figura 16 – Criança D com fantoches



Fonte: Arquivo pessoal

Nessa produção, predominantemente gestual percebemos que a criança recorre à pantomima para realizar a cena de sua brincadeira. A pantomima, cabe ressaltar, é a simulação de ações, as quais podem ser individuais ou coletivas; nesse caso, a criança D simulou um beijo entre as personagens que ele manipulava, um fantoche de princesa e um de vaquinha.

### **3.2 Apresentando os contos e produzindo as primeiras narrativas**

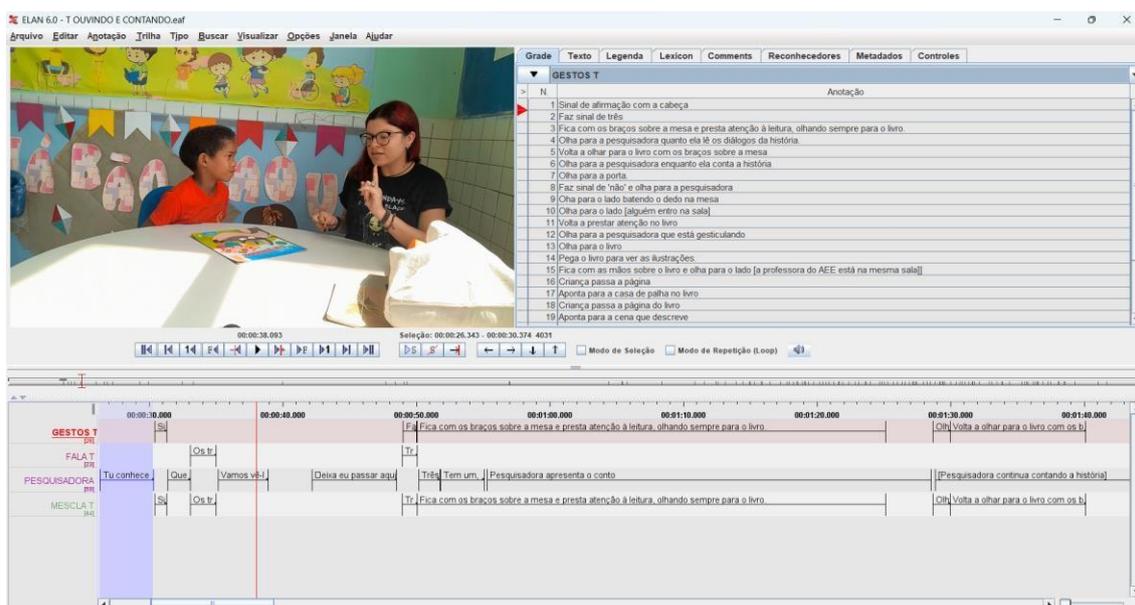
Após o momento de sondagem, em que conhecemos e conversamos com as crianças participantes sobre a pesquisa, partimos para a etapa de contação de histórias. Nela, narramos uma das histórias selecionadas para as crianças. A primeira delas foi Chapeuzinho Vermelho. É importante salientar que essas intervenções são feitas individualmente, ao contrário da etapa de sondagem em que houve um momento com duas crianças ao mesmo tempo.

Além disso, é importante destacar é que, embora essas narrativas sejam histórias clássicas já solidificadas no imaginário popular e na tradição escolar, algumas crianças relataram não conhecer total ou parcialmente essas narrativas. Fato que se confirmou no ato da contação. Por isso, a necessidade de apresentar as narrativas a elas.

### 3.2.1 CENAS INTERATIVAS COM A CRIANÇA T

A criança T, como já apontamos anteriormente, tem seis anos e convive com transtornos globais de desenvolvimento e distúrbio desafiador e de oposição, desde seu diagnóstico, quando tinha 3 anos de idade. A criança T foi umas das crianças que, por questões de assiduidade escolar, não participou de todas contações de histórias, entretanto, ela participou da contação de uma narrativa (Os três porquinhos). Dessa forma, conseguimos ter apenas 3 encontros com ela.

Figura 16 – Criança T sendo apresentada ao conto “Três porquinhos”



Fonte: Arquivo pessoal

A pesquisadora mostrou o livro para a criança e perguntou-lhe se ele conhecia a história. O menino respondeu com gesto de afirmação, usado costumeiramente e conhecido por falantes de português, realizado com a cabeça, a fim de confirmar conhecer a história. Em seguida, a pesquisadora pergunta: “Que história é essa?” e a criança T verbaliza “Os três porquinhos”. Ressaltamos, aqui, que, no que se refere à produção vocal, a criança T é uma produtora de enunciados curtos e pouco complexos, ou seja, pequenos enunciados, sem qualquer tipo de aleatoriedade, predominantemente nominais. Muitas vezes essas pequenas frases são frutos da mediação da pesquisadora no processo de contação. Ressaltamos, inclusive, o papel fundamental da mediação nesse processo, visto que o professor-mediador pode ser o principal incentivador da criatividade e do envolvimento dessa criança nas cenas interativas.

Ainda no início do encontro, antes da apresentação do conto, a pesquisadora abre o livro e pergunta ao menino quantos porquinhos havia na ilustração. O menino responde

‘três’ ao mesmo tempo que faz o sinal desse número com as mãos. Nesse momento, percebemos que o vocábulo ‘três’ é uma marca de interação, um sinal de que a criança consegue entender e interagir com a pesquisadora quando ela lhe perguntava algo. A resposta aparece acompanhado do gesto emblemático social convencionado desse numeral. Percebemos, desse modo, o uso de um gesto emblemático, haja vista que o sinal de três com os dedos é culturalmente convencionado e pode ser entendido pela maioria dos falantes nativos da língua. Além disso, podemos identificar, nessa cena interativa, a existência da matriz gesto-fala, em que o menino fala e gesticula simultaneamente.

Nesse primeiro instante da intervenção, o menino mostrou-se bastante tímido, entretanto, mesmo com poucas palavras, interagiu com a pesquisadora quando lhe foi solicitado.

Figura 17 – Criança T fazendo gesto emblemático

The screenshot displays the ELAN 6.0 software interface. At the top, there is a menu bar with options like 'Arquivo', 'Editar', 'Anotação', 'Trilha', 'Tipo', 'Buscar', 'Visualizar', 'Opções', 'Janela', and 'Ajudar'. Below the menu is a video player showing a scene with a child and a researcher. To the right of the video is a table of annotations. The table has columns for 'Grado', 'Texto', 'Legenda', 'Lexicon', 'Comments', 'Reconhecedores', 'Metadados', and 'Controles'. The annotations list various gestures and speech acts with their corresponding start and end times. Below the video player is a timeline with a selection bar. At the bottom, there are several tracks for different types of annotations, including 'GESTOS T', 'FALAT', 'PESQUISADORA', and 'MESCLA', each with a corresponding text description and time markers.

Grado	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
1	Deixa eu passar aqui [pesquisadora folheia o livro] Quantos porquinhos tem aqui?						
2	Três. Faz sinal de três						
3	Fica com os braços sobre a mesa e presta atenção à leitura, olhando sempre para o livro. Três, n						
4	Olha para a pesquisadora quanto ela lê os diálogos da história.						
5	Volta a olhar para o livro com os braços sobre a mesa						
6	Olha para a pesquisadora enquanto ela conta a história						
7	Olha para a porta						
8	Faz sinal de 'não' e olha para a pesquisadora						
9	Olha para o lado batendo o dedo na mesa						
10	Olha para o lado [alguém entra na sala]						
11	Volta a prestar atenção no livro						
12	Olha para a pesquisadora que está gesticulando						
13	Olha para o livro						
14	Tu conhece essa história?						
15	Sim [em voz baixa] Me diz uma coisa. Sem olhar, se tu pudesse contar um porquinho dessa histó						
16	Vou só pegar aqui para tirar uma foto tua depois [pesquisadora pega a câmera]						
17	Como seria essa história se a gente pudesse contar assim. ?						
18	Pega o livro para ver as ilustrações.						
19	Quer olhar? Então, olha. Olha e me diz: primeiro acontece o que?						
20	Fica com as mãos sobre o livro e olha para o lado [a professora do AEE está na mesma sala]						

Fonte: Arquivo pessoal

Mesmo ainda não sendo em um momento de reconto, observamos a mobilização, mesmo que pontual, de habilidades orais e gestuais dessas crianças. Tal fato já concorre para a defesa de um de nossos objetivos, que é a existência de uma matriz gesto-fala de interação, em que o aspecto gestual acompanha a fala na produção vocal de qualquer indivíduo; nesse caso, de crianças com deficiência intelectual. Nessa introdução ao conto, percebemos certo engajamento da criança, entretanto a atencionalidade aconteceu com rupturas, visto que em alguns momentos a criança direcionou olhar para a outros cantos da sala e para uma outra professora que estava presente em outro lugar da sala.

É importante destacar que, mesmo utilizando apenas o livro como suporte para fazer a contação de histórias, nós nos preocupamos com a modalização da voz nessa etapa do processo, haja vista que, segundo Silveira (2014), a voz que traz o texto deve aproximar o ouvinte ao livro que lhe está sendo apresentado através dessa vocalidade que dá significado, cor, som distinto ao que está sendo oralizado. A criança mostrou-se atenta à contação da história, desviando o olhar daquela cena de interação apenas quando alguma pessoa adentrava à sala de AEE, onde acontecia a intervenção.

Após a apresentação do conto, feita na semana anterior, a pesquisadora pediu para que T contasse um pouco da história, a fim de perceber a capacidade de reprodução e memorização da narrativa. Todavia, a pesquisadora pediu que essa reprodução da história fosse feita sem o uso de recursos mediadores, como o livro. Esse pedido foi feito com o intuito de perceber se a criança iniciaria sozinha, sem intervenção de um adulto ou de outros recursos, o seu relato.

Notamos que a criança demonstrou certa insegurança em narrar o conto sem a ajuda desse suporte. Por isso, a pesquisadora, mesmo sem que a criança solicitasse, permitiu o uso do livro. Percebemos que esse fenômeno se repetiu com outras crianças de nossa pesquisa, o que faz nos constatar que os recursos mediadores, bem como a presença de um interactante, são primordiais para o processo de relato dessas crianças. Vale salientar que essa interação foi feita de maneira amistosa e respeitosa, de modo a não coagir ou constranger a criança.

Inserimos abaixo a transcrição detalhada da interação entre a criança e a pesquisadora:

#### Quadro 8 – Transcrição da primeira intervenção com criança T

<b>TRANSCRIÇÃO COM CRIANÇA T – OS TRÊS PORQUINHOS</b>
<i>P: Tu conhece essa história?</i>
<i>P: Que história é essa?</i>
<i>T: Os três porquinhos</i>
<i>P: Vamos vê-la? Ai depois tu vai me dizer o que tu sabe dela.</i>
<i>P: Deixa eu passar aqui [pesquisadora folheia o livro]. Quantos porquinhos tem aqui?</i>
<i>T: Três. [faz gesto com as mãos]</i>
<i>P: Três, né?</i>
<i>P: Tem um, dois, três [pesquisadora aponta]</i>
<i>P: Pesquisadora apresenta o conto</i>
<i>[Pesquisadora continua contando a história]</i>
<i>P: E aí o Lobo fez o que?</i>
<i>T: Derrubou</i>
<i>P: Pois é, né? Derrubou como?</i>
<i>T: Com o vento</i>
<i>P: pois é, né? [pesquisadora continua contando a história]</i>
<i>P: Tu conhecia essa história?</i>
<i>T: Sim [em voz baixa]</i>

*P: Me diz uma coisa. Sem olhar, se tu pudesse contar um pouquinho dessa história, como seria?*

*P: Vou só pegar aqui para tirar uma foto tua depois [pesquisadora pega a câmera]*

*P: Como seria essa história se a gente pudesse contar? Quer olhar? Então, olha. Olha e me diz: primeiro acontece o que? Vamos ver? Eu não vou te dizer nada! [pesquisadora abre o livro para ajudar criança] Vou dizer nada! Olha só, primeiro tem o que? [Pesquisadora abre o livro na primeira cena]*

*P: Quem são esses?*

*T: Os três porquinhos!*

*P: Os três porquinhos! Passa a página!*

*P: E depois? O primeiro faz o que?*

*T: Faz uma casa de palha*

*P: Faz uma casa de palha...Beleza! E o segundo faz o que?*

*T: De... de madeira*

*P: E aí, acontece o quê?*

*T: O Lobo derruba*

*P: Qual?*

*T: De palha!*

*P: Ele derrubou qual depois?*

*T: De madeira [e aponta para o livro]*

*P: E a terceira? Ele consegue?*

*T: Não*

*P: Qual era essa?*

*T: De... tijolo*

*P: E, no final, acontece o quê?*

*T: Assopra a casa*

*P: Mas ele consegue?*

*T: Não*

*P: E acontece o quê?*

*T: Ele morre*

*P: E eles ficam como?*

*T: Felizes*

*P: E quem é esse? [Mostra o fantoche]*

*T: O porquinho*

*P: E esse? [Mostra o fantoche]*

*T: O Lobo*

*P: Você tem nome, porquinho? Quer dar um nome para esse porquinho?*

*T: [balança a cabeça em negação, porém demonstra uma expressão facial que denota um conforto maior do que a timidez inicial]*

*P: Por que não?*

*T: porque...*

*P: Da próxima vez nós vamos ler mais historinhas, certo? Posso tirar uma foto sua?*

*T: [balança a cabeça afirmativamente]*

Fonte: elaborado pela autora

Essa reprodução da história por parte da criança aconteceu diante comandos orais da pesquisadora para a criança, perguntando-lhe sobre a sequência cronológica do conto “Os três porquinhos”, tais como: “O que acontece agora?”, “O que o Lobo fez?”, “Qual casa ele derrubou?”. Nesse momento, a presença da matriz gesto-fala foi novamente constatada: ao responder ao questionamento da pesquisadora sobre qual casa o Lobo teria derrubado, a criança responde “de madeira” e aponta para a imagem dessa cena no livro de histórias. Observamos, nessa ação, a presença de um gesto emblemático, haja vista

que é um gesto convencionalmente culturalmente e utilizados pelas comunidades para mostrar algo. Além disso, constatamos novamente o papel do interactante nessas cenas, visto que é a partir dos questionamentos que ele traz que não há ruptura na narrativa da criança.

Figura 18 – Criança T recontando o conto “Três porquinhos” com livro

The screenshot displays the ELAN 6.0 software interface. On the left, a video window shows a young child in a red shirt sitting at a table, reading a book. The room is decorated with colorful paper cutouts. On the right, a transcription table is visible, listing 23 segments of the child's speech. The table includes columns for 'Grade', 'Texto', 'Legenda', 'Lexicon', 'Comments', 'Reconhecedores', 'Metadados', and 'Controles'. The transcription shows the child repeating the story of 'Three Little Pigs'.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles	
N		Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	Os três porquinhos					00:00:33.107	00:00:35.014	00:00:01.907
2	Três.					00:00:48.955	00:00:50.059	00:00:01.104
3	Demou					00:03:22.771	00:03:24.044	00:00:01.273
4	Um sem voz baixa					00:06:04.000	00:06:04.985	00:00:00.985
5	Os três porquinhos					00:06:40.198	00:06:40.702	00:00:00.504
6	Faz uma casa de palha					00:06:49.050	00:06:50.072	00:00:01.022
7	De madeira					00:06:57.796	00:07:00.053	00:00:02.257
8	O lobo demora					00:07:06.113	00:07:07.041	00:00:00.928
9	De palha!					00:07:11.566	00:07:12.497	00:00:00.931
10	De madeira					00:07:20.033	00:07:21.854	00:00:01.821
11	De madeira! Certo! E essa terceira?					00:07:22.134	00:07:24.029	00:00:01.895
12	Não					00:07:29.074	00:07:29.581	00:00:00.507
13	De tijolo					00:07:30.939	00:07:33.596	00:00:02.657
14	[criança fala palavra inaudível]					00:07:40.849	00:07:41.327	00:00:00.478
15	Não					00:07:44.939	00:07:45.223	00:00:00.284
16	Ele morre					00:07:49.056	00:07:51.296	00:00:02.240
17	Felizes					00:07:53.536	00:07:54.656	00:00:01.120
18	O porquinho					00:08:08.565	00:08:09.886	00:00:01.321
19	O lobo					00:08:11.206	00:08:12.848	00:00:01.642
20	Porque					00:08:30.436	00:08:31.645	00:00:01.209
21	Não					00:08:43.135	00:08:43.758	00:00:00.623
22	A mula sem cabeça					00:08:47.700	00:08:48.605	00:00:00.905
23	Não!					00:08:54.171	00:08:54.681	00:00:00.510

Fonte: Arquivo pessoal

A primeira produção vocal da criança T consistiu em uma reprodução do conto apresentado, sem adição de informações de sua autoria. Essa produção, como já enfatizamos, deu-se a partir de questionamentos orais da pesquisadora. No que se refere às marcas de atencionalidade e engajamento positivo, observamos o direcionamento do olhar acompanhado expressões de alegria e satisfação não aparecerem no momento da apresentação e da reprodução do conto, entretanto elas ficaram bem evidentes no terceiro momento dessa intervenção.

Figura 19 – Criança T recontando o conto “Três porquinhos” com fantoche

The screenshot displays the ELAN 6.0 software interface. The top window shows a video recording of a child and a researcher sitting at a table with puppets. The researcher is holding a puppet and speaking to the child. The interface includes a menu bar (Arquivo, Editar, Anotação, Janela, Tipo, Buscar, Visualizar, Opções, Janela, Ajuda) and a toolbar with playback controls. A table on the right lists the transcript with columns for Grade, Texto, Legenda, Lexicon, Comments, Reconhecedores, Metadados, and Controles. The table contains 23 rows of data, including timestamps and text segments. Below the video player is a timeline for gesture analysis, showing segments for GESTOS T, FALA T, PESQUISADORA, and MESCLA T, with various labels and time markers.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
FALA T							
N	Anotação						
1	Os três porquinhos					00:00:33.107	00:00:35.014
2	Três					00:00:48.955	00:00:50.059
3	Dembois					00:00:52.771	00:00:54.944
4	Sim (em voz baixa)					00:00:54.600	00:00:56.985
5	Os três porquinhos					00:00:58.198	00:00:59.782
6	Faz uma casa de palha					00:00:59.050	00:00:59.072
7	De madeira					00:00:57.795	00:00:59.053
8	O lobo derruba					00:00:56.113	00:00:57.641
9	De palha!					00:00:57.156	00:00:57.487
10	De madeira					00:00:57.033	00:00:57.854
11	De madeira! Certo! E essa terceira?					00:00:57.134	00:00:57.409
12	Não					00:00:57.074	00:00:57.581
13	De tijolo					00:00:57.309	00:00:57.596
14	[criança fala palavra inaudível]					00:00:40.849	00:00:41.327
15	Não					00:00:44.939	00:00:45.223
16	Ele morre					00:00:49.656	00:00:51.298
17	Felizes					00:00:53.536	00:00:54.656
18	O porquinho					00:00:58.565	00:00:59.898
19	O lobo					00:00:11.296	00:00:12.848
20	porque					00:00:30.438	00:00:31.645
21	Não					00:00:43.135	00:00:43.758
22	A mula sem cabeça					00:00:47.700	00:00:48.605
23	indef					00:00:54.171	00:00:54.981

Fonte: Arquivo pessoal

Para recontar a história dos Três Porquinhos com fantoches, também foi necessário que, de forma lúdica, a pesquisadora encorajasse a criança. Esse encorajamento foi realizado a partir da modalização da voz para um tom que simulasse a voz de um personagem infantil, o Lobo Mau. A criança T usou um fantoche de porquinho.

Nessa interação, T se mostrou alegre, como podemos ver na figura acima, e interagiu com a pesquisadora de forma gestual, simulando um diálogo entre a sua personagem, o Porquinho, e o fantoche da pesquisadora, o Lobo Mau. Nesse momento, a pesquisadora perguntou à criança se ela gostaria de dar um nome ao Porquinho e a criança disse que não.

Todavia, mesmo com poucas intervenções, pudemos perceber a mobilização dos gestos e contínuo vocal, além das estratégias linguísticas e dos aspectos de engajamento e atencionalidade. Nos primeiros encontros de sondagem, a criança T demonstrava pouco engajamento. No decorrer das intervenções do primeiro conto, percebemos que o menino não somente conseguiu desenvolver uma narrativa, após conhecê-la, como mostrou engajamento com ela, demonstrando estar empolgado positivamente com a contação, direcionando o olhar e dedicando atenção à interactante. Na figura abaixo, conseguimos ver a mudança de comportamento de T ao ouvir e recontar a história de “Os três porquinhos”:

Figura 20 – Sequência de ações de T durante conto e reconto de “Os três porquinhos”



Fonte: elaborado pela autora

No início do encontro, que durou aproximadamente 12 minutos, T mostrou-se retraído, ficando, por vezes, calado diante de algumas tentativas de interação da pesquisadora. Contudo, após o uso dos recursos mediadores, os fantoches, T mostrou-se envolvido e alegre naquela situação comunicativa. Como pode-se perceber a partir da transcrição, T contou a história através de estímulos interrogativos da pesquisadora, que o incentivava a contar os fatos da narrativa. Outro detalhe importante é que o relato produzido por T não trouxe marcas de autoria da criança, ou seja, T não recriou fatos do conto. Ele apenas reproduziu a sequência narrativa tal qual ele se lembrava com auxílio do livro e dos fantoches.

Quadro 9 – Quadro Analítico das cenas da criança T

<b>Cena interativa 1 – Conto TRÊS PORQUINHOS</b>			
Demonstrou atencionalidade?	Como? Atencionalidade contínua ou com rupturas?	Houve engajamento?	Como?
Sim	Atencionalidade com rupturas. A criança rompe o olhar com a pesquisadora e, por	Sim, porém com rupturas.	A criança demonstrou pouco engajamento, respondendo à interação com a pesquisadora com

	vezes, dedica atenção para outros elementos da sala em que acontecia a cena.		frases curtas e alguns gestos icônicos, como o gesto de “dois” com os dedos. Quando perguntado se queria dar nome a uma das personagens, ele não quis.
Na cena, houve um reconto multimodal?		A criança utiliza estratégias linguístico-discursivas em seu discurso? Se sim, quais?	
Sim, embora não tenha adicionado marcas de autoria e elementos novos à narrativa, T utiliza recursos que propiciam a multimodalidade, como o fantoche.		Não trouxe pistas linguísticas que marcassem uma sequência cronológica da história.	

Fonte: elaborado pela autora

No próximo tópico, analisaremos as cenas interativas com a criança D, um menino de sete anos com deficiência intelectual leve e comprometimento comportamental significativo, segundo a caracterização escolar da criança.

### 3.2.2 CENAS INTERATIVAS COM A CRIANÇA D

A criança D é um menino de sete anos que cursa o 1º ano do ensino fundamental e convive com a deficiência intelectual leve, possuindo um comprometimento comportamental significativo. Como já reiteramos, assim como todas as crianças colaboradoras dessa pesquisa, D não sabe escrever nem ler. D é um menino que apresenta introspecção e dificuldade em se comunicar oralmente. Com este menino, tivemos a oportunidade de nos encontrarmos mais vezes. Houve o encontro de sondagem, a contação e o reconto do primeiro conto e a contação e o reconto do segundo conto, totalizando 4 encontros.

Figura 21 – Encontro de sondagem com D



Fonte: arquivo pessoal

No encontro de sondagem, detalhamos na seção anterior, a pesquisadora disponibilizou para as crianças livros ilustrados, desenhos, tintas, lápis e fantoches, a fim de estabelecer uma relação de proximidade e, conseqüentemente, afetividade. Como já discutimos, o engajamento é um fator essencial em nossa pesquisa. Uma criança engajada é aquela que demonstra interesse para que a cena interativa avance e tome caminhos diversos, a depender da subjetividade. Em um contexto de Reconto, o engajamento do infante pode trazer diversas possibilidades narrativas, como novas ações e personagens e diferentes desfechos.

Nesse contato, D se mostrou uma criança que gosta de pintar e desenhar. Além disso, ele também experimentou alguns fantoches. Vale destacar que D é uma criança com o desenvolvimento comprometido da oralidade e, talvez, por causa disso, respondeu às perguntas com sentenças simples e pediu ajuda à pesquisadora para usar as tintas para

pintar. O menino pareceu gostar do primeiro contato, mostrando-se sorridente e atento ao diálogo. A criança aparentava estar se divertindo na interação inicial com a pesquisadora. Nesse primeiro contato, já percebemos marcas de engajamento da criança, visto que D se mostrou disposto a participar da interação.

Em nosso primeiro encontro pós-sondagem com D, fizemos a contação de *Chapeuzinho Vermelho*. Nessa intervenção, a pesquisadora trouxe dois livros iguais do mesmo conto e deixou os fantoches sobre a mesa. D, ao perceber que havia outro livro igual, pegou o outro livro e decidiu acompanhar a contação da história com esse suporte. A criança folheava o livro, passando página a página, como se acompanhasse a leitura da pesquisadora, movendo a cabeça em um gesto pantomímico, simulando o ato de ler silenciosamente. Esse momento é muito importante, pois demonstra um engajamento voluntário, ou seja, por vontade própria a criança se coloca na cena de interação como ser ativo dela.

A pesquisadora perguntou à criança se ela conhecia a história e ele respondeu com o sinal positivo com a cabeça, em um gesto emblemático. O menino também oralizou o título do conto “*Chapeuzinho Vermelho*”. Percebemos, portanto, que a criança consegue reconhecer o título da história. Transcrevemos abaixo os diálogos dessa interação com a criança D:

#### Quadro 10 – Transcrição Com Criança D – Cena 1

##### TRANSCRIÇÃO COM CRIANÇA D – RECONTO DE CHAPEUZINHO VERMELHO

*P: Hoje a gente vai fazer assim: vou deixar os bonequinhos da gente aqui.*  
*P: Olha, tu conhece essa história? [mostra um livro igual ao que está com D]*  
*D: [sinal de afirmação com a cabeça] Chapeuzinho vermelho!*  
*P: Chapeuzinho Vermelho! Isso!*  
*P: Eu vou ficar com um livro e tu vai ficar com outro. Certo? Beleza? Eu vou contar essa história, vou ler aqui pra tu. Tu vai que acompanhar, eu estou com um [livro] e tu tá com outro. Certo?*  
*P: Ai eu vou contar, vou ler aqui pra tu, certo? Tu vai me acompanhando!*  
*[Pesquisadora começa a contar a história de Chapeuzinho Vermelho com o fantoche dela]*  
*P: Então eu vou contando e você segura o Lobo ai, certo? [D coloca o fantoche]*  
*P: Presta atenção, beleza? [Pesquisadora continua contando. Pesquisadora continua o conto e passa a página do livro e D acompanha].*  
*P: Quem apareceu?*  
*D: O Lobo!*  
*[Pesquisadora narra uma parte em que o Lobo vai atacar e aproxima fantoche de chapeuzinho. Pesquisadora usa o fantoche de Caçador para atacar o fantoche do Lobo]*  
*P: Tu já conhecia essa história?*  
*D: [sinal de afirmação]*  
*P: Se eu pedir pra tu contar essa história pra mim, tu conta?*  
*D: Huum...*  
*P: E com os bonequinhos? Coloca ai o bonequinho na mão*  
*P: Me conta o que tu lembra da história. Quem é essa??*  
*D: Chapeuzinho vermelho!*  
*P: Quem é esse?*

*D: O Lobo*  
*P: O que o Lobo fez?*  
*[D pega o livro para ver a ação do conto]*  
*P: Pega aí e me mostra, pode mostrar*  
*D: A mãe dela disse para levar os biscoitos dela. [conta como se estivesse lendo]*  
*P: Ah, disse pra levar os biscoitos dela? E o que mais?*  
*D: E levar para a vovózinha que estava doente. [conta como se estivesse lendo]*  
*P: E o que mais?*  
*D: Aí foi atrás dela*  
*P: E o que mais? [pesquisadora passa a página, pois D está com um fantoche em cada mão]*  
*D: E o Lobo foi perto dela e bateu na porta dela*  
*P: Bateu na porta... E aqui?*  
*D: Ele tá... ele tá batendo na porta pensando que era a vovozinha [o restante da frase inaudível]*  
*D: E a vovozinha teve medo.*  
*D: E o homem... o homem foi atrás dele, entendeu?*  
*P: Acertou tudo! Adorei, muito obrigada*

Na figura abaixo, elencamos as principais ações de D nesse encontro. A criança mostrou-se engajada positivamente, visto que se interessou em interagir com a pesquisadora mesmo antes do término da contação, participando do conto antes mesmo de sua apresentação terminar. A sequência de ações abaixo inicia-se ainda na contação e se finda no reconto da criança.

Figura 22 – Sequência de ações de D durante conto e reconto de Chapeuzinho Vermelho



Fonte: arquivo pessoal

Reconhecendo que, entre os fantoches, havia personagens da história, D pegou um dos fantoches e ele o vestiu. O fantoche era o do Lobo Mau. Essa identificação aconteceu, provavelmente, a partir da forma, cor e características da personagem, as quais eram conhecidas pela criança.

Figura 23 – Criança D fazendo gesto pantomímico

N	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	D abre um dos livros que está sobre a mesa.	00:00:00.000	00:00:03.910	00:00:03.910
2	Faz sinal positivo com a cabeça.	00:00:15.155	00:00:17.064	00:00:01.909
3	Levanta o livro que está em sua mão.	00:00:17.128	00:00:18.544	00:00:01.416
4	Faz sinal de sim com a cabeça enquanto olha o livro que está consigo.	00:00:19.478	00:00:20.309	00:00:00.831
5	D abre o livro para acompanhar a história.	00:00:37.908	00:00:40.004	00:00:02.104
6	D levanta, se estica e pega o fantoche do lobo.	00:01:00.161	00:01:05.335	00:00:05.174
7	D faz sinal positivo enquanto ajusta o fantoche do lobo em sua mão e pega o livro par	00:01:17.248	00:01:21.009	00:00:03.761
8	Passa a página do livro com uma mão enquanto está com o Lobo em outra	00:01:26.854	00:01:38.999	00:00:13.345
9	D faz sinal de sim com a cabeça.	00:01:41.585	00:01:42.826	00:00:01.241
10	D simula o lobo atacando.	00:01:56.413	00:01:59.241	00:00:02.828
11	D ataca o fantoche de Chapeuzinho com o lobo.	00:01:59.396	00:02:02.224	00:00:02.828
12	D usa o Lobo para atacar.	00:02:10.465	00:02:13.982	00:00:03.517
13	D passa a página do livro e continua prestando atenção.	00:02:16.938	00:02:20.379	00:00:03.440
14	D continua acompanhando a história com seu livro e o fantoche em uma mão.	00:02:20.603	00:02:31.465	00:00:10.862
15	Passa a página do livro junto com a pesquisadora.	00:02:53.844	00:02:55.381	00:00:01.537
16	D arrasta o dedo sobre o livro como se estivesse lendo.	00:03:25.915	00:03:29.304	00:00:03.389
17	D volta a atacar Chapeuzinho com o lobo.	00:03:29.964	00:03:34.723	00:00:04.759
18	D usa fantoche de Lobo para atacar o Caçador.	00:03:57.379	00:04:04.275	00:00:06.896
19	D tira o fantoche de Lobo ao término do conto.	00:04:11.293	00:04:16.845	00:00:05.552
20	D faz sinal positivo com a cabeça.	00:04:20.483	00:04:22.138	00:00:01.655
21	D coloca o fantoche de novo e olha para cima como se estivesse pensando.	00:04:25.955	00:04:33.855	00:00:07.900
22	Coloca fantoche de chapeuzinho na outra mão.	00:04:45.068	00:04:49.965	00:00:04.897

Fonte: Arquivo pessoal

Enquanto a pesquisadora narra o conto e passava as páginas de seu livro, D também adiantava as páginas, prestando atenção às ilustrações desse suporte. Nesse momento, percebemos várias marcas de envolvimento na cena interativa, bem como a presença marcante das matriz gesto-fala. D mostrou-se engajado e atento ao momento de contação da história. Isso aconteceu a partir de um gesto pantomímico, o de simular a leitura do livro, o qual aconteceu folheando o livro, passando os dedos sobre as linhas e olhando para as páginas e para as figuras dele, dedicando um direcionamento de olhar de acompanhamento à cena (figura 24 abaixo). Além da pantomima, podemos perceber também, a partir das ilustrações da figura 24, o olhar direcionado da criança ao fantoche de Chapeuzinho Vermelho, quando esse estava sendo manipulado pela pesquisadora, demonstrando também a atencionalidade à cena.

Nesse momento de primeiro contato com conto, além do gesto emblemático de afirmação, constatamos também um outro gesto: o de arrastar o dedo indicador sobre as linhas do livro a fim de simular a ação de ler a fim de auxiliar a “leitura”. Esse gesto não está diretamente relacionado às ações que se desenrolam no conto que está apresentado, todavia representa a própria ação de acompanhar a leitura do conto que está sendo executada pela pesquisadora. Essa ação comprova que, mesmo com limitações intelectuais, a criança compreende o que acontece naquela situação comunicativa.

A pesquisadora, enquanto narra o conto e ao perceber que o menino estava com o fantoche do Lobo Mau, colocou o fantoche de Chapeuzinho Vermelho. Ao fazer a contação, ela procurou interagir em algumas cenas com a criança; interação essa que foi

correspondida, como é possível ver na figura 25, que o Lobo Mau ataca Chapeuzinho Vermelho:

Figura 24 – Criança D sendo apresentada e recontando “Chapeuzinho Vermelho”

The screenshot displays the ELAN 6.0 software interface. On the left, a video window shows a young boy sitting at a desk, reading a book. On the right, a transcription table is visible, detailing the child's actions and the time intervals for each. The table has columns for 'N.', 'Anotação', 'Tempo Inicial', 'Tempo Final', and 'Duração'. The transcription includes actions such as opening the book, making gestures, and reading the story.

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	D abre um dos livros que está sobre a mesa	00:00:00:000	00:00:03:910	00:00:03:910
2	Faz sinal positivo com a cabeça	00:00:15:155	00:00:17:054	00:00:01:899
3	Levanta o livro que está em sua mão	00:00:17:128	00:00:18:544	00:00:01:416
4	Faz sinal de sim com a cabeça enquanto olha o livro que está consigo.	00:00:19:478	00:00:20:309	00:00:00:831
5	D abre o livro para acompanhar a história	00:00:37:800	00:00:40:004	00:00:02:104
6	D levanta, se estica e pega o fantoche do lobo	00:01:00:161	00:01:05:335	00:00:05:174
7	D faz sinal positivo enquanto segura o fantoche do lobo em sua mão e pega o livro para	00:01:17:246	00:01:21:009	00:00:03:763
8	Passa a página do livro com uma mão enquanto está com o Lobo em outra.	00:01:26:854	00:01:39:999	00:00:13:345
9	Faz sinal de sim com a cabeça	00:01:41:585	00:01:42:826	00:00:01:241
10	D simula o lobo atacando	00:01:56:413	00:01:59:241	00:00:02:828
11	D ataca o fantoche de Chapeuzinho com o lobo	00:01:59:396	00:02:02:224	00:00:02:828
12	D usa o Lobo para atacar	00:02:10:465	00:02:13:982	00:00:03:517
13	D passa a página do livro e continua prestando atenção.	00:02:16:930	00:02:20:379	00:00:03:449
14	D continua acompanhando a história com seu livro e o fantoche em uma mão	00:02:20:603	00:02:31:465	00:00:10:862
15	Passa a página do livro junto com a pesquisadora	00:02:53:844	00:02:55:361	00:00:01:517
16	D arrasta o dedo sobre o livro como se estivesse lendo.	00:03:25:915	00:03:29:304	00:00:03:389
17	D volta a atacar Chapeuzinho com o lobo	00:03:29:964	00:03:34:723	00:00:04:759
18	D usa fantoche de Lobo para atacar o Caçador	00:03:57:379	00:04:04:275	00:00:06:896
19	D tira o fantoche de Lobo ao término do conto	00:04:11:293	00:04:16:845	00:00:05:552
20	D faz sinal positivo com a cabeça	00:04:20:483	00:04:22:138	00:00:01:655
21	RI coloca o fantoche de novo e olha para cima como se estivesse pensando.	00:04:25:965	00:04:33:655	00:00:07:690
22	Coloca fantoche da chapeuzinho na outra mão.	00:04:45:069	00:04:49:965	00:00:04:896

Fonte: Arquivo pessoal

Já nessa intervenção, a pesquisadora perguntou se a criança conseguiria reproduzir o conto apresentado “*Se eu pedir pra tu contar essa história pra mim, tu conta?*”. A criança sorriu e olhou para cima demoradamente, o que convencionalmente pode ser interpretado como o ato de pensar, buscar na memória a história que foi apresentada. Esse ato demonstra um engajamento por parte da criança, a qual não somente olha para a pesquisadora ao ser interpelada por ela, como também sorri, expressando atencionalidade. Citamos o olhar direcionado como sinal de engajamento (ÁVILA-NÓBREGA, 2017), entretanto podemos apontar que existem outros sinais de atencionalidade que emergem das cenas interativas, como o sorriso e olhar para cima, como uma tentativa de acessar memórias ou construir um discurso.

Novamente há a presença de uma marca interacional, o “Huummm...”, o que confirma nossa hipótese de que a criança estaria lembrando o conto apresentado. Mesmo a contação da história tenha acontecido instantes antes, compreendemos que esse fato – o de não conseguir acessar a memória de curto prazo ou esquecer-se rapidamente do que foi aprendido – é uma característica das deficiências intelectuais. Esse fator, segundo Pereira *et. al.* (2015), é determinante para a aprendizagem.

A pesquisadora propõe que ele tente contar a história com o uso dos fantoches. Percebemos que, com esse recurso mediador, a criança conseguia verbalizar os nomes

das personagens do conto, todavia não conseguia progredir em uma reprodução ou recriação do conto a partir de uma sequência narrativa sozinha. Vale ressaltar que a proposição da pesquisadora para que a criança criasse ou recontasse a história sozinha é bastante pertinente para entendermos como a mediação de um adulto, o uso de suportes mediadores e os jogos de interação são essenciais para o desenvolvimento da cena. Sem esses elementos de apoio, a criança não conseguiria fazer o reconto multimodal.

Para lembrar-se da ordem cronológica dos fatos, a criança recorreu, com auxílio da pesquisadora, ao livro ilustrado.

Figura 25 – Criança D reconta “Chapeuzinho Vermelho” com auxílio do livro ilustrado

The screenshot displays a software application window titled 'ELAN 6.0 - D - OUVINDO E CONTANDO - CHAPEUZINHO.eaf'. The interface is divided into several sections:

- Video Player:** Shows a young boy sitting at a table, reading a book. The video is paused at 00:05:15.802.
- Table:** A table with columns for 'Grade', 'Texto', 'Legenda', 'Lexicon', 'Comments', 'Reconhecedores', 'Metadados', and 'Controles'. The 'PESQUISADORA' track is selected, showing a list of 35 entries with timestamps for 'Tempo Inicial', 'Tempo Final', and 'Duração'. The 27th entry is highlighted: '27 E se eu pedir para tu contar essa história pra mim, tu conta?'. Other entries include 'Pesquisadora continua contando', 'Pesquisadora continua o conto e passa a página do livro', and 'Pesquisadora termina a leitura do conto'.
- Timeline:** A horizontal timeline at the bottom shows the progression of the audio tracks. It includes tracks for 'FALA D', 'GESTO D', and 'PESQUISADORA', with text segments aligned to specific time points.

Fonte: Arquivo pessoal

Nesse primeiro reconto, com o auxílio do livro ilustrado, pudemos observar uma progressão do seu contínuo de produção vocal: a criança, que havia produzido seu texto a partir das marcas de interação, ou seja, ele compõe seu texto através das perguntas da pesquisadora. Mais uma vez, o adulto aparece como mediador da produção oral, o qual administra a cena e introduz outros suportes, como os fantoches e os livros ilustrados. Tal fato mostra o papel essencial que o mediador exerce, papel esse defendido por Vygostky.

Como a criança D estava com os fantoches na mão e necessitava das ilustrações do livro para recontar a história, a pesquisadora auxiliou a criança passando suas páginas. Além de auxiliar com o livro, a pesquisadora também estimulava a criança através de perguntas, como “E agora?”. A partir disso, ele prossegue o reconto: “E levar para a vovozinha que estava doente.”, “E o Lobo foi perto dela e bateu na porta dela”, “Ele tá... ele tá batendo na porta pensando que era a vovozinha [o restante da frase

*inaudível]*” e *“E a vovozinha teve medo”*. Nesse momento, percebemos a importância do adulto nas cenas interativas para a progressão do relato: é a partir das indagações da pesquisadora que a criança narra a sua história. Além disso, a criança também exerce referências textuais, como a referência com repetição: a repetição do vocábulo “ele” em referência ao Lobo. A conexão também é percebida em todo o processo de relato.

Nesse momento, a criança D usa o fantoche que está em sua mão e coloca sobre a ilustração da avó, que está no livro. Percebemos aqui o diálogo que a criança consegue fazer entre esses dois suportes distintos, haja vista que ele consegue representar a cena narrada a partir da possível análise que ele fez das feições da vovó no livro e o fantoche.

Figura 26 – Criança D reconta “Chapeuzinho Vermelho” com auxílio de livro e fantoches

Grado	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
N.	Anotação						
17	Pressa a página do livro junto com a pesquisadora						
18	D arrasta o dedo sobre o livro como se estivesse lendo						
19	D volta a atacar. Chapeuzinho com o lobo						
20	D usa fantoche de Lobo para atacar o Caçador						
21	D tira o fantoche de Lobo ao término do conto						
22	D faz sinal positivo com a cabeça						
23	Ri, coloca o fantoche de novo e olha para cima como se estivesse pensando.						
24	Coloca fantoche de Chapeuzinho na outra mão						
25	Coloca os fantoches frente a frente						
26	Chapeuzinho vermelho						
27	O lobo						
28	Huummm						
29	Pressa e logo pega o livro para ver a cena						
30	Abre o livro e fala como se estivesse lendo						
31	A mãe dela disse para levar os biscoitos dela. Fala como se estivesse lendo o livro						
32	E levar para a vovozinha que estava doente						
33	E o lobo foi perto dela e bateu na porta dela. D conta a história enquanto usa os fantoches						
34	Ele tá... ele tá batendo na porta pensando que era a vovozinha [o restante da frase inaudível]						
35	E a vovozinha teve medo. Usa o fantoche para apontar para a vovozinha						
36	E o homem... o homem foi atrás dele, entendeu?						
37	Ri com os fantoches em mãos						
38	Bate palmas com o fantoche e ri						

Fonte: Arquivo pessoal

Ao final do conto, ele diz que “o homem”, ou seja, o caçador da história, foi atrás do Lobo, com o seguinte bloco de enunciado: *“E o homem... o homem foi atrás dele, entendeu?”*. Esse bloco enunciativo é bastante significativo, pois dele podemos extrair algumas considerações importantes: a criança coloca dois personagens como foco de sua narrativa – a vovó e o Lobo – deixando Chapeuzinho Vermelho de lado ao concluir a história sem um desfecho claro para ela. Esse fato já aponta para um traço de autoria da criança. Além disso, ao final, a criança fala *“entendeu?”*, a fim de estabelecer uma relação de comunicação mais efetiva. Essas evidências demonstram que é possível desenvolver autonomia criativa em crianças com limitações intelectuais e que, ao contrário do que se

postula no senso comum, aprendizagens, criatividade e deficiências intelectuais podem coexistir.

Nas figuras 25 e 26, podemos ver a criança D em mais dois momentos da nossa intervenção. Na cena interativa 2 com D, estávamos conhecendo o conto “Os três porquinhos”. Transcrevemos os diálogos dessa cena com ela respeitando as particularidades da variante linguística utilizada:

Quadro 11 – Transcrição com criança D – Cena 2

<b>TRANSCRIÇÃO COM CRIANÇA D – RECONTO DE TRÊS PORQUINHOS</b>
<i>[P conta a história com o livro]</i>
<i>P: Vê essa se tu conhece essa história ... Se eu te pedir, tu conta essa história pra mim?</i>
<i>D: Vou contar agora</i>
<i>D: Os porquinhos. Os porquinhos estavam fazendo a casa.</i>
<i>P: Huum</i>
<i>D: Tava fazendo a casa de madeira, a casa de...</i>
<i>P: E o outro?</i>
<i>D: De madeira, de folha...</i>
<i>P: E aí o lobo soprou?</i>
<i>D: Na de madeira</i>
<i>P: E no final aconteceu o quê? Ele conseguiu?</i>
<i>D: Não [balançando a cabeça para os lados]</i>
<i>Muito bem! Tu gosta de boneco? Vamos pegar um boneco aqui?</i>
<i>[D pega o boneco do caçador e ataca o lobo que estava com a pesquisadora]</i>
<i>[D veste o fantoche de Chapeuzinho e pega o da Vaquinha]</i>
<i>P: Quem é essa?</i>
<i>[D usa vaquinha para atacar a princesa]</i>
<i>P: Vamos fazer uma história aqui?</i>
<i>[D pega a vaquinha e ataca princesa]</i>
<i>[D ri]</i>
<i>[D usa a vaquinha para usar para atacar todos os fantoches]</i>
<i>P: Como é o nome dessa vaca?</i>
<i>D: Vaca.</i>
<i>[D usa Vaquinha e o Lobo para atacar a Princesa]</i>
<i>P: E depois?</i>
<i>[D usa o Lobo para atacar a Vaquinha]</i>
<i>P: E aí o que acontece nessa história?</i>
<i>[D assobia].</i>
<i>P: Muito bem, a gente vai conhecer mais historinhas depois.</i>

Fonte: Arquivo pessoal

A criança D optou por acompanhar a leitura do conto com um livro, simulando a leitura desse. Ela passa os dedos sobre as linhas. Percebemos, com isso, a presença de um gesto em que a criança simula ação de ler. Quando a pesquisadora termina a leitura, ele diz que “*vai contar agora*” ele mesmo a história. Ele o faz narrando o conto que acabou de ouvir, com a ausência de detalhes, passando o dedo sobre as linhas e, utiliza as imagens

nas páginas como auxílio mnemônico. Percebemos que isso acontece, pois, ao passar as páginas, ele observava a imagem para dar continuidade à narração.

Nessa mesma intervenção, a Criança D também utilizou os fantoches como recurso, entretanto, nesse momento, precisou de comandos orais da pesquisadora para iniciar seu discurso narrativo. Esse estímulo se deu com algumas perguntas, como “*O que acontece agora?*” e “*Quantos porquinhos havia nessa história?*”, visto que o conto era “*Os três porquinhos*”.

Figura 27 - Criança D em cena interativa 2

The screenshot displays the ELAN 6.2 software interface. At the top, there is a menu bar with options like 'Arquivo', 'Editar', 'Anotação', etc. Below the menu is a video player showing a child sitting at a table with a book. To the right of the video is a table of annotations for 'GESTO D'. The table has columns for 'N.', 'Anotação', 'Tempo Inicial', 'Tempo Final', and 'Duração'. The annotations list various actions like 'Pega um livro e começa a folhear', 'Passa a página do livro e começa a ler', etc. At the bottom, there is a timeline with tracks for 'PESQUISA - DA', 'GESTO D', 'FALA D', and 'PESQUISADORA'. The 'GESTO D' track shows a blue bar labeled 'Criança assovia' starting around 00:07:49.830.

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	Pega um livro e começa a folhear	00:00:04.010	00:00:11.080	00:00:07.070
2	Continua "lendo" o livro	00:00:11.140	00:00:18.240	00:00:07.100
3	Sim com a cabeça	00:00:19.505	00:00:20.045	00:00:00.540
4	Abre o livro e passa os dedos entre as linhas como se estivesse lendo	00:02:14.640	00:02:26.140	00:00:11.500
5	Passa as páginas do livro	00:02:40.575	00:02:46.025	00:00:05.450
6	Aponta para o livro contando a história como se estivesse lendo	00:02:51.185	00:02:53.045	00:00:01.860
7	Passa a página do livro e "lé"	00:03:06.905	00:03:08.805	00:00:01.900
8	Passa a página do livro de novo	00:03:10.145	00:03:11.645	00:00:01.500
9	Aponta para a imagem e "lé"	00:03:11.645	00:03:14.005	00:00:02.360
10	Passa a página e olha para ela por um tempo	00:03:19.360	00:03:22.010	00:00:02.650
11	Pega outro livro, Os Três porquinhos, e começa a "ler", apontando e narrando os fatos	00:04:30.685	00:04:42.035	00:00:11.350
12	Passa a página e continua	00:04:49.475	00:04:52.555	00:00:03.080
13	Ele escolhe a vaca e o lobo para fazer parte da história	00:07:26.770	00:07:28.030	00:00:01.260
14	A vaca e o lobo pegam a princesa	00:07:39.875	00:07:41.905	00:00:02.030
15	Vaca e lobo lutam	00:07:41.945	00:07:45.045	00:00:03.100
16	Criança assovia	00:07:49.830	00:07:52.089	00:00:02.259

Fonte: Arquivo Pessoal

Nesse reconto, embora a criança D tenha usado o livro como suporte para lembrar os fatos da história, o menino também avança e produz não uma simples reprodução da história, mas de fato um reconto, com marcas de autoria, inserindo novas personagens, por exemplo. Para isso, ele recorre aos fantoches. Na figura abaixo, podemos perceber a sequência de ações da produção narrativa da criança. Vale salientar que esse reconto não é feito a partir da oralidade, mas sim de gestos.

Figura 28 – Criança D em cena interativa 2



Fonte: autoria da pesquisadora

Nessa sequência, podemos perceber na imagem 1, que D realiza uma pantomima, quando ele simula o ato de ler, passando os dedos sobre as linhas do livro. Ademais, a criança D, para continuar a história de “Os três porquinhos”, ele escolhe um fantoche de vaca e um de princesa. Nessa narrativa, o Lobo quer pegar a princesa, mas a vaca impede e os dois brigam. Essa sequência de ações não foi oralizada, entendemos que assim foi a partir da sequência de gestos da criança.

Quadro 12 – Quadro Analítico das cenas da criança D

<b>Cena interativa 1 – CHAPEUZINHO VERMELHO</b>			
Demonstrou atencionalidade?	Como? Atencionalidade contínua ou com rupturas?	Houve engajamento?	Como?
Sim.	Atencionalidade alternada entre pesquisadora, livro e fantoche, sem rupturas. Direcionou olhar de partilha com a pesquisadora; além das pantomimas, simulando a leitura do livro.	Sim	Demonstrou bastante interesse pela cena, colocando o fantoche de Lobo por vontade própria, sem que fosse solicitado.

Na cena, houve um reconto multimodal?		A criança utiliza estratégias linguístico-discursivas em seu discurso? Se sim, quais?	
Sim, para o reconto, D usou os fantoches e o livro como apoio. Um exemplo disso é que, na falta de um fantoche para a Vovó, para a cena do Lobo engolindo a personagem, a criança usa o fantoche do Lobo para abocanhar a Vovó do livro (figura 27). Além disso, ele também usa o fantoche do Lobo para atacar Chapeuzinho Vermelho (figura 28). Adicionou marcas de autoria, como “os biscoitos da vovó” que não são mencionados no livro.		Sim. Referenciação por conexão, pois usou “homem” no lugar de “caçador”. Referenciação por repetição, mencionando “homem” mais de uma vez. Segue uma sequência de início, meio e fim, guiando-se nas ilustrações do livro como suporte para isso.	
<b>Cena interativa 2 – OS TRÊS PORQUINHOS</b>			
Demonstrou atencionalidade?	Como? Atencionalidade contínua ou com rupturas?	Houve engajamento?	Como?
Sim.	Atencionalidade alternada entre pesquisadora, livro e fantoche. Sem rupturas. É possível perceber o olhar de partilha direcionado para o adulto e a pantomima de ler o livro, passando os dedos sobre as linhas.	Sim	Demonstrou interesse pela cena, colocando os fantoches por vontade própria e participando da cena. Entretanto, podemos perceber que houve ruptura desse engajamento, visto que a criança não respondeu oralmente alguns comandos de interação que a pesquisadora fazia para ele.
Na cena, houve um reconto multimodal?		A criança utiliza estratégias linguístico-discursivas em seu discurso? Se sim, quais?	
Sim, utilizou os fantoches. Adicionou personagens novos, como o caçador – originário do conto anterior – e a Princesa e a Vaquinha, que entraram em confronto com o Lobo.		Nesse conto multimodal, D não usou a oralidade. A criança fez a sucessão de ataques das personagens sem falar.	

Fonte: elaborado pela autora

No próximo tópico, trataremos das cenas interativas com a criança N, um menino de dez anos com deficiência intelectual leve, fazia o 5º ano à época da intervenção, e não apresentava comprometimento comportamental significativo, segundo a caracterização escolar da criança.

### 3.2.3 CENAS INTERATIVAS COM A CRIANÇA N

As cenas interativas com a criança N aconteceram em 5 intervenções, a quais ocorreram em um intervalo de sete dias entre uma e outra. Transcrevemos os diálogos da primeira cena com ela respeitando as particularidades da variante linguística utilizada:

#### Quadro 13 – Reconto com criança N – Os três porquinhos – Cena 1

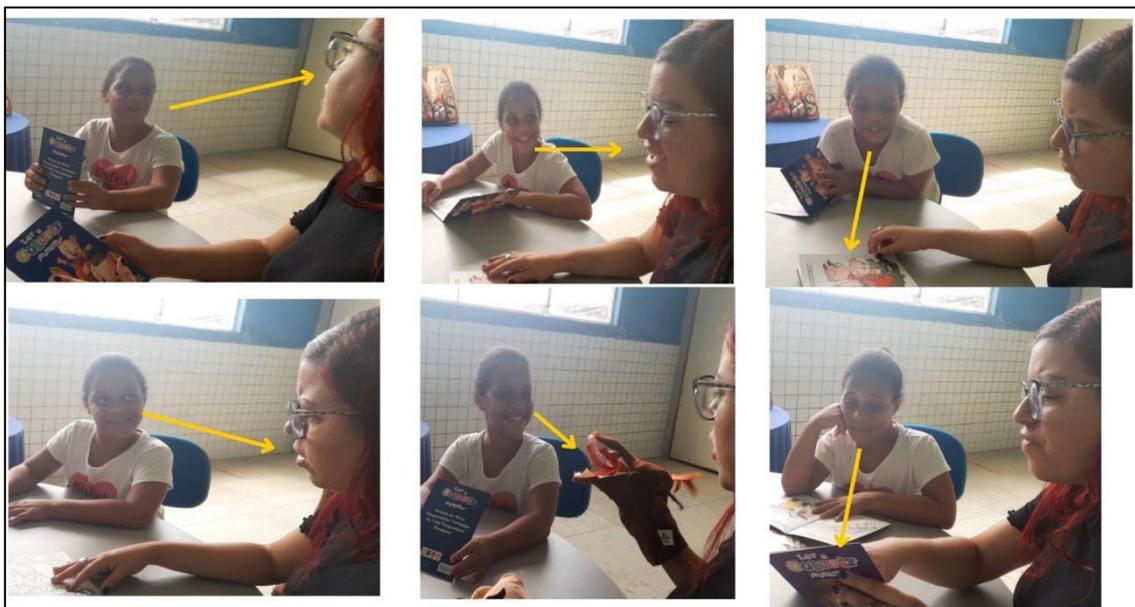
<b>TRANSCRIÇÃO COM CRIANÇA N – RECONTO DE OS TRÊS PORQUINHOS</b>
<p><i>P: Fui pegar um livrinho.</i>  <i>N: É esse?</i>  <i>P: É esse mesmo. Como é que você adivinhou?</i>  <i>N: É o do Lobo mau.</i>  <i>P: Vou até pegar o bonequinho para gente. Mas depois eu pego. Vamos ver aqui... tu conhece essa história?</i>  <i>N: Sim.</i>  <i>N: É a que tem o Lobo Mau. O Lobo mau e os três porquinhos, um faz uma casa de palha, um de madeira...</i>  <i>P: Vamos abrir o livro aqui... Quem são esses?</i>  <i>N: Os porquinhos!</i>  <i>P: Qual o nome deles?</i>  <i>N: Não sei! [E sorri]</i>  <i>P: É Zezinho, Luizinho e o que mais?</i>  <i>N: Huguinho</i>  <i>P: Huguinho, Zezinho e Luizinho. Você já viu o desenho?</i>  <i>N: Não</i>  <i>P: O que eles estão fazendo aqui?</i>  <i>N: Eles 'tão' lendo</i>  <i>P: E isso aqui é o quê?</i>  <i>N: É um violino</i>  <i>P: E tá aqui fazendo o quê?</i>  <i>N: é do porquinho</i>  <i>N: Ele tá pegando palha pra fazer a casinha</i>  <i>P: A casa dele é do que mesmo?</i>  <i>N: De palha. Esse é uma casa de tijolo</i>  <i>P: De tijolo, né? Ele tá fazendo...</i>  <i>N: O Lobo mau... assoprando</i>  <i>P: Um de palha, um de tijolo...Ele fez o quê?</i>  <i>N: Soprou</i>  <i>P: E depois ele fez o quê?</i>  <i>N: Ele construiu... uma de madeira</i>  <i>P: E essa casa aqui é de que?</i>  <i>N: De tijolo</i>  <i>P: Aí ele consegue?</i>  <i>N: Não</i>  <i>P: E o que acontece com o Lobo?</i>  <i>N: O Lobo cai</i>  <i>P: Mas ele conseguiu derrubar?</i>  <i>N: Não</i>  <i>P: Aí ele fez o que?</i>  <i>N: Aí ele soprou, soprou e caiu</i>  <i>P: Ele cai aqui?</i>  <i>N: Foi.</i>  <i>P: Muito bem, tu sabe da história, né? [pega alguns fantoches]</i></p>

N: *A vaquinha!*  
P: *O que você aprendeu hoje da história? [com voz de personagem]*  
N: *Os três porquinhos*  
P: *Vou fazer algumas perguntas: quantos porquinhos tinha na história?*  
N: *Quatro, tem a mamãe*  
P: *Ah, tem a mamãe, é verdade. E os que eles fizeram? Fizeram que tipo de casa?*  
N: *Uma de palha, de tijolo e de madeira.*  
P: *E quem é o vilão da história?*  
N: *O Lobo Mau!*  
P: *O Lobo mau! Meu amigo Lobo mau [pesquisadora pega o fantoche de Lobo mau]*  
N: *[ri] Parece um dragão. É feio*  
P: *Eu apareço em alguma outra história? Apareço nessa aqui?*  
N: *Sim, Chapeuzinho Vermelho. O Lobo quer pegar ela...*  
P: *Quer pegar ela?*  
N: *e pega a vovó*  
P: *E faz o que?*  
N: *e come sim*  
P: *E depois?*  
N: *e depois o caçador chega.*  
P: *E ele faz o que comigo? [usando o fantoche do Lobo]*  
N: *Ele bate em você. E ele salva a vovó sim*

Fonte: autoria da pesquisadora

Na primeira cena interativa que tivemos com N, percebemos que a criança se mostrou bastante disposta a participar da interação. Em um momento inicial, a menina optou por acompanhar o diálogo sobre a história com o livro – um livro igual ao que estava com a pesquisadora. Nessa interação, percebemos a atencionalidade dedicada ao momento, visto que a criança acompanhava a leitura com o livro, bem como direcionava seu olhar à pesquisadora e ao fantoche que ela usava (Figura 29).

Figura 29 – Criança N recriando conto “Os três Porquinhos” – Cena 1



Fonte: autoria da pesquisadora

Nessa cena de reconto multimodal, observamos – novamente – a importância do adulto para o desenvolvimento da narrativa. No trecho da transcrição do Quadro X, há marcas de interatividade significativas:

*P: Vamos abrir o livro aqui... Quem são esses?*  
*N: Os porquinhos!*  
*P: Qual o nome deles?*  
*N: Não sei! [E sorri]*  
*P: É Zezinho, Luizinho e o que mais?*  
*N: Huguinho*

Aqui percebemos que a presença do contraponto do adulto na cena interativa é o fator responsável não somente pela progressão da narrativa, como também age para o acesso da criança ao seu próprio repertório social, ou seja, a interpelação do adulto faz a criança lembrar e refletir sobre o que ela já sabe acerca do conto.

Na transcrição a seguir, temos a cena interativa do conto “Pinóquio”:

Quadro 14 – Transcrição com criança N – Reconto de Pinóquio

<b>TRANSCRIÇÃO COM CRIANÇA N – RECONTO DE PINÓQUIO</b>
<i>P: E essa história aqui? Vamos ver se tu conhece essa história aqui!</i>
<i>N: Pinoque!</i>
<i>P: Pinóquio, né?</i>
<i>N: É</i>
<i>P: O que ele tem que ele é diferente?</i>
<i>N: O nariz grandão. [faz um gesto icônico, ao tocar a ponta do nariz com o dedo e depois afastá-lo, ilustrando o tamanho do nariz de Pinóquio]</i>
<i>P: E por que o nariz dele cresce?</i>
<i>N: Porque ele teima muito.</i>
<i>P: Vamos ver o que ele faz?</i>
<i>N: sim.</i>
<i>P: Vamos ver o que ele faz. Abre aí o seu livro.</i>
<i>P: Vou abrir o meu. Quem é que tá aí? [pesquisadora aponta para o livro]</i>
<i>N: O pai do Pinóquio</i>
<i>P: E qual é o nome do pai do Pinóquio? Lembra?</i>
<i>N: Não sei!</i>
<i>P: É Gepeto o nome dele.</i>
<i>[pesquisadora pega um fantoche de homem velho]</i>
<i>P: Aqui ele!</i>
<i>N: Esse não é o pai do Pinóquio.</i>
<i>P: É sim, olha aí o bigode dele.</i>
<i>[N direciona o olhar para o fantoche e também para a ilustração do livro]</i>
<i>N: Aqui ele não tem bigode!</i>
<i>P: É que aqui [aponta para o livro] ele cortou o bigode!</i>
<i>N: [ri]</i>
<i>P: E o Pinóquio, ele é um boneco de quê?</i>
<i>N: De pano!</i>
<i>P: É de pano?</i>
<i>N: É de madeira [olhando para o livro]</i>
<i>P: Isso! Vamos ler o livro, eu vou ler aqui contigo!</i>

*[Pesquisadora começa a contar a história com o livro]*

*P: No final eles ficaram muito felizes*

*N: Pra sempre!*

*P: Pra sempre!*

*[Pesquisadora coloca fantoche de Gepeto e entona a voz]*

*P: Vou perguntar para ver se você lembra!*

*P: Pinóquio era feito de quê?*

*N: de Madeira!*

*P: E o pai de Pinóquio era quem?*

*N: Não lembro...*

*P: Era Gepeto. E aconteceu o que com Pinóquio?*

*N: Ele foi para os bonecos.*

*P: E depois?*

*N: Ele foi roubado.*

*P: Ele foi roubado, né? Ele encontrou dois anões que o roubaram. E depois...*

*N: Ele virou um burro.*

*P: Aonde?*

*N: No país das crianças*

*P: E depois?*

*N: A fada... ele de burro faz ficar normal, aí a baleia come ele...*

*P: E depois?*

*N: Depois ele vira um menino*

*P: Quem transformou ele em menino?*

*N: A fada*

*P: E acontece o que?*

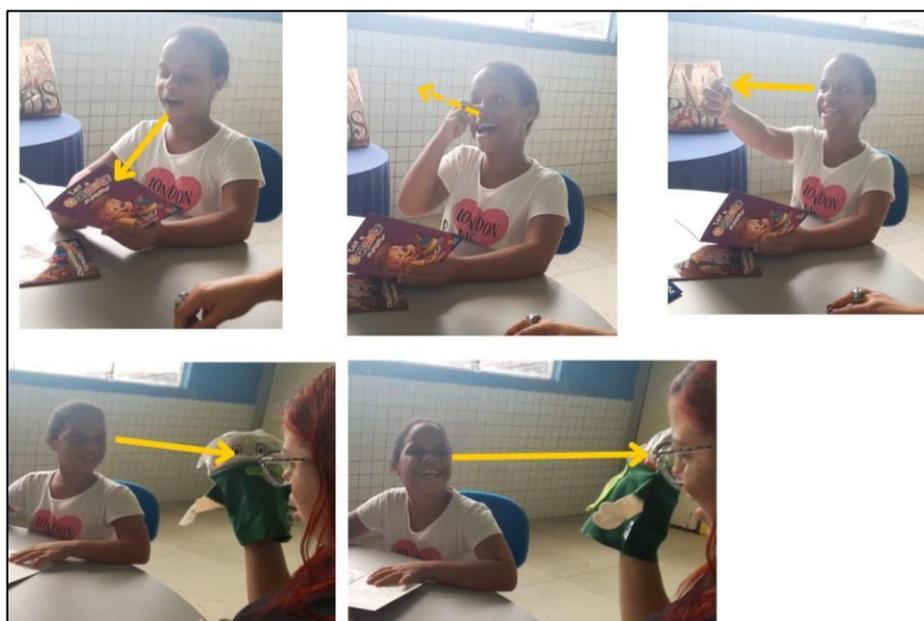
*N: Eles juntinhos*

*P: Muito bem!!*

Fonte: autoria da pesquisadora

Nessa cena, N também apresentou uma multiplicidade de aspectos linguísticos e gestuais. Quando perguntada sobre o que faz Pinóquio diferente, ela responde “o nariz grandão” ao que faz um gesto icônico, ao tocar a ponta do nariz com o dedo e depois afastá-lo, ilustrando o tamanho do nariz de Pinóquio (fotos 2 e 3 da sequência da figura 30).

Figura 30 – Criança N recriando “Pinóquio” – Cena 2



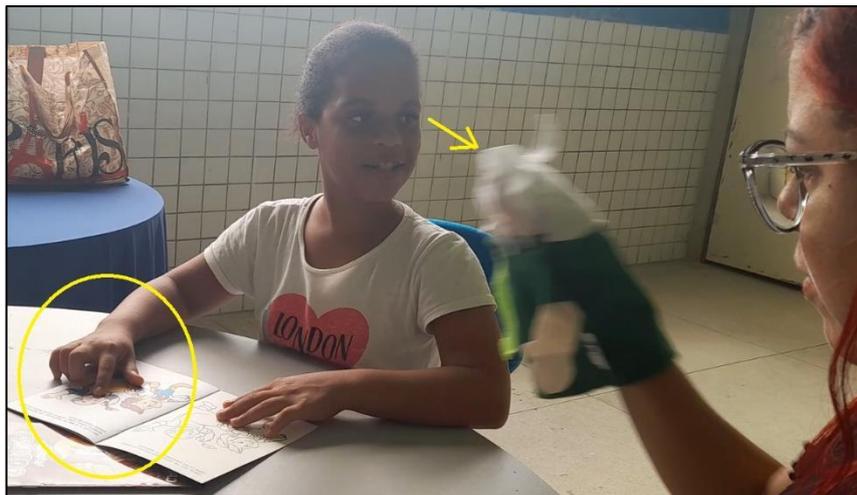
Fonte: autoria da pesquisadora

Nessa cena, podemos observar que houve atencionalidade por parte da criança, que passou a maior parte da cena com o olhar direcionado para a interactante, como também para o fantoche que ela usou em partes da cena. N usou o livro para acompanhar a leitura, folheando as páginas; realizando, assim, um gesto pantomímico, haja vista que ela não sabe ler e simulava a leitura durante a intervenção.

Assim como nas cenas com as outras crianças e na cena anterior com N, a participação de um adulto, promovendo um contraponto, foi essencial para que a criança desenvolvesse um reconto multimodal. Acreditamos que esse encorajamento também colabora para o engajamento da criança na cena, tendo em vista que os questionamentos do adulto agem na manutenção do interesse da criança pela interação.

Outrossim, ressaltamos, mais uma vez, a essencialidade do fantoche como suporte mediador na cena. Além de ativar memórias acerca das personagens, o uso desse apoio para a mediação também corrobora para o envolvimento da criança na cena de diversas maneiras – como criar personagens e ações –, entretanto, nessa interação, o suporte serviu para uma discordância entre criança e pesquisadora. Discordância essa advinda da atencionalidade da criança os dois suportes que lhe foram oferecidos: ao ver que o fantoche de Gepeto tinha bigode, N falou “*Esse não é o pai do Pinóquio*” (figura 31 abaixo). Verificamos aqui não somente o olhar direcionado à pesquisadora em sinal de atencionalidade, mas também o gesto emblemático de apontar no livro. Essa simultaneidade entre fala, gesto e olhar é uma representação clara do funcionamento da matriz gesto-fala, em que todos esses aspectos linguísticos agem conjuntamente para a composição do discurso.

Figura 31 – N compara fantoche à personagem do livro



Fonte: autoria da pesquisadora

A última das cenas interativas com a criança N foi o reconto de Chapeuzinho Vermelho. Assim como já reiteramos, a transcrição foi feita a partir das gravações das intervenções e respeita a variante linguística adotada pelas participantes da cena.

Quadro 15 – Transcrição com criança N – cena 3

**TRANSCRIÇÃO COM CRIANÇA N – RECONTO DE CHAPEUZINHO VERMELHO**

*P: Vem cá, olha. Vamos fazer um negócio aqui, tu vai me dizer o que que tu tá vendo em cada página, tá bom? O que que tem aqui?*

*N: o menino... Isso aqui, uma galinha*

*P: E isso?*

*N: [palavra inaudível]*

*P: Tu já ouviu uma história assim que tinha um menino e uma galinha?*

*N: Não, mas eu assisti da galinha dos ovos de ouro.*

*P: Tu assistiu? Tu lembra o canal? Foi na GLoBo?*

*N: Não, só lembro que foi no sete.*

*P: E aí, o que tem aqui? [mostrando outro livro]*

*N: Uma menina*

*P: E ela está com quê? Na mão?*

*N: Tá com o sapato.*

*P: Tá com sapato? Tu já escutou alguma história assim?*

*N: Sim, que perdeu o sapato do baile*

*P: Lembra o nome dela?*

*N: A princesa.*

*P: A princesa Cinderela, né? E aqui?*

*N: Ela tá testando o sapato da menina.*

*P: Tu já viu alguma história com isso? Tua tia? Já contou alguma história com isso?*

*N: Não*

*P: E esse aqui o que que tem aqui?*

*N: Uma menina, um menino... um bichinho*

*Nesse momento, entrou uma professora na sala. Chamaremos de M.*

*M: Passa tarefa para ela, não brinca com ela não!*

*N: Para a senhora que não sabe, eu fiz um monte de letra sem a professora dizer.*

*[respondendo a M]*

*P: Tu fizesse tarefa? Tu gosta de fazer tarefa?*

*N: [acena com a cabeça em afirmação]*

*P: Tu gosta de bonequinho? Eu trouxe um bonequinho para gente brincar, então tem outro bonequinho aqui, ó. [mostrando os fantoches da história de Chapeuzinho Vermelho]*

*P: E esse?*

*N: O Lobo mau*

*P: E como é o nome? Deixa eu ver se tu se lembra... [pesquisadora mostra fantoches de Chapeuzinho]*

*N: Chapeuzinho vermelho.*

*N: Pela estrada afora, eu vou... O caminho é deserto e o Lobo Mau passou aqui por perto.*

*P: Ai, meu Deus, eu vou fugir. [entonando a voz como de uma criança]*

*N: Aí ele “o que você está fazendo aqui sozinha?” [mudando o tom de voz para a personagem]*

*P: Eu vim trazer doces para minha vovó.*

*N: Onde ela mora?*

*P: Ela mora no final da rua*

*N: eu vou lá chamar ela*

*P: mas não é perigoso?*

*N: não.*

*P: Ai, eu tenho medo!*

*N: Não tenha medo.*

*P: Mas o senhor é bonzinho ou é malvado?*

*N: Bonzinho*

*P: Ai, meu deus, e agora? Será? Acho que vou embora pra casa da minha vó.*

*N: Aí ela vai e chega lá [muda do tom de voz para narrador]*

*[N deita o fantoche do Lobo, a fim de recontar a cena em que a Chapeuzinho chega na casa da vó e encontra o Lobo]*

*P: Meu Deus, a minha vó! Vovó?*

*N: Oi! [entonando a voz como Vovó]*

*P: Vovó, a senhora está tão estranha! Que dentes são esses? Que dentes grandes?*

*N: Oi!*

*P: Pra que esses dentes vovó?*

*N: É pra te comer!*

*P: Não acredito!!*

*N: Aí o caçador veio e atira nele. É esse aqui o caçador [pegando o fantoche do caçador]*

*N: Eu vou proteger você, Chapeuzinho! Fuja! [fazendo voz de caçador]*

*N: Aí o Lobo fugiu e ficou tudo bem!*

*P: Eita, tu conhece a história todinha!*

Fonte: autoria da pesquisadora

No início da cena, a pesquisadora mostrou alguns desenhos de histórias popularmente conhecida para a criança, a fim de introduzir a ambientação de narrativas infantis e provocar já algum engajamento. Nesse momento, percebemos que ela se mostrou, de fato, engajada, relatando inclusive a memória que tinha dessas histórias. Quando perguntada sobre a ilustração da história da Galinha dos Ovos de Ouro, ela disse já ter visto no canal sete da TV. Ela também mostrou conhecer o conto Cinderela. Embora

não recordasse dos títulos dos contos presentes na imagem, ela conhecia fragmentos das histórias. É importante pontuar que, na falta dos nomes dos títulos, a menina referenciou esses contos a partir do processo de associação: ao se referir à Cinderela, ela mencionou à situação do conto em que é ela perde o sapato e é necessário procurá-la, testando o calçado em vários pés; ao se lembrar da história da Galinha dos Ovos de Ouro, recordou-se de onde o viu, no “canal sete”.

Um outro momento importante que antecedeu o reconto propriamente dito foi a interação com um segundo adulto, a professora M. Em um tom descontraído, M, que havia adentrado há pouco tempo à sala, disse “*Passa tarefa para ela, não brinca com ela não!*”. Mesmo como brincadeira, esse comentário pode soar como uma compreensão equivocada de que os jogos de interação supostamente não possuíam relevância para aprendizagem significativa, entretanto é um juízo que não podemos fazer acerca da professora M.

A criança N, ouvindo o comentário de M para a pesquisadora, respondeu “*Para a senhora que não sabe, eu fiz um monte de letra sem a professora dizer.*”. A fim de retomar a interação inicial acerca do reconto e não constranger a criança em relação às suas atividades, a pesquisadora prosseguiu com a intervenção, mas não sem antes perguntar sobre as atividades que N gosta de fazer. Ela perguntou: “*Tu fizesse tarefa? Tu gosta de fazer tarefa?*” E N usou de um gesto emblemático para responder, o convencionalizado gesto com cabeça, balançando para cima e para baixo.

A atencionalidade está marcada em toda cena, sem rupturas. Nas figuras abaixo, observamos que o direcionamento do olhar persiste em toda cena, mudando apenas o objeto de interesse. N dedica a sua atenção à pesquisadora, quando ela conta a história; e concentra-se nos fantoches, quando esses funcionam como interactantes (figura 32 abaixo).

Figura 32 – Criança N recriando “Chapeuzinho Vermelho” – Cena 3



Fonte: autoria da pesquisadora

Outro aspecto importante do reconto nessa cena interativa é a presença dos elementos que fazem dessa narrativa multimodal. Os gestos não aparecem apenas como apoio da produção vocal, mas fazem parte da história. Nesse trecho do reconto, o Lobo foi para a casa da Vovó esperar a chegada de Chapeuzinho Vermelho. Para ilustrar que o Lobo estava dormindo no lugar da Vovó, N deitou o fantoche que estava em sua mão na mesa, como se estivesse dormindo. Na ilustração a seguir, podemos ver um exemplo disso:

Figura 33 – Criança N deita o Lobo em cena de “Chapeuzinho Vermelho” – Cena 3



Fonte: autoria da pesquisadora

Como podemos ver nas ilustrações a seguir, N manteve-se engajada na cena, demonstrando satisfação e respondendo positivamente à expectativa de atencionalidade da pesquisadora. Trocou de fantoches e exerceu o papel de mais de uma personagem. De todas as crianças participantes das cenas interativas, N foi a que mais utilizou estratégias linguístico-discursivas, haja vista que ela alternou personagens em uma mesma cena, mudando a entonação quando necessário e assumindo também a narração da história. Esse fato corrobora também para a presença da autonomia narrativa e de marcas de autoria e de criatividade da criança.

Para exemplificar a alternância de personagens e a autonomia da criança na cena interativa, podemos ver, na sequência a seguir, que N, usando o gesto dêitico de apontar, solicita à pesquisadora o fantoche de Lobo para trocar de personagem.

Figura 34 – Criança N recriando “Chapeuzinho Vermelho” – Cena 3



Fonte: autoria da pesquisadora

Nessa sequência, podemos perceber o olhar de partilha da criança, bem como o engajamento na cena, visto que não somente participa do reconto, mas também expressa alegria e envolvimento, ao rir das ações ali desenvolvidas. Além disso, há o desenvolvimento de uma narrativa com início, meio e fim de forma mais linear, com o a finalização de “ficou tudo bem”. Abaixo inserimos um quadro analítico, com uma síntese dos elementos das cenas interativas com a criança N.

Quadro 16 – Quadro Analítico das cenas da criança N

<b>Cena interativa 1 – Conto TRÊS PORQUINHOS</b>			
Demonstrou atencionalidade?	Como? Atencionalidade contínua ou com rupturas?	Houve engajamento?	Como?
Sim	Atencionalidade alternada entre pesquisadora, livro e fantoche, sem rupturas.	Sim	Demonstrou interesse pela cena, sem rupturas do tema da interação.
Na cena, houve um reconto multimodal?		A criança utiliza estratégias linguístico-discursivas em seu discurso? Se sim, quais?	
Sim, todavia não utilizou o suporte do fantoche. O reconto se materializou a partir da produção vocal e de gestos. Inseriu a mãe dos porquinhos como personagem do conto.		Referenciação por repetição (as várias ocorrências da repetição de “Lobo”) por associação (Lobo e Dragão, em termos de feiura). Segue uma sequência de início, meio e fim, com marcas textuais de fechamento da história.	
<b>Cena interativa 2 – PINÓQUIO</b>			
Demonstrou atencionalidade?	Como? Atencionalidade contínua ou com rupturas?	Houve engajamento?	Como?
Sim	Atencionalidade alternada entre pesquisadora, livro e fantoche sem rupturas.	Sim	Demonstrou interesse pela cena, porém houve ruptura de expectativa. Ruptura que confirma a presença de engajamento. A criança contesta a identidade de Gepeto pela presença de bigode no fantoche e a ausência dessa característica no livro.
Na cena, houve um reconto multimodal?		A criança utiliza estratégias linguístico-discursivas em seu discurso? Se sim, quais?	
Sim, entretanto não utilizou o suporte do fantoche. O reconto se materializou a partir da produção vocal e de gestos icônicos, como o tamanho do nariz de Pinóquio. Não inseriu nenhuma personagem nova ao conto, todavia modificou a		Referenciação por repetição (as várias ocorrências da repetição de “Ele” em referência ao protagonista).	

causa do crescimento do nariz de Pinóquio (“ <i>Ele teima muito</i> ”).		Segue uma sequência de início, meio e fim, com marcas textuais de fechamento da história (“ <i>eles [ficaram] juntinhos</i> ”).	
<b>Cena interativa 3 – Conto CHAPEUZINHO VERMELHO</b>			
Demonstrou atencionalidade?	Demonstrou atencionalidade?	Houve engajamento?	Como?
Sim	Atencionalidade alternada entre pesquisadora e fantoche, sem rupturas.	Sim	Demonstrou interesse pela cena, sem rupturas do tema da interação.
Na cena, houve um reconto multimodal?		A criança utiliza estratégias linguístico-discursivas em seu discurso? Se sim, quais?	
Sim. Nessa cena, N utilizou o suporte do fantoche. Iniciou a cena cantando a música tradicionalmente conhecida do conto, mesmo a canção não tendo sido apresentada em nenhuma Ela não inseriu nenhuma personagem nova ao conto, todavia adicionou o fato de o caçador ter atirado no Lobo. Além disso, ela recria o diálogo entre Lobo e Chapeuzinho.		Referenciação por associação (usou uma música atribuída popularmente ao conto para iniciar o reconto), por repetição dos pronomes <i>ela</i> (para Chapeuzinho Vermelho) e <i>ele</i> (para o Lobo). Modaliza a voz ao trocar de personagem ou assume a função de narrador. Apropriase da narrativa, iniciando o reconto cantando uma música. Segue uma sequência de início, meio e fim, com marcas textuais de fechamento da história (“ <i>e ficou tudo bem</i> ”).	

Fonte: elaborado pela autora

Na próxima seção, exploraremos as cenas interativas com a criança A, uma menina de sete anos com deficiência intelectual moderada, que fazia o 1º ano à época da intervenção, que apresentava comprometimento comportamental significativo, de acordo com a caracterização escolar da criança.

### 3.2.4 CENAS INTERATIVAS COM A CRIANÇA A

As cenas interativas com a criança A aconteceram em 4 intervenções, a quais ocorreram em um intervalo de sete dias entre uma e outra. Transcrevemos os diálogos da primeira cena com ela respeitando as particularidades da variante linguística utilizada:

#### Quadro 17 – Reconto com criança A – Os três porquinhos

<b>TRANSCRIÇÃO COM CRIANÇA A – RECONTO DE OS TRÊS PORQUINHOS</b>
<p>A: <i>O nome da minha mãe é Cristina.</i></p> <p>P: <i>O nome da tua mãe Cristina? E o teu nome.</i></p> <p>A: <i>Ana Clara</i></p> <p>P: <i>Ana Clara... Huum, muito bom! Olha, vamos ver essa história hoje. Eu vou tirar aqui o bonequinho e a gente vai ver essa história aqui. Que história é essa? Tu vai contar para mim essa historinha? Eu trouxe uns desenhos para gente pintar também. Tu gosta de pintar?</i></p> <p>A: <i>Sim [fazendo o gesto emblemático balançando a cabeça]. Eu quero pintar esse grande. [apontando para um desenho maior]</i></p> <p>P: <i>Tá bom! Pode pintar esse grande.</i></p> <p>A: <i>Esse é o mesmo desse. [apontando para dois desenhos]</i></p> <p>P: <i>É igual! É verdade, os livros são iguais.</i></p> <p>P: <i>Que história é essa?</i></p> <p>A: <i>É a história do porquinho.</i></p> <p>P: <i>São quantos porquinhos?</i></p> <p>A: <i>São quatro.</i></p> <p>P: <i>Tem quantos porquinhos aqui agora?</i></p> <p>A: <i>[faz o gesto emblemático de 3 com a mão e depois conta cada porquinho apontando no livro]</i></p> <p>P: <i>E essa quem é?</i></p> <p>A: <i>Essa é a vovó</i></p> <p>P: <i>E ela está com quê?</i></p> <p>A: <i>Está com a roupa de lavar prato.</i></p> <p>P: <i>Tu acha que ela está fazendo o quê com eles aqui?</i></p> <p>A: <i>Ela tá conversando.</i></p> <p>P: <i>Ela tá conversando... É verdade</i></p> <p>A: <i>Ela está conversando com os três.</i></p> <p>P: <i>E ele aqui agora tá fazendo o quê?</i></p> <p>A: <i>[faz o gesto emblemático de bater numa porta imaginária com a mão]</i></p> <p>P: <i>E o que é isso?</i></p> <p>A: <i>Uma planta.</i></p> <p>P: <i>Planta! Muito bem! E aqui na frente da casa?</i></p> <p>A: <i>Tava indo para casa do vovô</i></p> <p>P: <i>Tava indo para casa do vovô, é isso? E esse aqui agora?</i></p> <p>A: <i>É o vovô.</i></p> <p>P: <i>Tá fazendo o quê?</i></p> <p>A: <i>Vovô está colocando umas pedras</i></p> <p>P: <i>Está fazendo o quê?</i></p> <p>A: <i>Botou pedra.</i></p> <p>P: <i>Ele tá fazendo uma casa...</i></p> <p>A: <i>Tá botando pedra para fazer uma casa</i></p> <p>P: <i>E aqui?</i></p> <p>A: <i>Agora ele tá ajeitando a casa</i></p> <p>P: <i>Aqui é o quê?</i></p> <p>A: <i>flor... flor e uma coisa [aponta para o livro]</i></p> <p>P: <i>Isso aqui?</i></p>

A: [aponta para o livro] Ele fica dentro da casinha.  
P: Vou te dizer: o nome é caracol. E agora, eles estão fazendo o quê?  
A: Eles estão formando a casa.  
P: Muito bem! E agora o que eles encontraram? Ai, meu Deus!  
A: O Lobo  
P: E esse Lobo é bom? É mau?  
A: Mau  
P: Mau, né? E eles estão como?  
A: Com medo  
P: Com medo, né? Como é tu sabe que eles estão com medo?  
A: Lobo  
P: E agora?  
A: Ele... em cima da casa.  
P: O Lobo está fazendo o que?  
A: ele ia pegar ele, só que não pegou ele.  
P: E agora?  
A: pegou.  
P: E agora tá bem perto, né?  
A: Tá perto da casa de vovó  
A: Aí ele tá achando .... [gesto com as mãos levantadas, abrindo e fechando os dedos].  
A: eu. .. vovó  
P: Ele tá achando...  
A: que ele pega e não pegou.  
P: Tem mais? Acabou a história?  
A: [gesto emblemático de negação com a cabeça]  
A: O porquinho é... ele dá um abraço no vovô.  
P: O que acontece o quê?  
A: Eles. ..feliz. Ele dá um abraço. Ele vai para floresta dizendo “Lobo, não pega eu que eu sou criancinha”.  
P: Que história maravilhosa! Foi tu que fez a sua história?  
A: Foi  
P: Que história maravilhosa!  
A: Tia, bora fazer, tia! Tia Bora brincar com esse [pegando o fantoche do Lobo e da Chapeuzinho Vermelho]  
P: Vamos, vamos brincar. Como é o nome? Consegue colocar? [pesquisadora ajuda a criança A a colocar os fantoches]  
A: Cadê o vovô?  
P: [pesquisadora pega o fantoche de Vovô]  
A: A menininha também. [A criança solicita o fantoche do vovô e da princesa para brincar]  
A: [Ela usa o Lobo para atacar a princesa.]  
A: Eu vou proteger você [usando o fantoche da Chapeuzinho Vermelho para proteger a princesa]  
A: Eu sou da floresta [Chapeuzinho Vermelho fala].  
P: Como é seu nome?  
A: É Annabelle  
P: Que nome lindo! Meu nome é Elza.  
P: Ah! O Lobo, por favor, me proteja!  
A: [A criança usa o Lobo para atacar a princesa].  
P: Ai meu Deus, ele vai me matar.  
A: [ela bate com Lobo na princesa]  
P: Morri [a pesquisadora deita a princesa]  
A: Morreu não.  
A: Ah, eu tô aqui para te ajudar [fala Chapeuzinho]  
P: Me ajuda, me ajuda Annabelle. Vamos para casa deitar.  
A: Vou deitar eu também vou descansar ficar bonita.  
A: Eu também [o Lobo também deita, o Lobo pega princesa]  
P: Lobo, você é muito malvado! **Vou botar com o vovô.**

P: Socorro, socorro, ai meu Deus! Vovô Você mudou meu avô?  
 A: [Ela continua atacando o avô com Lobo. Lobo ataca princesa]  
 P: Ai que Lobo malvado. Annabelle, me ajuda.  
 A: [Annabelle bate no novo]  
 A: Oi, eu te ajudei.  
 P: Obrigada, amiga.  
 [bonecas se beijam em cumprimento]

Fonte: autoria da pesquisadora

Na cena interativa estabelecida com a criança A podemos perceber a ocorrência de vários elementos da matriz gesto-fala, como também marcas de atencionalidade e engajamento. De início, podemos destacar, novamente, a função determinante do adulto no processo de reconto multimodal, visto que são as provocações da pesquisadora que incentivam um maior engajamento da criança.

Figura 35 – Criança A fazendo gestos emblemáticos 1



Fonte: autoria da pesquisadora

No começo da cena, a menina reconta a história a partir das perguntas de sua interactante, entretanto, no decorrer da cena, a menina engaja-se na situação de reconto. Esse engajamento é perceptível com o fato de que ela começa a não somente responder às indagações, mas também a colocar marcas de autoria nesse reconto. A pesquisadora pergunta “E essa quem é?”, ao passo que A responde “Essa é a vovó”. Buscando estabelecer a continuidade do engajamento, a pesquisadora indaga “E ela está com quê?”. A criança A responde “Está com a roupa de lavar prato”, fazendo movimentos com as mãos para cima e para baixo perto de seu tronco, como mostra a figura 36. Aqui existe uma referência por conexão, visto que, ao não se lembrar da palavra “avental”, a

criança recorre à função dele “roupa de lavar prato” e ao gesto dêitico de apontar para si na parte do corpo – o tronco – em que se usa um avental a fim de expressar a roupa que a vovó usava no livro.

Conseguimos constatar também que, na ausência de palavras que pudessem expressar a ideia, a ocorrência de gestos supre a necessidade. Nesse caso, a criança usa um gesto emblemático e também ritmado, o de bater em uma porta, fechando a mão e balançando-a, como podemos ver na figura 36. Nela, a criança A, ao ser questionada “*E ele aqui agora tá fazendo o quê?*”, faz o gesto pantomímico de bater numa porta imaginária com a mão.

Figura 36 – Criança A fazendo gestos emblemáticos 2



Fonte: autoria da pesquisadora

Além disso, nesse reconto, A também se utiliza de outros gestos para recontar a história e, outra vez, ela – não conseguindo vocalizar o que queria dizer – recorre ao gesto de abrir e fechar os dedos, como se buscasse a informação na memória. Comprendemos, a partir dessa cena interativa, a complexidade do reconto multimodal, o qual se serve de vários recursos para transmitir a história. Ainda nessa cena interativa, A usa de um gesto

icônico para expressar a ação de abraçar enquanto diz “O porquinho é ele dá um abraço no vovô.”. Ao ser perguntada sobre o que acontece depois, ela responde “Eles. feliz. Ele dá um abraço. Ele vai para floresta dizendo “Lobo, não pega eu que eu sou criancinha”. Nesse trecho, percebemos a riqueza do discurso infantil nessa cena: para referenciar a personagem do porquinho, A usa não somente a referenciação por reiteração (“diz “O porquinho é...ele dá um abraço”), mas também por repetição (Eles... feliz. Ele dá um abraço. Ele vai para floresta dizendo).

Além disso, nessa cena interativa, as marcas do reconto autoral multimodal ficam bastante evidentes: na história tradicional de “Os três porquinhos”, os protagonistas não imploram ao Lobo para não serem comidos, todavia, no reconto de A, existe uma continuidade narrativa da história, em que o porquinho pede ao Lobo para não ser pego e foge para a floresta, subvertendo o final original. Ademais, na qualidade de conto multimodal, essa narração vem acompanhada de outros elementos não vocalizados. Na figura 37, podemos observar que, além da produção vocal, há a presença de marcas de engajamento e atencionalidade, bem como de gestos. A criança A direciona o olhar para a pesquisadora, estabelecendo uma relação de atencionalidade, enquanto narra e gesticula. Na 3ª imagem da sequência da figura 37, A muda o tom de fala para introduzir a fala da personagem, demonstrando a consciência de que existe uma diferença entre os turnos de fala das personagens da história. Nesse momento, há não somente a diferença no tom de voz, mas também uma iconicidade com as duas mãos (terceira imagem da figura 37).

Na 4ª imagem da sequência da figura 37, A levanta o braço e balança uma vez da direita para a esquerda, sinalizando o percurso que o porquinho fez para fugir do Lobo. Temos aí mais um gesto icônico, marcando a multimodalidade desse reconto. O direcionamento do olhar demonstra o engajamento de A nessa cena. É importante observar que nessa cena o olhar se volta não somente para a pesquisadora, como também para o fantoche que a sua interactante usa, quando – para o reconto – as duas passam a utilizar esse recurso (sétima imagem da figura 37).

Figura 37 – Engajamento e atencionalidade da Criança A



Fonte: autoria da pesquisadora

Além disso, precisamos evidenciar a função determinante dos fantoches como recurso mediador interacional no desenvolvimento da atencionalidade, do engajamento e do discurso narrativo. É a partir desse recurso que a criança se sente mais encorajada e envolvida na cena.

Quadro 18 – Quadro Analítico das cenas da criança A

Cena interativa 1 – OS TRÊS PORQUINHOS			
Demonstrou atencionalidade?	Como? Atencionalidade contínua ou com rupturas?	Houve engajamento?	Como?
Sim	Dedicou atencionalidade contínua, sem rupturas. Presenciamos a ocorrência do olhar de acompanhamento durante toda a cena.	Sim.	A menina mostrou-se interessada pela interação, respondendo aos comandos da pesquisadora, sem rupturas ou desvio de tema.
Na cena, houve um reconto multimodal?		A criança utiliza estratégias linguístico-discursivas em seu discurso? Se sim, quais?	
Sim, apoiou-se principalmente em gesticulações, mas também no suporte do fantoche. O reconto se materializou a partir da produção vocal e de gestos, como o gesto emblemático e ritmado de bater na		Referenciação por conexão: na falta da palavra que denomina a vestimenta "avental", a menina utilizou uma	

<p>porta, gesto icônico com as mãos levantadas, abrindo e fechando os dedos como uma tentativa de ilustrar o esquecimento de uma expressão e o gesto ritmado com as mãos, para cima e para baixo rente ao dorso, para ilustrar o avental, o qual a menina chamou de “roupa de lavar prato”, bem como gestos emblemáticos para representar numerais, negação e afirmação. As referências por repetição e reiteração também ocorreram. Ela possui diversas marcas de autoria:          Insere novas personagens (Anabelle);          Menciona outros elementos de cena, como flores e caracol;          Cria novas falas e ações, que não estão presentes no conto original: ela muda o foco da história central. Nessa, o Lobo ataca umas das personagens femininas e elas duas (Elza e Anabelle) se ajudam para se livrarem do Lobo.</p>	<p>expressão que traduz a funcionalidade dela “roupa de lavar prato”.          Outra referência por conexão é o uso da expressão “coisa que fica dentro da casinha” para caracol.          Segue uma sequência de início, meio e fim, com marcas de fechamento da história (as personagens se beijam).</p>
--	--

Fonte: elaborado pela autora

Na próxima seção, exploraremos as cenas interativas com a criança M, um menino de 10 anos com deficiência intelectual moderada, que fazia o 5º ano à época da intervenção, que apresentava comprometimento comportamental e vocal significativo, de acordo com a ficha escolar da criança.

### 3.2.5 CENAS INTERATIVAS COM A CRIANÇA M

As cenas interativas com a criança M aconteceram em três intervenções, a quais ocorreram em um intervalo de sete dias entre uma e outra. Transcrevemos os diálogos da primeira cena com ela respeitando as particularidades da variante linguística utilizada:

Quadro 19 – Quadro Analítico das cenas da criança M

<b>TRANSCRIÇÃO COM CRIANÇA M – RECONTO DE CHAPEUZINHO</b>
<i>P: Vem aqui. Ei, ó, eu trouxe pra gente brincar. Gostasse? Senta aqui pra gente conversar</i>
<i>M: [início incompreensível] a gente vai ver a história de Chapeuzinho vermelho?</i>
<i>P: Isso, é isso mesmo, hoje a gente vai ver a história de Chapeuzinho Vermelho!</i>
<i>M: [início incompreensível] que não foi o Lobo que comeu a Chapeuzinho Vermelho, na verdade foi ela</i>
<i>P: Ela? Que comeu quem?</i>
<i>M: Eu vi um vídeo</i>
<i>P: Ela pegou o vovô? assim? eita e foi?</i>
<i>M: Chapeuzinho tava assim a vovó tava com outra roupa</i>
<i>P: A vovó tava como?</i>
<i>M: Ah, esquece é muito bizarro</i>
<i>M: Eu gostei mais foi do lobo</i>
<i>M: Um negócio que eu vi no YouTube a história da Chapeuzinho...</i>
<i>[M coloca o fantoche do Lobo]</i>
<i>P: Oi, tudo bem?</i>
<i>[M tenta atacar chapeuzinho com Lobo e escondeu o vovô]</i>
<i>P: Ai meu Deus e agora estou em perigo</i>
<i>[M usa Lobo para atacar chapeuzinho e a chacoalha]</i>
<i>P: Eita ele tá atacando o chapeuzinho</i>
<i>M: Eu tô criando a minha própria história</i>
<i>P: Tu tá criando a tua própria história? Essa história tua?</i>
<i>M: É</i>
<i>O que será de chapeuzinho</i>
<i>[Frase inteligível]</i>
<i>M: Mas sabia que cachorro mata muito mais?</i>
<i>P: Cachorro mata muito mais? Não sabia não</i>
<i>M: Eu acho que pitbull é o mais bravo, pitbull mata muito mais!</i>
<i>[M usa o lobo para bater em Chapeuzinho Vermelho]</i>
<i>P: Eita, morreu chapeuzinho!</i>
<i>M: Ele tá esmagando ela... E morreu</i>
<i>P: Morreu de quê?</i>
<i>M: Morreu sem água, sem comida, sem nada.</i>
<i>M: O lobo precisa beber água também que o lobo é quase um cachorro</i>
<i>P: Ah é verdade é quase um cachorro, né? E esse quem é?</i>
<i>M: Esse é o vovô que ele tem bigode!</i>
<i>M: Agora o vovô vai jogar o lobo lá do alto</i>
<i>P: Nessa história, o lobo comeu a chapeuzinho...</i>
<i>M: Não o Lobo esmagou a chapeuzinho</i>
<i>P: E o vovô fez o que?</i>
<i>M: Pegou o lobo e jogou na montanha</i>
<i>P: E o vovô fez o quê agora?</i>
<i>M: Levou a chapeuzinho</i>
<i>P: Levou o chapeuzinho e chapeuzinho ficou viva? Ficou todo mundo feliz no final?</i>
<i>M: Sim, mas tem a parte 2!</i>
<i>M: O lobo subiu a montanha</i>

*P: E agora ele vai fazer o quê?*  
*M: Ele tá bravo e vai atacar o vovô*  
*M: Agora todo mundo vai atacar o lobo*  
*[M pega Chapeuzinho Vermelho e vovô para atacar o Lobo]*  
*M: Ele tá bravo*  
*M: Aí depois ele [o Lobo] cai da montanha*

Fonte: elaborado pela autora

Além do encontro de sondagem, em que conversamos com a criança M sobre os contos e as suas preferências, houve o encontro para o reconto de uma narrativa, a história de Chapeuzinho Vermelho, totalizando três intervenções (Sondagem, Conto e Reconto). Como é possível perceber na transcrição do reconto, M é uma criança que, embora apresente alguns comprometimentos vocais, o que torna algumas frases proferidas indecifráveis, possui muitas potencialidades a serem analisadas.

Antes de falarmos sobre esse reconto, vale lembrar que M, de acordo com relatos da profissional de AEE que o acompanha, é visto como uma criança que costuma fazer “relatos imaginários fantasiosos” com certa frequência. Consideramos importante recordar essa informação, visto que tais relatos – que parecem ser vistos como fator negativo – podem, na verdade, ser uma demonstração da criatividade e autonomia autora do menino.

Esse reconto é permeado de pantomimas, em que a criança – usando os fantoches – por vezes, simula o ataque do Lobo às outras personagens e vice-versa. Nesses momentos, o gesto não acompanha nenhum tipo de narração ou apoio vocal, é apenas o gesto representando a cena da história.

Além do recurso do gesto pantomímico e dos fantoches, M é uma criança que dedica um engajamento contínuo, interessando-se pela cena e adicionando marcas de autoria – ou seja, novos elementos – à narrativa que ele se propõe a fazer. Estar fazendo uma história, inclusive, é um ato consciente dele, que afirma, em dado momento da cena, “*Eu tô criando a minha própria história*”.

Além dessas características, percebemos que houve pouco uso de estratégias linguístico-discursivas de referenciação, visto que a maior parte do conto é apenas gestual e não oral. A criança não alternou vozes de personagens e, por isso, não precisou modalizar os tons de voz. A única voz que ela assume no reconto é a do narrador. Quanto à linha cronológica e o enredo do reconto, ele inseriu o “vovô” ao conto e refez a narrativa, dando ênfase aos embates entre Lobo e Chapeuzinho e Lobo e Vovô. Em sua versão da história, Chapeuzinho foi esmagada pelo Lobo e depois salva pelo Vovô. O Lobo cai da montanha.

É relevante observar que a expressão facial de satisfação da criança na cena, demonstra não somente afetividade na cena interativa, como corrobora para a manutenção o engajamento. Houve rupturas de expectativa (“*Mas sabia que cachorro mata muito mais? e “Eu acho que pitbull é o mais bravo, pitbull mata muito mais!”*”), entretanto, elas não prejudicam a continuidade da cena, visto que – mesmo quebrando a ordem cronológica do relato – a informação se relaciona com o contexto geral. Nesse caso, a criança interrompe a história, para fazer uma análise comparativa entre Lobo e Cachorro, no aspecto de voracidade.

Na figura a seguir, podemos observar esses aspectos:

Figura 38 – Criança M em cena interativa de relato



Fonte: elaborado pela autora

No que se refere à atencionalidade, podemos percebê-la a partir do direcionamento do olhar. M dedica seu olhar, em grande parte da cena, às ações que ele está desenvolvendo na narrativa. Ele também direciona o olhar para sua interactante, a pesquisadora. Podemos afirmar que esse é um olhar de partilha (última cena da figura 38), em que ele se mostra envolvido na cena e partilha com ela o que acontece ali.

No quadro abaixo, colocamos em detalhes, os principais aspectos do reconto de M:

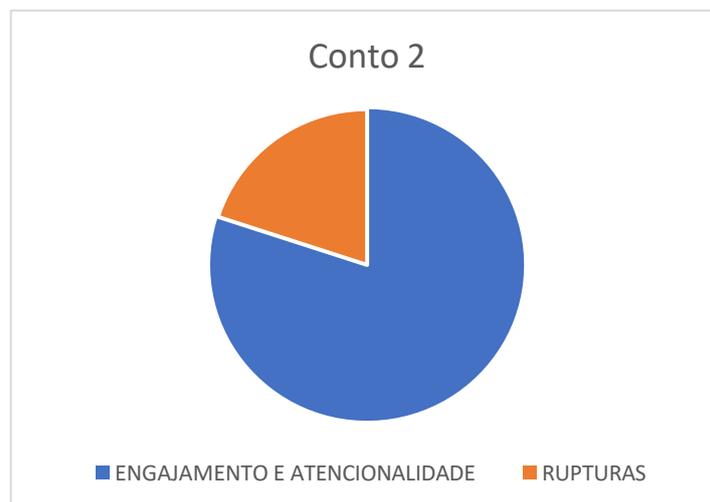
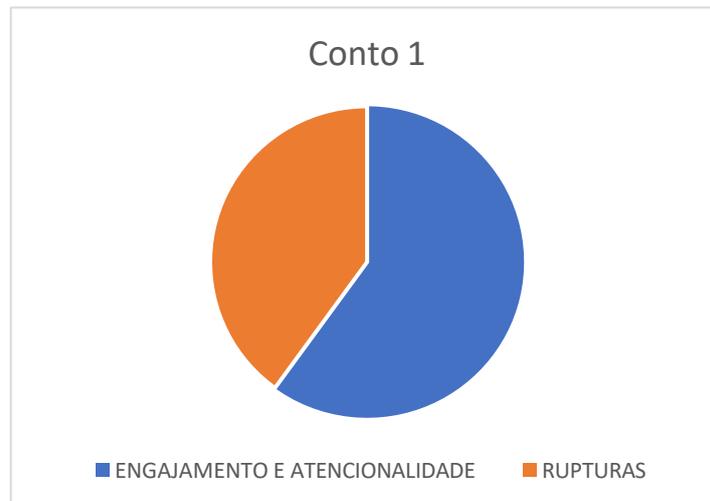
Quadro 20 – Quadro Analítico das cenas da criança M

<b>Cena interativa 1 – Conto 1</b>			
Demonstrou atencionalidade?	Demonstrou atencionalidade?	Houve engajamento?	Como?
Sim	Atencionalidade alternada entre pesquisadora e fantoche, com uma ruptura no olhar, em que a criança “olha para o nada”.	Sim	Demonstrou interesse pela cena, com rupturas de expectativa (“ <i>Mas sabia que cachorro mata muito mais</i> ”), as quais não prejudicam a continuidade da cena.
Na cena, houve um reconto multimodal?		A criança utiliza estratégias linguístico-discursivas em seu discurso? Se sim, quais?	
Sim. Nessa cena, M utilizou a gestualidade e o suporte do fantoche. Iniciou a cena falando sobre uma versão que ele viu no Youtube da história, mas que, segundo ele, era muito bizarra. Ele inseriu o “vovô” ao conto e refez a narrativa, dando ênfase aos embates entre Lobo e Chapeuzinho e Lobo e Vovô. Em sua versão da história, Chapeuzinho foi esmagada pelo Lobo e depois salva pelo Vovô. O Lobo cai da montanha.		Não usa processos de referenciação, pois a maior parte do conto é gestual. Não modaliza a voz em várias entonações, pois só assume a voz do narrador.	

Fonte: elaborado pela autora

### 3.3 Gráficos dos resultados de Engajamento e Ruptura

Criança T



Criança D





Criança N

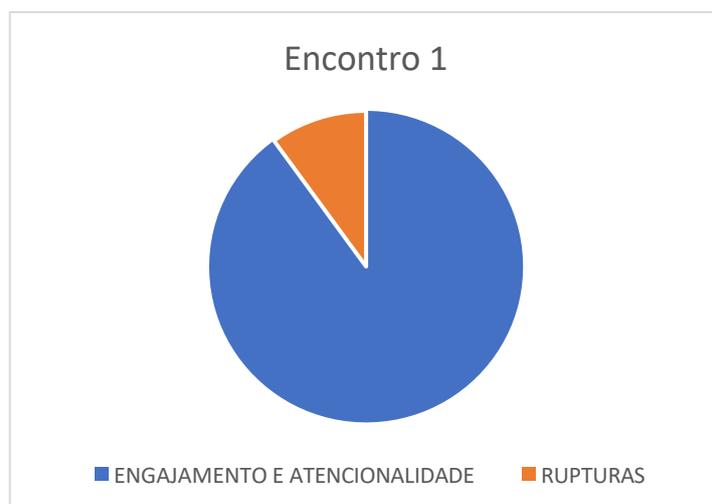




Criança A



Criança M



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa, como qualquer outra que se iniciou em um período pandêmico, enfrentou muitos desafios. A impossibilidade de coletar os dados por um tempo indeterminado trouxe incertezas e inseguranças sobre como desenvolver nosso projeto. Somou-se a isso a própria natureza da coleta de dados. Por ser uma pesquisa realizada em outro município – e não na capital paraibana – tivemos que nos adequar ao calendário letivo e aos possíveis contratemplos de assiduidade das próprias crianças à escola, como feriados e falta de transporte. Por causa disso, não foi possível concluir fazer todas as intervenções que prevíamos com as crianças participantes.

Entretanto, mesmo assim, a partir das intervenções realizadas, conseguimos inferir que o suporte dos desenhos e dos fantoches é primordial para o ato de recontar histórias, visto que nenhuma das crianças o fez sem algum deles.

Como já reiteramos ao longo dessa pesquisa, todas as crianças participantes são portadoras de DI e uma característica comum a elas é o comprometimento de fala. Logo, a mediação desses recursos foi essencial para que essa dificuldade fosse, em certo nível, superada. Não estamos afirmando com isso que essas crianças não possuem mais o comprometimento, mas percebemos que, com a introdução da cena interativa e mediação tanto da pesquisadora quanto dos referidos recursos, crianças que apresentavam – segundo avaliação escolar – esse déficit de desenvolvimento de linguístico, mostraram-se engajadas e dispostas a interagir na cena.

Como já mencionamos em nosso Referencial Teórico, crianças com DI costumam apresentar alguma disfunção em relação à oralidade, à escrita, à capacidade abstração e relação de conceitos. Essas dificuldades eram visíveis nas crianças participantes e, na cena interativa, consideramos possível corroborar com o desenvolvimento da oralidade infantil.

Outro aspecto que defendemos durante nosso estudo é a função determinante que o adulto, enquanto interactante, possui na cena. É o adulto que lança proposições para a criança e, a partir dessas interpelações, ela desenvolve a sua contação de histórias. Vale salientar que houve a tentativa, por parte da pesquisadora, de que a criança fizesse seu relato sem a interação com ela. Esse pedido foi feito como forma de experimento e, mesmo com o recurso do livro e dos fantoches, as crianças não conseguiram desenvolver a narrativa nessas condições. Isso, mais uma vez, ratifica o caráter obrigatório da interação no desenvolvimento da linguagem infantil.

Além disso, também ambicionávamos, com nossos objetivos, observar a presença ou a ausência de atencionalidade e de engajamento dessas crianças nas cenas. Acreditamos que esses elementos são – assim como os já citados – indispensáveis para o desenvolvimento de narrativas infantis em contexto de interação. É a partir do direcionamento do olhar da criança que podemos estabelecer relações mais profundas, como a partilha.

Também foi uma preocupação nossa investigar se o desenvolvimento das narrativas dessas crianças acontece com um fio cronológico linear: início, meio e fim. Após as intervenções foi possível perceber que algumas crianças, além de recontarem as histórias com uma sequência narrativa linear, também conseguem recriar essas histórias, com outros finais e outras personagens. Para nós, esse é um ponto positivo que emerge de nossos achados: ao contrário do que o imaginário popular pode supor, crianças com deficiência intelectual – leve ou moderada – podem sim, a partir de cenas interativas criar e recriar narrativas e contar histórias.

Além disso, também podemos observar, neste processo de reconto, a presença de vários tipos de gestos tipificados por Kendon e McNeill, como Pantomina e Gesticulações, como gestos dêiticos e ritmados. Em alguns momentos, como em uma das narrativas da criança D, o reconto foi feito predominantemente por gestos: as ações se sucediam a partir dos comandos de continuidade da pesquisadora. O gesto dentro da narrativa multimodal se mostrou imprescindível, haja vista que em alguns momentos só havia o gesto para transmitir a mensagem.

Consideramos, portanto, essa tese inovadora, visto que ela avança em discussões que já existiam, as quais envolviam atencionalidade, engajamento e o SRM (Sistema de Referenciação Multimodal); entretanto, nossa pesquisa traz um ponto de investigação diferente, que é a análise desses aspectos, aliados à ocorrência dos gestos, em contexto de recontos multimodais criados por crianças com DI. Acreditamos que os nossos achados poderão colaborar com outras pesquisas, de mesma natureza. Assim como já havia ocorrido a investigação da atencionalidade, engajamento e SEM com crianças com Síndrome de Down (ÁVILA-NÓBREGA, 2017), nossa pesquisa soma-se a esse cenário para confirmar que os processos de referenciação, bem como os outros elementos citados, como as estratégias linguístico-discursivas do reconto multimodal, não estão presentes apenas nas produções textuais de crianças com desenvolvimento típico, mas também em produções de crianças que, outrora, no contexto escolar, são vistas como menos capazes.

Acreditamos também que nosso modelo de intervenção individualizado, usando o suporte fantoche, colocando a criança como protagonista da ação e não somente como

ouvinte passivo da história pode ser uma opção de inspiração para os serviços de AEE e demais profissionais escolares para exercitar e, por consequência, fortalecer habilidades linguístico-discursivas e multimodais de crianças com DI.

Gostaríamos de ressaltar, por fim, a importância da utilização de elementos multimodais nas interações descritas, haja vista tratar-se de mecanismos essenciais para o processo de Aquisição da Linguagem de crianças com DI. Além disso, destacamos que consideramos ter alcançado nossos objetivos e que os achados dessa pesquisa podem colaborar para a continuidade dessas discussões, visto que nenhuma pesquisa se finda e em si mesma.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION - AAMR. **Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio**. Porto Alegre: Artmed, 10 ed. 2006

ARISTÓTELES. A poética de Aristóteles: tradução e comentários. Traduzido por Fernando Maciel Gazoni. São Paulo – SP, EDUSP, 2006.

AQUINO, F. de S.B.; SALOMÃO, N.M.R. Contribuições da habilidade de atenção conjunta para a cognição social infantil. In: **Revista Psicologia em Estudo**. Maringá-PR, v.14, n.1, abr-jun, 2009, p.233-241.

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

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. Reflexões sobre intencionalidade e atencionalidade como uma contribuição para a aquisição da linguagem. In: DIEDRICH, M. S.; OLIVEIRA, G. F.; RÉ, A. D. [Orgs.] **Língua, discurso e suas relações na aquisição da linguagem**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 320p

\_\_\_\_\_. A perspectiva do sistema de referenciação multimodal para a interação na Síndrome de Down. **Estudos Linguísticos (São Paulo, 1978)**. São Paulo – SP: v.51, n.3, 2023, 1153–1172p.. <https://doi.org/10.21165/el.v51i3.3305>

\_\_\_\_\_. O sistema de referenciação multimodal aplicado para o atendimento de crianças com Síndrome de Down. **Anais do XXXV- ENANPOLL**, 2020. Disponível em: <https://anpoll.org.br/enanpoll-2020-anais/resumos/digitados/0001/PPT-eposter-trab-aceito-0908-1.pdf> Acesso em: 10 de dez. de 2023.

BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. 6a. ed. São Paulo – SP: Martins Fontes, 2011, 476p.

BARROS, A.T.M. de C. Multimodalidade em aquisição de linguagem: a matriz gesto-fala na interação mãe-bebê. In: **Anais da XXV - 25ª Jornada Nacional do GELNE**. Natal – RN: EDUFRN, 2014, 1-11p.

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:

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Dados Qualitativos. In BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação** - uma introdução a teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. P.147- 202.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de contação de histórias**. Brasília - DF, 2022, 46p. Disponível em: [https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/guia\\_de\\_contacao\\_de\\_historias.pdf](https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/guia_de_contacao_de_historias.pdf) Acesso em: 20 de jan. de 2023

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Brasília, DF, 2010.

BRUNER, J. S. **Como as crianças aprendem a falar**. Tradução de Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 1983.

\_\_\_\_\_. **Juego, pensamiento e language**. Paris: Perspectivas, 1986.

BUSATTO, C. **Contar e Encantar: Pequenos segredos da narrativa**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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.

CARNEIRO, C. O estudo de casos múltiplos: estratégia de pesquisa em psicanálise e educação. In **Revista Psicologia USP**, v.29, n.2, Maio – Ago, 2018

CAVALCANTE, M. C. B.; CAVALCANTI, L. L. N. . Gestualidade e holófrases. **ACTA SEMIÓTICA ET LINGVISTICA**. v. 26, p. 40-56, 2021.

CAVALCANTE, M. C. B.; ÁVILA-NÓBREGA, P.V. A emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta de díades mãe-bebê. **DLCV**. João Pessoa - PB, v.10, n.1 e 2, jan/dez 2013, 55-68.

\_\_\_\_\_. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. In: **Revista Investigações Linguística e Teoria Literária**. N.º Especial em homenagem a Luiz Antônio Marcuschi. Vol 21, n.º 2, 2008 – Linguística. Ed. Da UFPE, Recife – PE.

CAVALCANTE, M.C.B. gestos e holófrases no campo do autismo: um funcionamento linguístico-multimodal. **Revista do GELNE**, v. 25, n. 2, 2023.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da Sintaxe**. Coimbra: Armênio Amado, 1975

CONSELHO REGIONAL DE MEDICINA DO ESTADO DE SÃO PAULO (CREMESP). **CID - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. Disponível em: [https://www.cremesp.org.br/pdfs/cid10\\_ultimaversaodisponivel\\_2012.pdf](https://www.cremesp.org.br/pdfs/cid10_ultimaversaodisponivel_2012.pdf) Acesso em: 10 de jan. de 2023

CORSO, D. L. e CORSO, M. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA FILHO, J. M. S. da. **Atenção conjunta: O jogo da referência na realidade virtual**. 2016. Tese (doutorado em linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, 218p.

COSTA, G. F. da. **O afeto que educa: afetividade na aprendizagem**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://www.ufjf.br/pedagogia/tccs/o-afeto-que-educa/> Acesso em: 20 de out. de 2023.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Diretoria de políticas e tecnologias. Educacionais. **Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD: procedimentos e encaminhamentos.** Unidade 2. Disponível em [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed\\_especial/tgd\\_unid2.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/tgd_unid2.pdf)  
Acesso em: 20 de jan. de 2023.

DEL RÉ, A. **Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística.** In: DEL RÉ. A [org.]. – 2ª. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R.N.; VIEIRA, A.J. A linguagem da criança na concepção dialógico-discursiva: retrospectiva e desafios teórico-metodológicos para o campo de Aquisição da Linguagem. In **Bakhtiniana**, São Paulo, 16 (1): 12-38, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/48071/33493>> Acesso em: 10 de ago de 2023.

DIEDRICH, M.S.; GOLEMBIESKI, G.; BOLDORI, A.C. O papel das narrativas na aquisição da língua: deslocamentos enunciativos da criança que narra. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 19, n. 02, p. 192-203, maio/ago. 2023

DIEDRICH, M.S. A constituição humana na linguagem: um olhar para o homem e sua relação com os esquemas culturais. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 23, n. 3, p. 605-615, jul./set. 2020.

DIEDRICH, M. S.; OLIVEIRA, G. F.; RÉ, A. D. [Orgs.] **Língua, discurso e suas relações na aquisição da linguagem.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 320p

DUARTE, R. C.B. Deficiência intelectual na criança. In: **Residência Pediátrica: a revista do pediatra.** Rio de Janeiro – RJ, 2018, v.8, n.1, 17-25p.

ELAN, version 4.9. 2015. [s.l.]. **Max Planck Psycholinguistics Institute.** Disponível em: <<http://tla.mpi.nl/tools/tla->>. Acesso em: 02 ago. 2022.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Revista Educar.** Editora UFPR, Curitiba - PR, n. 36, 2010, p. 21-38.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FONTE, R. F. L. da; BARROS, A. T. M. de C.; CAVALCANTE, M. C. B.; SILVA, P. M. S. da. A Matriz Gesto-fala na Aquisição da Linguagem: algumas reflexões. In: BARROS, I. ET Cols. (Orgs.) **Aquisição, desvios e práticas de linguagem.** João Pessoa: Editora CRV, 2014.

FREITAS, M. T. de A. **Vygosty & Bakhtin – Psicologia e educação: um intertexto.** São Paulo – SP: Editora Ática, 1994, 168p.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GANCHÓ, C. V. **Como analisar narrativas.** São Paulo: Ática. 2002.

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)**, n.10,

2013, Recuperado a partir de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/994>

GERHARDT, T. (Org). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GIORGOLO, G. **Space and Time in Our Hands**. PhD thesis, Utrecht Institute for Linguistics OTS, Utrecht: LOT publications 262, 2010

GOLDIN-MEADOW, S.; ALIBALI, M. **Gesture's role in speaking, learning, and creating language**. Annual Review of Psychology, vol. 64, 2013. p. 257-283.

GUIMARÃES, A.M. de T.; SIMÕES. L.J.; SILVA, C.L.C. À procura de marcas da narrativa autónoma. In: **Actas da XIV nacional da APL**. Aveiro, Portugal: Associação Portuguesa de Linguística, n.15, v.2. 1998, 41-48p.

HOCHMAN B.; NAHAS, F.X., OLIVEIRA FILHO, R.S.; FERREIRA L.M. Desenhos de pesquisa. In: **Acta Cirúrgica Brasileira**. 2005; n.20, v.2: p.02-9. Disponível em URL: <http://www.scielo.br/acb>

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les interactions verbales**. Paris: Armand Colin, 1990. v. 1.

LABOV, W.; WALETZKY, J. (1967). Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. (Org.), **Essays on the Verbal and Visual Arts**. Seattle: University of Washingtons Press, 1967, p. 12-44.

LEFFA, V. J. (Org.) **Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006.

LEENHARDT, P. **A criança e a expressão dramática**. Lisboa - Portugal: Editorial Estampa, 4ed. 1997.

LIMA, V. P. de; CAVALCANTE, M.C.B.; SILVA, P. M. S da; LIMA, K. A. de. Pantomima: componente multimodal na aquisição da linguagem. **Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste**. Natal, RN: EDUFRN, v.1, n.24, 2012.

LOPES, F. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. In: **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. v.8, n.2. Dez 2004.

MACIEL, M. G., SARAIVA, L. A. S., & MARTINS, J. C. O. Abordagem Sociocognitiva do Discurso: Uma Alternativa para Análise Crítica pelos Estudos do Lazer. In: **LICERE - Revista Do Programa De Pós-graduação Interdisciplinar Em Estudos Do Lazer**. Belo Horizonte – MG: 2018, v.21, n.3, 193–232p.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010

MARTINS et. al. Conhecimentos e crenças de professores sobre a educação inclusiva: revisão sistemática da literatura nacional. **EDUR - Educação em Revista**. Belo Horizonte - MG, v.36, e218615, 2020. 1 – 19p.

MARTINS, V. A teoria behaviorista da aquisição da linguagem. In: **SoLetras Online**. n.15. 2008 p1-4. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4881> Acesso em: 12 de jan de 2023

MELO, E. S. de. **A relação gesto-fala em narrativas infantis de herança quilombola paraibana**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística (Proling - UFPB). João Pessoa – PB, 2023.

MELO, A. M. da S.; ÁVILA-NOBREGA, P. V. A reiteração como relação de referenciação multimodal em aquisição da linguagem de uma criança com Síndrome de Down. **Anais IX CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/95848>>. Acesso em: 28/12/2023

MCNEILL, D.; LEVY, E.T. Conceptual representations in language activity and gesture. In R. Jarvella; W. Klein (Eds.), **Speech, place, and action: Studies in deixis and related topics**. Chichester, England: Wiley, 1982. pág. 271-295

\_\_\_\_\_. Cohesion and Gesture, 1993. In: **Discourse Processes**. 1993. Oct; 16: 363-386.

MCNEILL, D. **So you think gestures are nonverbal?** In: *Psychological Review*, v. 92, n. 3, p. 350-371, 1985.

MCNEILL, D. Introduction. In: MCNEILL, D. (ed.). **Language and Gesture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

MCNEILL, D. **Gesture: A psycholinguistic approach**, 2006. Acesso em: 04 de Dezembro de 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/239533349\\_GESTURE\\_A\\_PSYCHOLINGUISTIC\\_APPROACH\\_1](https://www.researchgate.net/publication/239533349_GESTURE_A_PSYCHOLINGUISTIC_APPROACH_1)

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? **Psychological Review**. Vol 92 (3). 1985. 350-371.

\_\_\_\_\_. **Hand and mind: What gestures reveal about thought**. Chicago: University of Chicago Press (1992).

\_\_\_\_\_. Introduction. In: MCNEILL, D. (ed.) **Language and gesture**. Cambridge University Press. Cambridge, UK. 2000. 1-10.

MCNEILL, D.; QUEK, F.; BRYLL, R.; DUNCAN, S.; et al. **Multimodal human discourse: gesture and speech**. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, Vol. 9, No. 3, September 2002.

MEREGE, A. L. **O Conto de Fadas: Origens, história e permanência no mundo moderno**. São Paulo: Claridade, 2010.

NASCIMENTO, J.R. do; FIGUEIREDO, V.M.C. de. O encantamento da literatura e da contação de história na educação infantil: relato de experiência do projeto “Maleta do Reconto”. In: SENNA, N.da C.; SILVA, U.R. da. **Anais do XXX Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil: Poéticas para transcender e enfrentar o amanhã**. Pelotas – RS, UFPel, 2021.

NUNES, S. I. H. **Do livro ao fantoche, reciclando palavras. Desenvolvimento da comunicação oral**. Escola Superior de Educação e Comunicação. Universidade do Algarve. 2016. 104p.

NUNES, C.O.A.T.; CASTRO-CANEGUIM, J. de F. O Estudo da linguagem: Considerações sobre as propostas de Bruner e Skinner. **Revista de Psicologia**. Fortaleza - CE, v. 4, n. 1, p. 112-119, jan./jun. 2013

OLIVEIRA, Á. K. da S. **Manifestações linguísticas de crianças autistas: um estudo com foco no funcionamento multimodal.** Dissertação de mestrado. Recife – PE, 2023

PEREIRA, A. M. et al. Avaliação da memória em crianças e adolescentes com capacidade intelectual limítrofe e deficiência intelectual leve. In: **Revista Psicopedagogia.** 2015, v.32, n.99, p. 302-313.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: EDUSP, 1984.

\_\_\_\_\_. **Os nomes da loucura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

PIAGET, J. **A epistemologia genética.** São Paulo: Abril, 1979.

PRETTE, Z. A. P. D; PRETTE, A. D. Notas sobre pensamento e linguagem em Skinner e Vygotsky. **Psicologia: Reflexão e Crítica,** Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 147-164, 1995.

RAUEN, F. J. **Roteiros de investigação científica.** Tubarão: Editora Unisul, 2002.

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

SADOCK, V. A. **Comprehensive textbook of psychiatry.** 7 ed. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins, 2000.

SAMPAIO, T. F. O Pensamento não é uma coisa à toa – Uma reflexão sobre a concepção de mente que subjaz à Linguística Cognitiva Contemporânea. In **Revista Gatilho – Revista discente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF.** Juiz de Fora, MG, v3, Brasil, 2006, 1-14p.

SANTOS, R. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, J.L. (Org). **Introdução à Linguística – I. Objetos teóricos.** 6ed. 7ª reimp. São Paulo, SP: Contexto, 2019, 227p.

SCARPA, E. M. O lugar da holófrase nos estudos de aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos da Linguagem.** Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas – SP: v. 51, n. 2, 2009, 187 – 200 p.

SILVA, M. S. A. **Uso de fantoches na educação infantil: da construção à prática de formação de leitores em sala de aula.** Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia (TCC). Campina Grande – PB, 2017, 28p.

SILVA, F.A. da. **A matriz gesto-fala em recontos de histórias por crianças em aquisição: perspectiva narrativa em foco.** Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística (Proling). João Pessoa – PB, 2022, 208p.

SILVA, T.C.A. Consciência fonológica. In: FRADE, I.C.A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G de C. **Glossário Ceale - termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores.** Belo Horizonte - MG, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica> Acesso em: 20 de jan. de 2023.

SILVEIRA, M.C. de A. Contação de histórias: oralidade, gesto, voz – *PERFORMANCE.* In: **XVII Congreso Internacional Asociación De Lingüística Y Filología De América Latina** (Alfal 2014). João Pessoa – PB, 2014 Disponível:

<https://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R1179-1.pdf> Acesso em: 08 de mar. 2023.

SOUSA, W.; FARIA, E. M. O gesto como facilitador da produção do sentido no diálogo entre crianças surdas em aquisição de linguagem. In: CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). **Multimodalidade em aquisição da linguagem**. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2010. v. 01, p. 135-148.

SOUZA, M. T. C. C. de. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília – DF, vol. 27 n. 2, abr/jun, pp. 249-254. 2011.

SODRÉ, M. **Best-seller: a literatura de mercado**. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 1988.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo – SP, 2ªed. Martins Fontes, 2019, 342p.

\_\_\_\_\_. First steps toward a usage-based theory of language acquisition. In **Cognitive Linguistics**, v. 11, p. 61-82, 2000.

\_\_\_\_\_. The social 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>>.

TOMAZ, R.W. *et al.* Impacto da deficiência intelectual moderada na dinâmica e na qualidade de vida familiar: um estudo clínico-qualitativo. In: **Cadernos de saúde pública**. v.33, n.11, 2017, 1-14p.

VARGAS, V. de S.; BUSSOLETTI, D. M. Teatro de fantoches na educação infantil. In: **O Teatro Transcende**, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 69-79, set. 2013. ISSN 2236-6644. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/oteatrotranscende/article/view/3858>>. Acesso em: 24 jan. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. — 2.ed. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.**

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WALLON, H. Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 1979.

\_\_\_\_\_. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1995.

\_\_\_\_\_. **Do ato ao Pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Tradução de Gentil Avelino Titton, Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

## **ANEXOS**

## Parecer Substanciado – CEP

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** RECONTOS ORAIS EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

**Pesquisador:** Danniele Silva do Nascimento

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 71445223.0.0000.5188

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHLA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.464.975

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se da segunda versão do protocolo de pesquisa de Danniele Silva do Nascimento, do Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da Professora Doutora Evangelina Maria Brito de Faria. Para a referida pesquisadora, o processo de inclusão na escola precisa sempre de um olhar empático para se realizar de uma maneira mais efetiva. Pesquisas com temáticas da inclusão corroboram para mostrar o potencial de aprendizagem que as crianças especiais possuem. Esta pesquisa de doutorado intitulada "Recontos orais em crianças com deficiência intelectual" tem como objetivo discutir e apresentar resultados obtidos acerca das estratégias socioemocionais e linguístico-discursivas utilizadas por crianças com deficiência intelectual no ato de recontar histórias oralmente. Teoricamente nos respaldamos, dentre outros, em PERRONI (1992), BRANDÃO (2015), para a discussão da narrativa e em MCNEILL (1982), KENDON (2000), CAVALCANTE (2020), para a matriz gesto e fala. Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso de natureza observacional, interventiva e qualitativa com crianças com deficiência intelectual, nos anos iniciais (do 1º, 3º e 5º ano) do Ensino Fundamental de uma escola pública, do município de Alhandra - PB. As primeiras observações nos permitem perceber que as crianças conseguem desenvolver, de maneira mais criativa, seus recontos orais quando se apoiam em suportes lúdicos, como fantoches, por exemplo. Tal recurso permitiu-lhes criar oralmente, com novos personagens e acontecimentos, de maneira mais autônoma, suas próprias produções

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.464.975

orais, com mais de uma versão de uma mesma história, inclusive com troca de narrador e de personagens, a partir da interação entre criança e pesquisadora, em elas puderam revezar os papéis em cena.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Observar o processo de recontar histórias em crianças com deficiência intelectual.

Objetivo Secundário:

1) Observar as estratégias socioemocionais envolvidas no processo de reconto; 2) Observar as estratégias linguístico-discursivas mobilizadas no ato de recontar; 3) Observar a matriz e defender a matriz única gesto fala no ato de contar.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

A pesquisa que desempenharemos será executada diretamente com pessoas e, por isso, podem envolver riscos concernentes a: quebra de sigilo e confidencialidade, quebra de anonimato, além de cansaço ou alteração de autoestima, problemas burocráticos por parte da instituição campo de pesquisa e resultados fora do esperado pelas hipóteses apresentadas. Para evitar os referidos riscos, tomar-se-á os cuidados legais para a não difamação ou quaisquer tipos de exposição danosa aos sujeitos indivíduos, ou seja, firmar-se-á de maneira legal (documental) o compromisso com o sigilo acerca da identidade dos sujeitos e envolvidos no processo. Além disso, estaremos atentos aos sinais verbais e não verbais de possível desconforto, faremos as intervenções em ambiente acolhedor, utilizaremos nomes fictícios para garantir o anonimato. No que concerne ao risco de não se obter os resultados hipotéticos esperados, serão feitas contações de histórias em ambiente acolhedor, além de atividades e métodos de reconto a fim de perceber qual forma mais propícia para conseguirmos interagir adequadamente com as crianças voluntárias e colher amostras de resultados satisfatórias para nosso estudo.

Benefícios:

Os benefícios que podem ser concebidos através dessa pesquisa são diretos e indiretos. Os diretos se referem à oportunidade dos sujeitos – professores da educação especial, equipe técnica da escola e, principalmente, os voluntários – em colaborar com o estudo do desenvolvimento da oralidade e fazerem parte de novas descobertas. Esta pesquisa contribuirá positivamente para os alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Zélia Correia do Ó, localizada no centro do município de Alhandra, pois cooperará para um desempenho satisfatório em relação à

<b>Endereço:</b> Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar	
<b>Bairro:</b> Cidade Universitária	<b>CEP:</b> 58.051-900
<b>UF:</b> PB	<b>Município:</b> JOAO PESSOA
<b>Telefone:</b> (83)3216-7791	<b>Fax:</b> (83)3216-7791
	<b>E-mail:</b> comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.464.975

comunicação destas crianças não somente na escola, mas também na vida cotidiana. No que se refere aos benefícios indiretos pode-se citar, certamente, a inegável contribuição que esse estudo trará no que diz respeito à oralidade e à comunicação em sala de aula, introduzindo alternativas teórico-metodológicas passíveis de atividades que servirão de base não somente a professores da educação básica como à comunidade acadêmica em geral. Além disso, configura-se também como benefício o fato desta pesquisa poder impulsionar e cooperar para o debate sobre oralidade e as estratégias mobilizadas e como desenvolvê-las segundo pressupostos teóricos adequados para a realidade atual escolar.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto apresenta relevância acadêmica, científica e social por tratar de temática importante. Nessa segunda versão apresentou esclarecimentos declarando que não realizou a pesquisa. Além do mais atualizou o cronograma, apresentou os riscos e o TALE e TCLE sem data e sem assinaturas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Na segunda versão, a pesquisadora apresenta todos os termos considerados obrigatórios.

**Recomendações:**

Vide campo Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Vejamos a lista de pendências, com suas respostas e análises:

Pendência 1) Apresentar justificativa que não realizou a pesquisa, pois o CEP não analisa protocolos já realizados (necessidade de formulação de esclarecimentos referente a coleta de dados);

Resposta à pendência 1: Enviou declaração afirmando a não realização da pesquisa.

Análise: Pendência atendida.

Pendência 2) Atualizar o cronograma de atividades, respeitando e considerando que o estudo só poderá iniciar após aprovação do CEP/CCS/UFPB;

Resposta à pendência 2: A pesquisadora atualizou o cronograma de atividades;

Análise: Pendência atendida.

Pendência 3) Apresentar os riscos relacionados aos participantes e as ações para minimizá-los;

Resposta à pendência 3: Apresentou os riscos e as formas que possibilitarão minimizá-los;

Análise: Pendência atendida.

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.464.975

Pendência 4) Adequar o TCLE e o TALE no que se refere aos riscos, bem como sem assinaturas e data, tendo em vista que a pesquisa só será realizada após aprovação do Comitê de Ética.

Resposta à pendência 4: A pesquisadora apresentou os termos sem datas e sem assinaturas;

Análise: Pendência atendida.

Assim, considerando que o protocolo de pesquisa se encontra adequadamente instruído e que apresenta viabilidade ética e metodológica, estando em consonância com as diretrizes da Resolução CNS n.466/2012 e 510/2016 do MS, somos favoráveis ao desenvolvimento da investigação. Não há óbices éticos.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1932877.pdf	28/09/2023 21:18:04		Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	DECLARACAO.pdf	28/09/2023 21:14:35	Danniele Silva do Nascimento	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEFINITIVO.pdf	28/09/2023 21:00:27	Danniele Silva do Nascimento	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEMODELO.pdf	28/09/2023 20:55:26	Danniele Silva do Nascimento	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEMODELO.pdf	28/09/2023 20:55:03	Danniele Silva do Nascimento	Aceito
Folha de Rosto	PROJETOCOMITEDEETICADEFINITIVO.pdf	15/07/2023 09:19:02	Danniele Silva do Nascimento	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL_ESCOLA_CAMPO.pdf	16/03/2023 08:38:03	Danniele Silva do Nascimento	Aceito

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 6.464.975

Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_INSTITUICAO.pdf	16/03/2023 08:14:54	Danniele Silva do Nascimento	Aceito
--	----------------------------	------------------------	---------------------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOAO PESSOA, 27 de Outubro de 2023

---

**Assinado por:**

**Eliane Marques Duarte de Sousa  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

## Modelo Do Termo De Consentimento Livre E Esclarecido (TCLE)



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

### MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) **PARTICIPANTE DE PESQUISA,**

Os pesquisadores **DANNIELE SILVA DO NASCIMENTO** e **EVANGELINA MARIA BRITO DE FARIA (orientadora)** convidam você a participar da pesquisa intitulada **“RECONTOS ORAIS EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL”**. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

Esta pesquisa tem por objetivo observar e analisar os as estratégias linguístico-discursivas oralidade na construção do gênero Reconto, em crianças com comorbidades ou problemas de aprendizagem, no ato de recontar histórias. Com isso, almejamos analisar como crianças com problemas de aprendizagem e aquisição da linguagem contam e recontam as histórias ouvidas e se elas mobilizam outras capacidades, como gestos e sons nesta atividade. Com base nisso, desejamos observar aspectos como o uso da criatividade e a elaboração de uma sequência narrativa ao recontar histórias.

Como metodologia, faremos intervenções em sala de aula ou em momentos de acompanhamento especializado com os profissionais responsáveis pela inclusão educacional dos alunos. Essas intervenções consistem em contações de histórias (conto de fadas) e entrevistas gravadas com as crianças para que elas possam recontar as histórias que ouviram a fim de coletar dados acerca da oralidade, gestualidade e textualidade das crianças voluntárias. Ou seja, os dados que pretendemos coletar e analisar dizem respeito ao que a criança, através da oralidade, consegue expressar a partir da contação de histórias. Além disso, pretendemos também aplicar questionários com professores e equipe

técnica da escola a fim de conseguirmos mais informações (como idade das crianças, estrutura e logística da escola, tipo de acompanhamento realizado, entre outros) que nos auxiliem em nossa análise.

#### **Possíveis Riscos ao(s) participante(s)**

A pesquisa que desempenharemos será executada diretamente com pessoas e, por isso, podem envolver riscos concernentes a: quebra de sigilo e confidencialidade, quebra de anonimato, além de cansaço ou alteração de autoestima, problemas burocráticos por parte da instituição campo de pesquisa e resultados fora do esperado pelas hipóteses apresentadas. Para evitar os referidos riscos, tomar-se-á os cuidados legais para a não difamação ou quaisquer tipos de exposição danosa aos sujeitos indivíduos, ou seja, firmar-se-á de maneira legal (documental) o compromisso com o sigilo acerca da identidade dos sujeitos e envolvidos no processo. Além disso, estaremos atentos aos sinais verbais e não verbais de possível desconforto, faremos as intervenções em ambiente acolhedor, utilizaremos nomes fictícios para garantir o anonimato. No que concerne ao risco de não se obter os resultados hipotéticos esperados, serão feitas contações de histórias em ambiente acolhedor, além de atividades e métodos de reconto a fim de perceber qual forma mais propícia para conseguirmos interagir adequadamente com as crianças voluntárias e colher amostras de resultados satisfatórias para nosso estudo.

#### **Benefícios ao(à) Participante da Pesquisa**

Os benefícios que podem ser concebidos através dessa pesquisa são diretos e indiretos. Os diretos se referem à oportunidade dos sujeitos – professores da educação especial, equipe técnica da escola e, principalmente, os voluntários – em colaborar com o estudo do desenvolvimento da oralidade e fazerem parte de novas descobertas. Esta pesquisa contribuirá positivamente para os alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Zélia Correia do Ó, localizada no centro do município de Alhandra, pois cooperará para um desempenho satisfatório em relação à comunicação destas crianças não somente na escola, mas também na vida cotidiana. No que se refere aos benefícios indiretos pode-se citar, certamente, a inegável contribuição que esse estudo trará no que diz respeito à oralidade e à comunicação em sala de aula, introduzindo alternativas teórico-metodológicas passíveis de atividades que servirão de base não somente a professores da educação básica como à comunidade acadêmica em geral. Além disso, configura-se também como benefício o fato desta pesquisa poder impulsionar e cooperar para o debate sobre oralidade e as estratégias mobilizadas e como desenvolvê-las segundo pressupostos teóricos adequados para a realidade atual escolar.

#### **Informação de Contato do Responsável Principal e de Demais Membros da Equipe de Pesquisa**

Profª Ma. Danniele Silva do Nascimento  
Universidade Federal da Paraíba  
Programa de Pós-graduação em Linguística  
Telefone: (83) 99916-3551 / (83) 988538712  
E-mail: [danniele91@gmail.com](mailto:danniele91@gmail.com)

Profª Drª Evangelina Maria Brito de Faria (orientadora)  
Universidade Federal da Paraíba  
Programa de Pós-graduação em Linguística

Telefone: (83) 988587623  
E-mail: [evangelinab.faria@gmail.com](mailto:evangelinab.faria@gmail.com)

**Endereço e Informações de Contato da(o) Universidade Federal da Paraíba**

Cidade Universitária - João Pessoa - PB – Brasil  
CEP: 58051-900  
Fone: +55 (83) 3216-7200

**Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB**

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)  
Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba  
Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB  
Telefone: +55 (83) 3216-7791  
E-mail: [comitedeetica@ccs.ufpb.br](mailto:comitedeetica@ccs.ufpb.br)  
Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h.  
Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinada pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

João Pessoa - PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

---

Ma. Danniele Silva do Nascimento  
Assinatura do(a) Pesquisador(a) Responsável pela pesquisa

---

Profª Drª Evangelina Maria Brito de Faria  
Assinatura do pesquisador orientador da pesquisa

## Modelo de Termo de Assentimento (TALE)

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Para crianças e adolescentes (maiores que seis anos e menores de 18 anos) e para legalmente incapaz.

Nós, **DANNIELE SILVA DO NASCIMENTO** e **EVANGELINA MARIA BRITO DE FARIA (orientadora)**, convida(mos) você a participar do estudo **“RECONTOS ORAIS EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”**. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Pretendemos saber como você cria e recria, de maneira falada, histórias ouvidas por você e contadas em aula. Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. Outras crianças e/ou adolescentes participantes desta pesquisa tem de 4 anos de idade a 10 anos de idade. A pesquisa será feita no/a **Escola Municipal de Ensino Fundamental Zélia Correia do Ó, localizada no município de Alhandra-PB, R. Francisco Guedes, SN - Centro**, onde os participantes participarão de intervenções em que conhecerão contos de fadas através de sessões de contação de histórias e serão gravados contando aquilo que entenderam. Para isso, será usado/a câmeras e microfones, que são considerados (as) seguros (as), mas é possível ocorrer **riscos mínimos, como falta de energia e a possibilidade de gravação de material caso exista alguma falha de áudio**. Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderá(ão) nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante, pois estará nos ajudando a entender como crianças com problemas de aprendizagem e de aquisição da linguagem memorizam e reproduzem pequenas histórias. As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Além disso, a sua imagem também não será utilizada explicitamente. Caso seja necessário utilizar imagens, para preservar a identidade dos participantes, seus rostos serão alterados. Os resultados da pesquisa serão publicados em um trabalho de conclusão de curso (neste caso, tese de doutorado) e será publicado para consulta pública de quaisquer pessoas no site oficial da instituição de ensino, mas sem identificar (dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações) dos participantes (crianças/adolescentes).

### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa **“RECONTOS ORAIS EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”**.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável



\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador orientador da pesquisa