



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

FRANCISCO EBSON GOMES-SOUZA

**A MATRIZ GESTO-SINAIS E A MULTIMODALIDADE NO PROCESSO DE
RECONTO DE NARRATIVAS POR CRIANÇAS SURDAS E CODAS**

JOÃO PESSOA – PB
2025

FRANCISCO EBSON GOMES-SOUZA

**A MATRIZ GESTO-SINAIS E A MULTIMODALIDADE NO PROCESSO DE
RECONTO DE NARRATIVAS POR CRIANÇAS SURDAS E CODAS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em cumprimento às exigências para obtenção do grau de Doutor em Linguística.

Área de concentração 1: Teoria e Análise Linguística.

Linha 03: Aquisição de linguagem e processamento linguístico.

Orientadora: Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.

Coorientadora: Profa. Dra. Alessandra Del Ré.

JOÃO PESSOA – PB
2025



ATA DE DEFESA DE TESE DE
FRANCISCO EBSON GOMES SOUSA

Aos vinte e nove dias do mês de julho de dois mil e vinte e cinco (29/07/2025), às catorze horas, realizou-se, via Plataforma Google Meet, a sessão pública de defesa de Tese intitulada “**A MATRIZ GESTO-SINAIS E A MULTIMODALIDADE NO PROCESSO DE RECONTO DE NARRATIVAS POR CRIANÇAS SURDAS E CODAS**”, apresentada pelo(a) doutorando(a) **FRANCISCO EBSON GOMES SOUSA**, Graduado(a) em Letras pelo(a) **Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA**, orientando(a) do(a) Prof.(a). Dr(a) Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (PROLING-UFPB), que concluiu os créditos para obtenção do título de **DOUTOR(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). Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (PROLING - UFPB), na qualidade de Orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os(as) Professores(as) Doutores(as) Alessandra Del Ré (Coorientadora/UNESP), Evangelina Faria de Brito (Examinadora/PROLING-UFPB), Jan Edson Rodrigues Leite (Examinador/PROLING-UFPB), Alessandra Jacqueline Vieira (Examinadora/UFRGS) e Vicente de Lima Neto (Examinador/UFERSA). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente, Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, 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 **APROVADO**. 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, 29 de julho de 2025.

Observações

Indica-se para publicação imediata, dada a importância e ineditismo do tema. Como também, sugere-se indicação para prêmios CAPES, ANPOLL, etc

Documento assinado digitalmente

gov.br MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE
Data: 03/09/2025 16:01:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
(Presidente da Banca Examinadora)

Documento assinado digitalmente

gov.br ALESSANDRA DEL RE
Data: 02/09/2025 14:48:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br
EVANGELINA MARIA BRITO DE FARIA
Data: 03/09/2025 10:38:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br JAN EDSON RODRIGUES LEITE
Data: 03/09/2025 15:44:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Evangelina Faria de Brito
(Examinadora)

Prof(a). Dr(a). Jan Edson Rodrigues Leite
(Examinador)



Documento assinado digitalmente
gov.br ALESSANDRA JACQUELINE VIEIRA
Data: 02/09/2025 09:34:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Alessandra Jacqueline Vieira
(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br VICENTE DE LIMA NETO
Data: 02/09/2025 10:33:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Vicente de Lima Neto
(Examinador)

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

G633m Gomes-Sousa, Francisco Ebson.

A matriz gesto-sinais e a multimodalidade no processo de reconto de narrativas por crianças surdas e cudas / Francisco Ebson Gomes-Sousa. - João Pessoa, 2025.

178 f.

Orientação: Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.
Coorientação: Alessandra Del Ré.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Surdos. 2. Multimodalidade - Cudas. 3. Matriz - Gestos-sinais. 4. Aquisição da linguagem. I. Cavalcante, Marianne Carvalho Bezerra. II. Del Ré, Alessandra. III. Título.

UFPB/BC

CDU 376-056.263 (043)

Dedico esta pesquisa à todas as crianças Surdas e cegas que, com suas mãos, olhares e gestos, reinventam o mundo todos os dias. Que suas narrativas continuem ecoando, atravessando silêncios e nos ensinando que a linguagem vai muito além da palavra falada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu primeiro e maior abrigo. A Ele, que semeou em mim a coragem de sonhar e me deu a graça de florescer por caminhos antes inimagináveis.

À nossa querida professora Mariane, a nossa “Mari” que não foi apenas guia acadêmica, mas também porto seguro emocional.

Por cada conselho, por cada abraço que aqueceu nos dias frios (mesmo que calorentos de João Pessoa) do percurso, por cada gesto que fez com que o caminho fosse mais do que um dever: fosse um aprendizado vivo, humano e cheio de sentido.

Mari, você foi mãe, mestra e amiga, e isso, para mim, vale mais do que qualquer título.

À querida professora Alessandra Del Ré, por todo o processo de orientação no período do nosso doutorado sanduíche na UNESP (Universidade Estadual Paulista) em Araraquara, suas aulas e ensinamentos foram muito valiosos. Assim como agradeço também aos queridos colegas do GEALIN (Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem).

Às mães e pais das crianças surdas e cegas que me proporcionaram um caminho de aprendizagem dentro da Comunidade Surda, meu eterno agradecimento a todos, por cada dia poder fazer parte e fortalecer a sua luta.

À banca examinadora que foi muito importante neste processo de escrita desde a nossa qualificação até o momento final deste trabalho, sou eternamente grato à cada olhar, cada dica e a dedicação do seu tempo para comigo.

Aos meus colegas do LAFE (Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita), com um carinho especial a Driely Xavier, Eriglauber e tantos outros que caminharam ao meu lado. Por cada silêncio compreendido, cada risada partilhada, cada noite longa de estudo que se transformou em lembrança boa porque era dividida.

Ao pessoal do Proling, onde tive a honra de atuar como representante discente, meu reconhecimento pelo trabalho silencioso e dedicado, que permitiu que a jornada se tornasse mais possível, mais fluida e menos solitária. Aos colegas do doutorado, como o Eric, que esteve presente não só no trabalho, mas também nos memes, nas piadas, nas conversas que nos salvaram da exaustão. Vocês mostraram que ciência também se faz com afeto(?).

A UFERSA, na qual sou grato por cada incentivo para eu me qualificar, em que estendo esse agradecimento às pessoas que fazem a instituição, por cada olhar acolhedor, cada palavra de incentivo que encontrei ao longo dessa travessia.

Aos colegas professores, à gestão e a todos que, com paciência e dedicação, tornaram possível cursar disciplinas, realizar pesquisas e viver a pós-graduação de forma mais leve, mesmo quando o fardo parecia maior do que eu podia carregar.

Ao professor Vicente Lima-Neto, meu orientador no mestrado e na vida, que me ensinou muito além das linhas dos textos, mostrando-me como fazer da pesquisa um ato de afeto,

coragem e compromisso. E à querida professora Elaine Forte, que esteve presente desde o tempo da graduação até hoje, sempre acreditando, aconselhando e dividindo comigo essa travessia que é também afeto. Hoje, mais que mestres, vocês são amigos, e isso é um presente que carrego para sempre.

E então, à minha família, base que me sustentou nos dias de tempestade e que festejou comigo cada raio de sol, mesmo não compreendendo o que era a tal da pós-graduação, e muito menos um doutorado, a não ser o “doutor”.

Aos meus pais, Delcimar Gomes e Edson Mendes: que orgulho ser o primeiro doutor com doutorado da nossa família, mas saber que, antes mesmo desse título, vocês sempre me fizeram sentir grande, amado e capaz. Esse diploma é tão de vocês quanto meu, pois foi erguido sobre o amor e o sacrifício que recebi desde sempre.

À minha irmã, Delsâmia Gomes, que foi colo, consolo e riso, e aos meus sobrinhos queridos, João Hendrick, Maria Louise e Erick, que foram luz em dias nublados, lembrando-me sempre da beleza que existe no simples, mesmo quando a distância era presente.

À minha prima-irmã Graciele Gomes, cuja dedicação e força me inspiraram quando minhas próprias forças quase faltaram. Sua presença, mesmo que em gestos sutis e até mesmo à distância, foi farol para mim.

E por fim, ao meu amor, Ademir Júnior e nossos bebês (Brenda 🐾, Beliza 🐾 e Benício 🐾). Por terem sido abrigo, companheiros e risos nesta jornada. A você Juh, por segurar minha mão nos dias difíceis, me lembrar quem eu sou nos dias bons e ruins, e acreditar no que eu podia ser mesmo quando eu esquecia.

Esse título não é só um papel. É feito de pessoas, de memórias, de encontros e afetos. A todos vocês, minha gratidão eterna, que não cabe nestas palavras, mas transborda delas. Muito obrigado, de coração.

Fábio Bahia
poema concreto

“Eu te amo” é o meu amor, é a necessária língua de sinais.
é sempre deixado dizer e basta no dizer, é necessário dizer e moscar, é necessário dizer e implicar, é necessário dizer e ceder, é necessário dizer e alimentar e alimentar-se, por isso, é o meu “Eu te amo”.

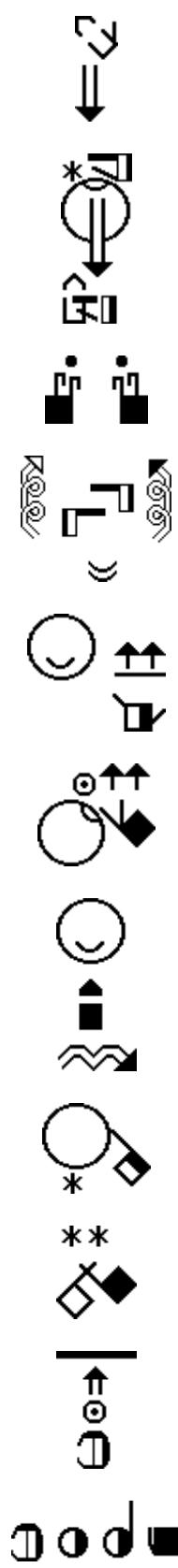
RESUMO

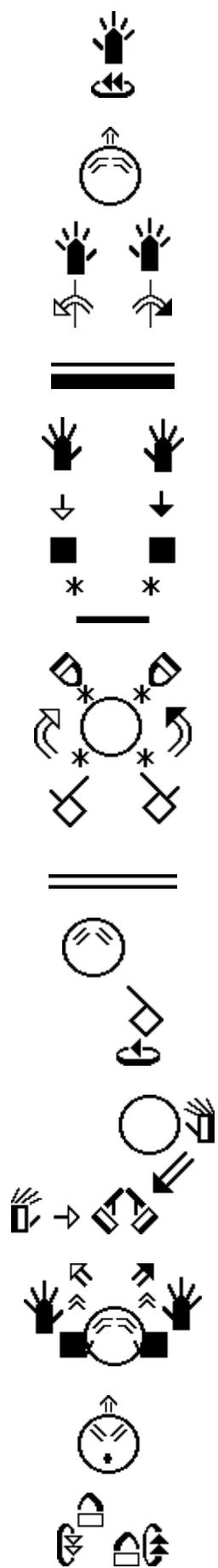
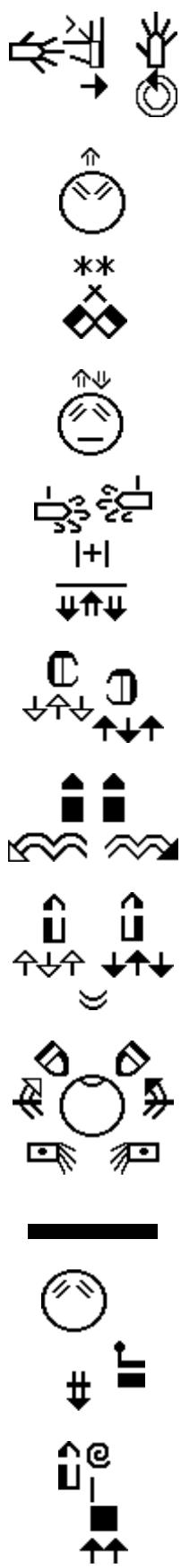
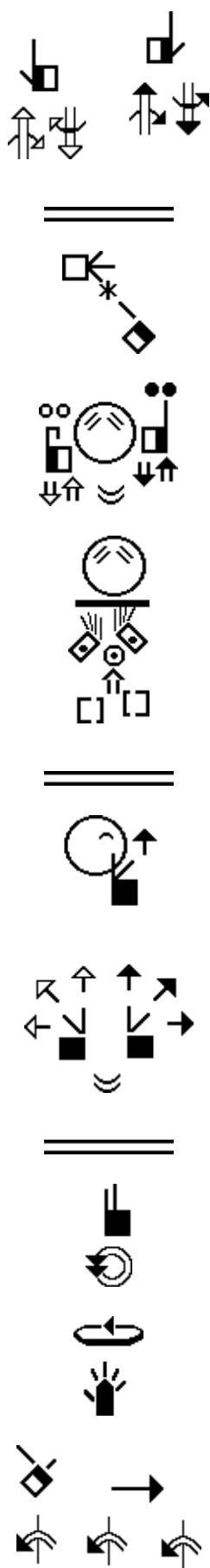
A presente tese investiga o processo de reconto de narrativas por crianças surdas e cudas (*Children of Deaf Adults*), partindo de uma abordagem multimodal que compreende a linguagem para além da palavra falada, incorporando sinais, gestos, expressões faciais, olhar, uso do espaço e demais recursos semióticos que configuram a complexidade comunicativa dessas crianças. Inserida no campo da aquisição da linguagem, a pesquisa parte da problemática central sobre como crianças surdas e cudas, em processo de aquisição da linguagem, recontam narrativas, buscando compreender as relações estabelecidas entre os sinais e a matriz gesto-fala tradicionalmente descrita na literatura, propondo como contribuição a matriz gesto-sinais. O objetivo geral consistiu em compreender o funcionamento dessa matriz gesto-sinais nos recontos produzidos em contextos dialógicos por crianças surdas e cudas, sendo operacionalizado pelos objetivos específicos de (I) compreender a importância do reconto para o desenvolvimento linguístico dessas crianças, (II) investigar as funções dos gestos nos recontos de narrativas multimodais e (III) observar os aspectos multimodais acionados por elas ao recontar histórias. A pesquisa possui caráter qualitativo e descritivo, ancorada na análise de registros em vídeo de recontos realizados por crianças surdas e cudas, nos quais se observou a articulação entre diferentes recursos multimodais, tais como sinais da Libras (Língua Brasileira de Sinais), gestos icônicos, pantomimas, expressões faciais, classificadores e o uso estratégico do espaço discursivo. Fundamentada teoricamente em autores de destaque nos estudos de multimodalidade, gestualidade e aquisição da linguagem, como: Kendon (2000, 2009), McNeill (1992, 2000, 2013), Tomasello (2009, 2021), Goldin-Meadow (2003, 2009), Quadros (1997, 2003, 2006), Cavalcante (1994, 2018, 2019) e McCleary e Viotti (2011), o estudo dialoga ainda com perspectivas nacionais e internacionais que reconhecem os gestos não apenas como complementos da fala ou sinalização, mas como elementos constitutivos da linguagem humana. Os resultados evidenciam que, no processo de reconto, crianças surdas e cudas mobilizam repertórios multimodais distintos, ancorados em experiências linguísticas diversas e em diferentes modalidades, seja oral-auditiva ou gestual-visual, construindo narrativas ricas e visualmente complexas. O principal achado, a proposição da matriz gesto-sinais, amplia o modelo clássico da matriz gesto-fala, considerando as especificidades das línguas visuais-espaciais, como a Libras. Essa matriz gesto-sinais revela que sinais linguísticos, gestos icônicos, pantomimas e outros recursos gestuais coocorrem de forma integrada e dinâmica no ato enunciativo, funcionando como elementos coparticipantes na produção de sentido no contexto dialógico. Além disso, constatou-se que o reconto de narrativas constitui prática relevante para o desenvolvimento linguístico e cognitivo, favorecendo a construção de memória discursiva, identidade e pertencimento cultural, especialmente no caso das crianças surdas. A contribuição central da pesquisa reside, portanto, na sistematização da matriz gesto-sinais como ferramenta analítica voltada para os estudos da aquisição da linguagem em crianças que utilizam línguas de sinais, promovendo um olhar mais sensível às especificidades multimodais dessas línguas. Essa proposta amplia o campo de investigação sobre multimodalidade e aquisição da linguagem, principalmente sobre a necessidade de considerar a integração entre sinais e gestos na análise do desenvolvimento linguístico infantil em contextos bilíngues e bimodais.

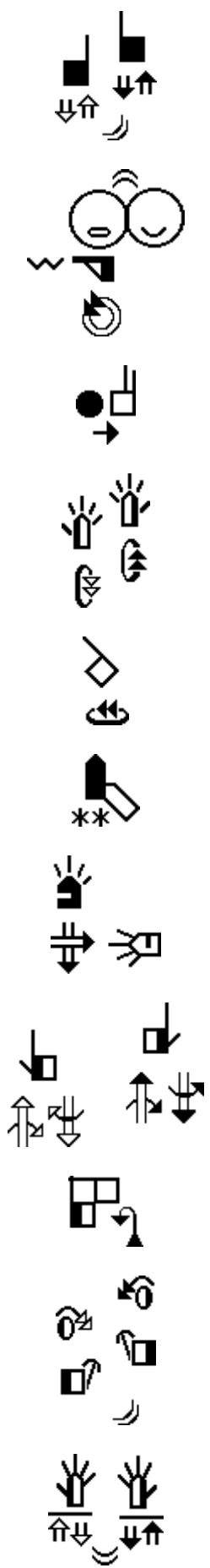
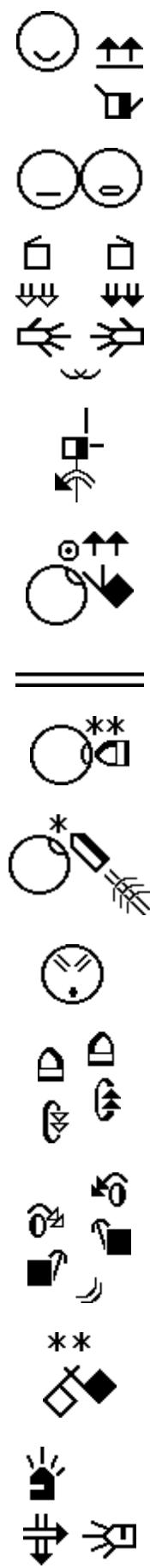
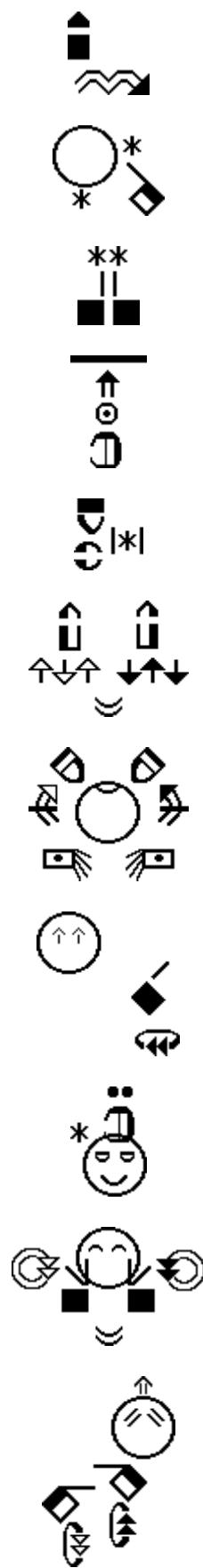
Palavras-chave: Aquisição da Linguagem; Multimodalidade; Matriz Gesto-Sinais; Surdos; cudas.

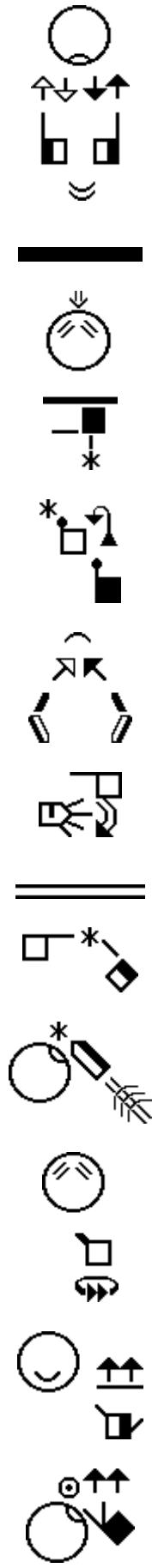
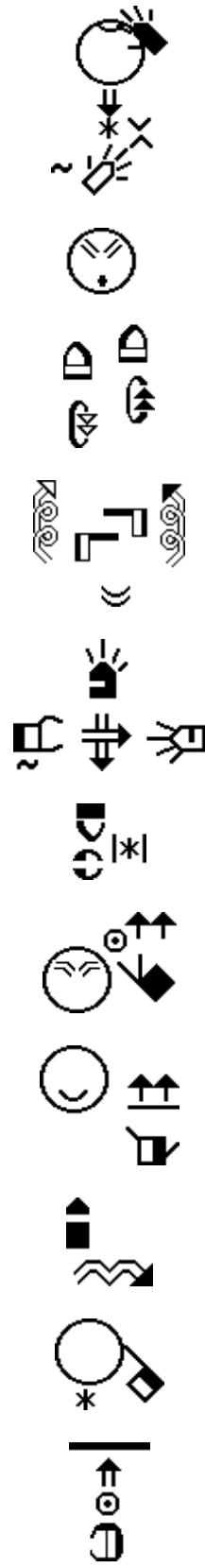


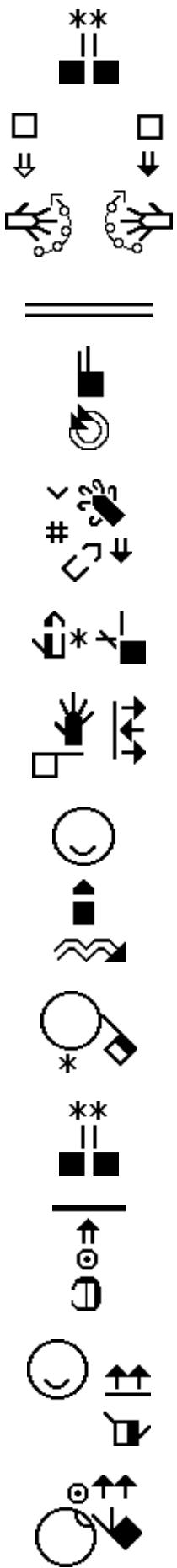
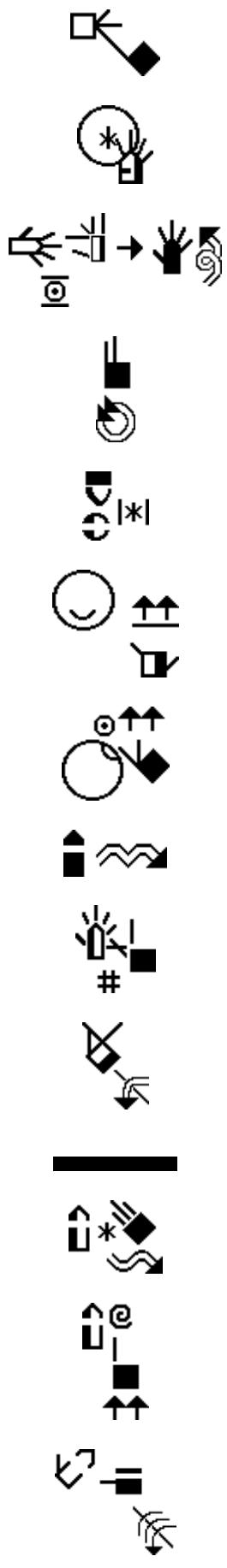
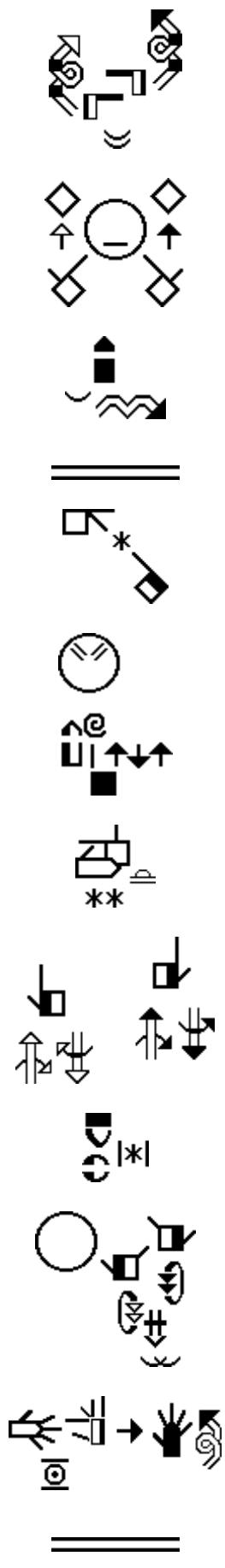
(RESUMO EM LIBRAS ESCRITA)

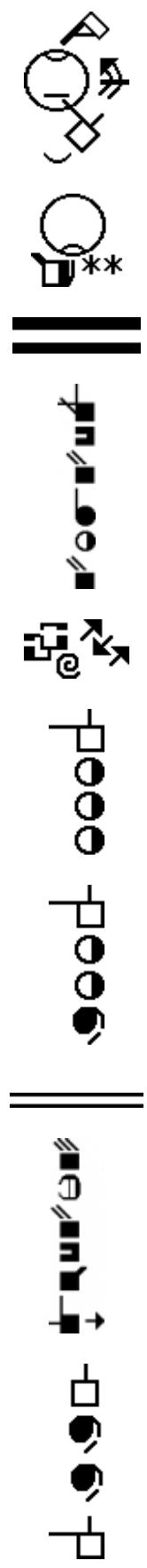
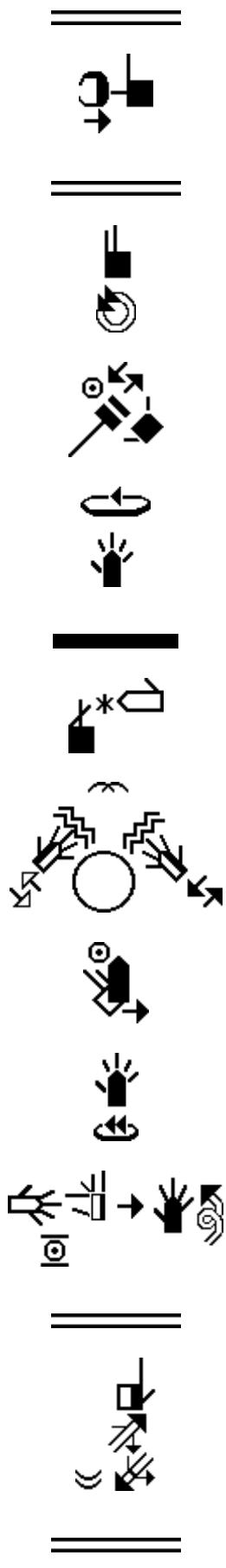
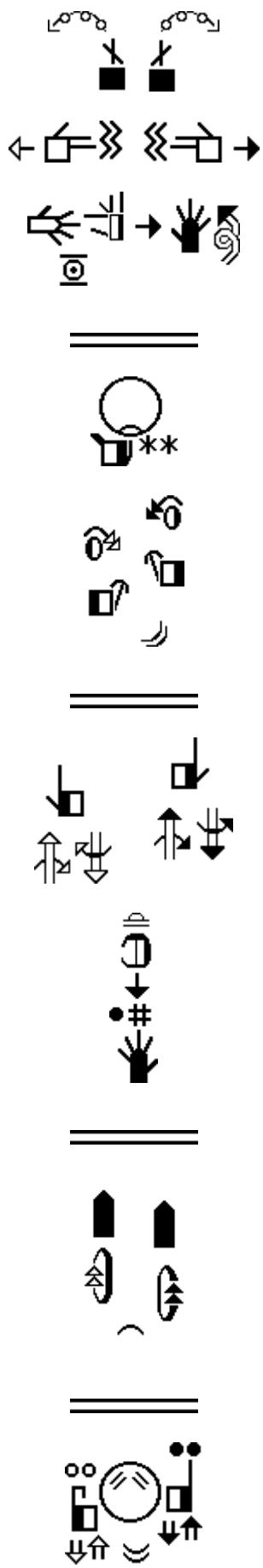


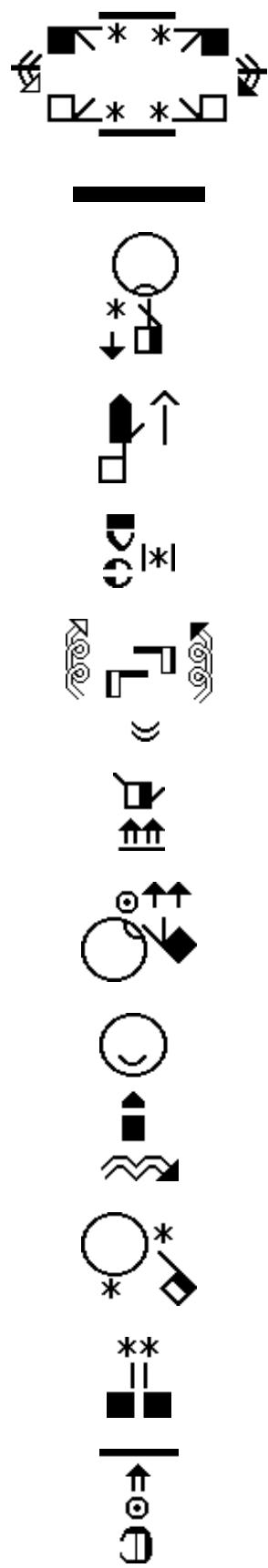
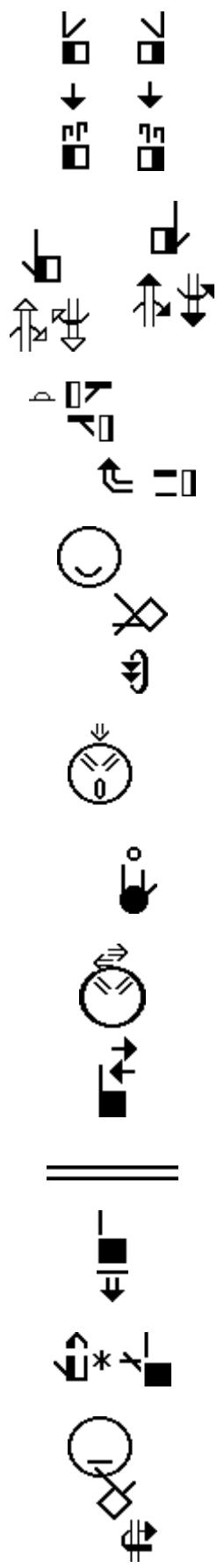


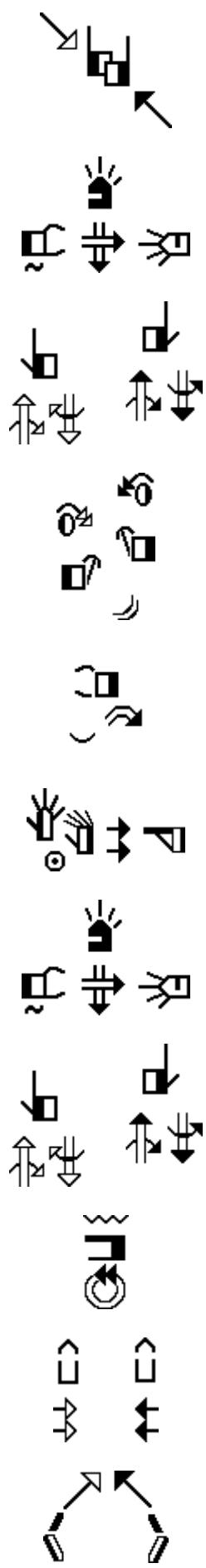
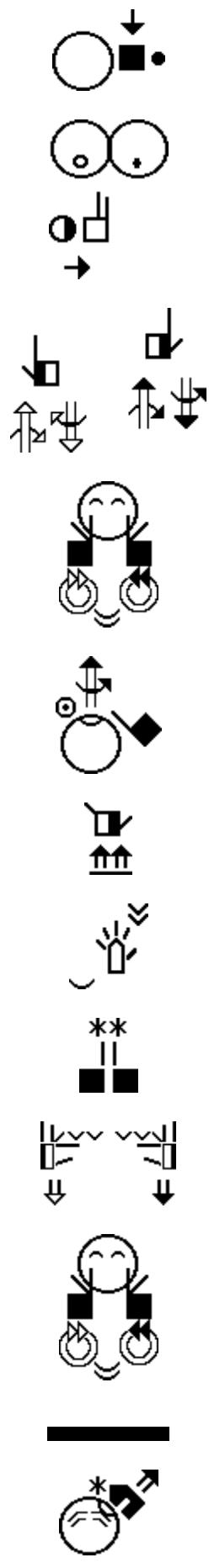
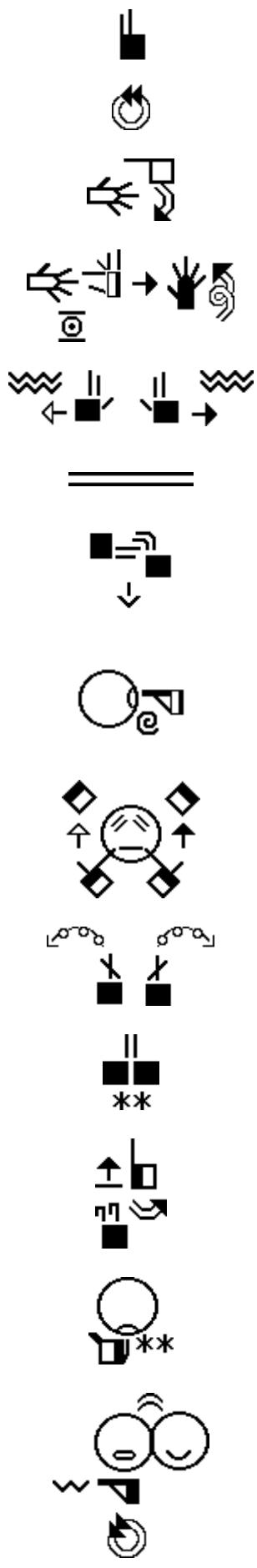


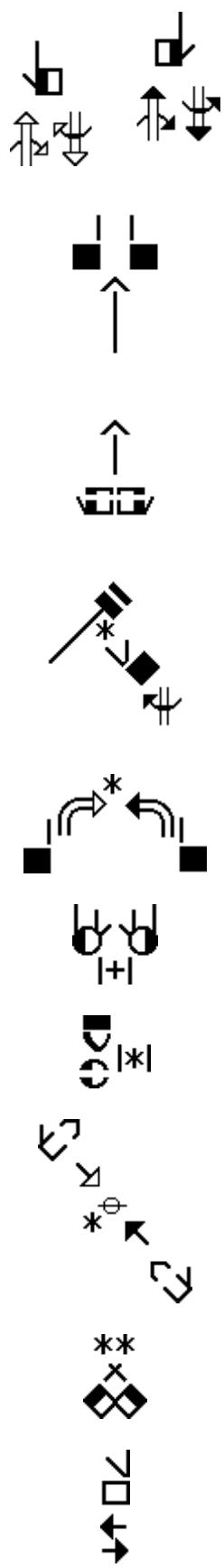
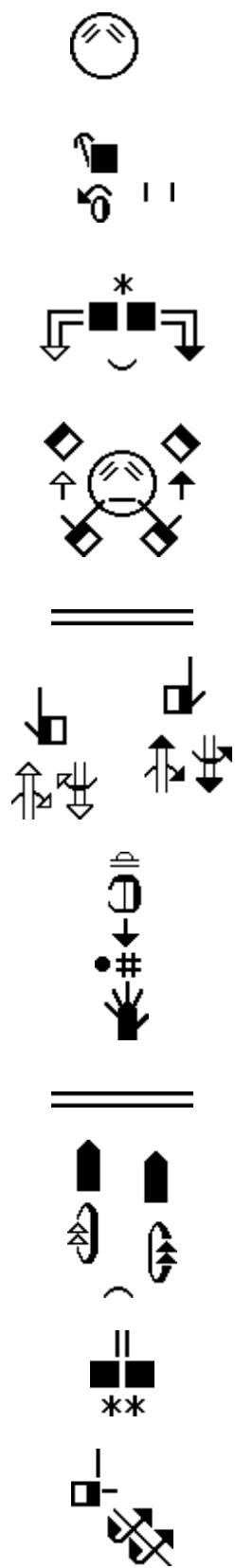
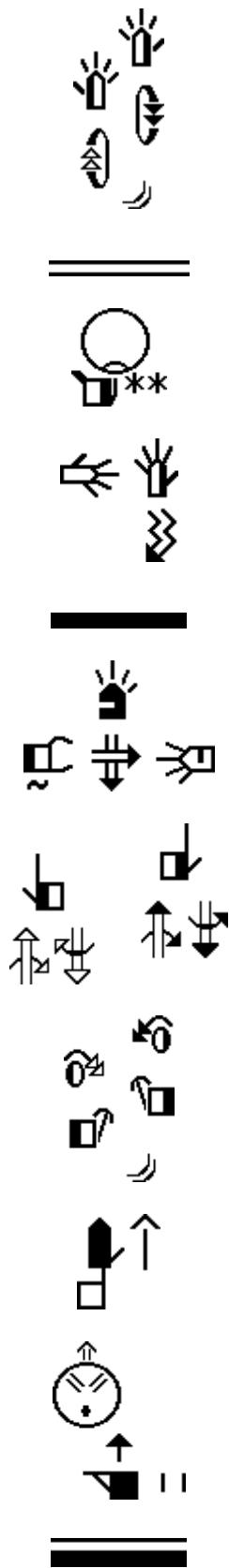


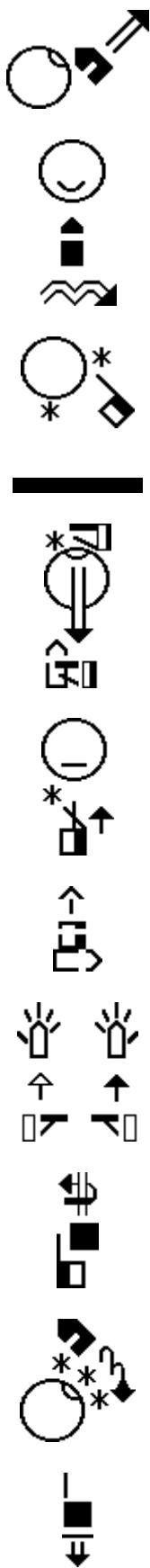
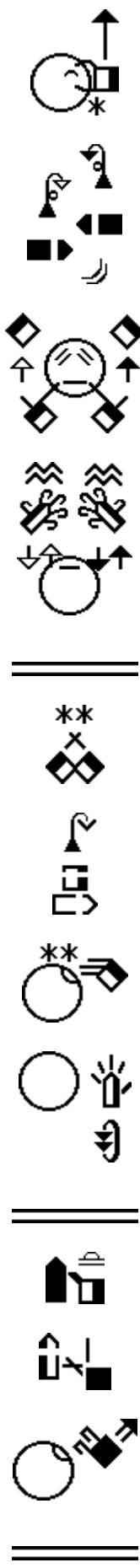
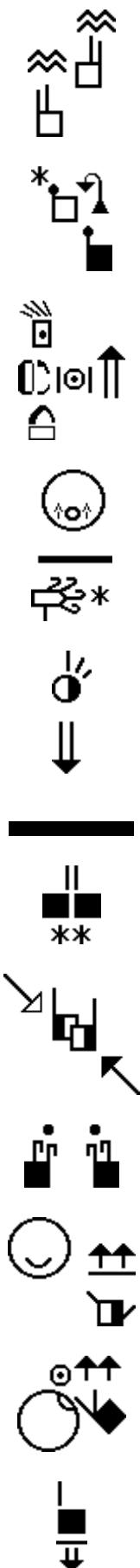


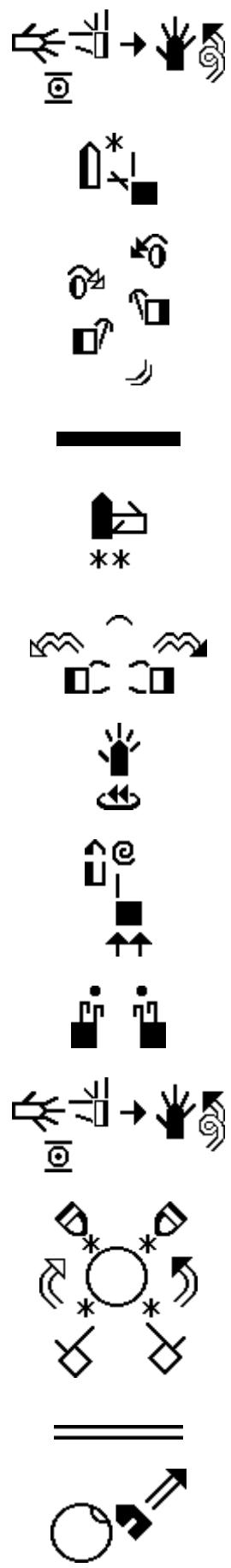
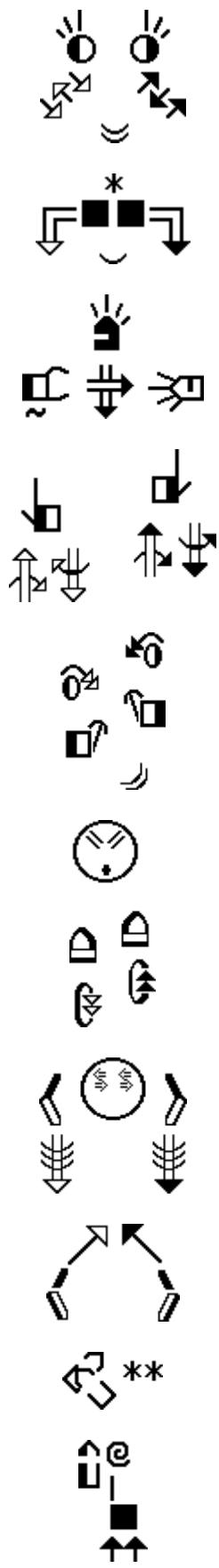


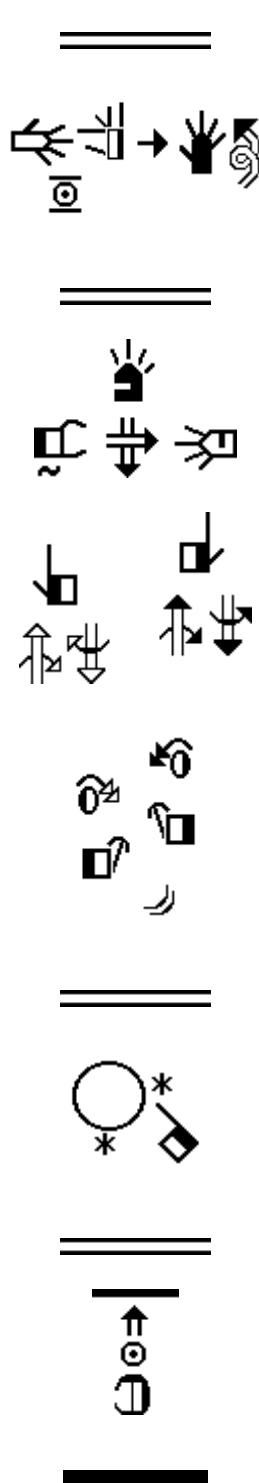
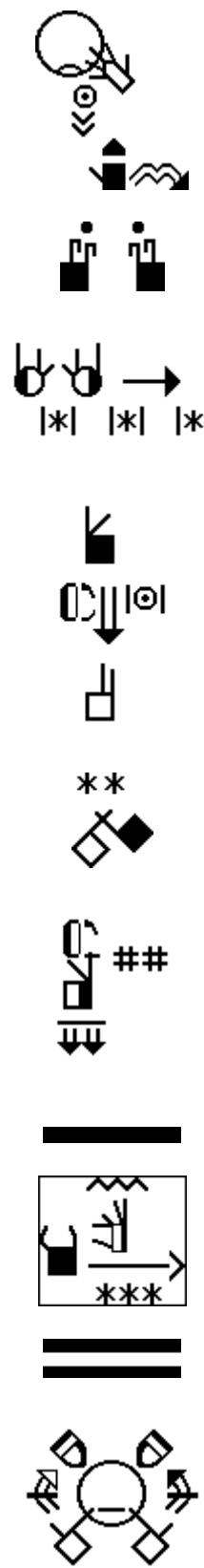
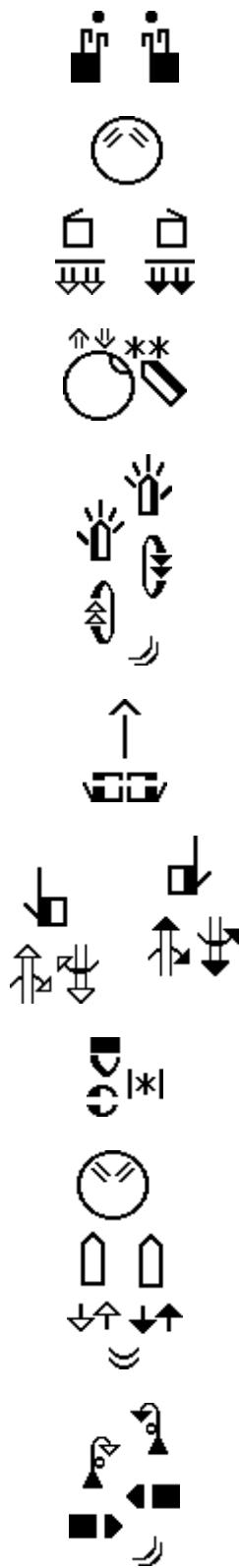












ABSTRACT

This thesis investigates the process of retelling narratives by deaf children and codas (Children of Deaf Adults). It uses a multimodal approach that encompasses language beyond the spoken word, incorporating signs, gestures, facial expressions, gaze, use of space, and other semiotic resources that shape the communicative complexity of these children. Within the field of language acquisition, the research begins with the central issue of how deaf children and codas, in the process of language acquisition, retell narratives. It seeks to understand the relationships established between signs and the gesture-speech matrix traditionally described in the literature, proposing the gesture-sign matrix as a contribution. The general objective was to understand the functioning of this gesture-sign matrix in the retellings produced in dialogic contexts by deaf children and codas, being operationalized by the specific objectives of (I) understanding the importance of retelling for the linguistic development of these children, (II) investigating the functions of gestures in the retelling of multimodal narratives and (III) observing the multimodal aspects triggered by them when retelling stories. The research has a qualitative and descriptive character, anchored in the analysis of video recordings of retellings carried out by deaf children and codas, in which the articulation between different multimodal resources was observed, such as Libras (Brazilian Sign Language) signs, iconic gestures, pantomimes, facial expressions, classifiers and the strategic use of discursive space. Theoretically based on prominent authors in the studies of multimodality, gestures and language acquisition, such as: Kendon (2000, 2009), McNeill (1992, 2000, 2013), Tomasello (2009, 2021), Goldin-Meadow (2003, 2009), Quadros (1997, 2003, 2006), Cavalcante (1994, 2018, 2019), McCleary and Viotti (2011), the study also dialogues with national and international perspectives that recognize gestures not only as complements to speech or signaling, but as constitutive elements of human language. The results show that, in the retelling process, deaf and coda children mobilize distinct multimodal repertoires, anchored in diverse linguistic experiences and different modalities, whether oral-auditory or gestural-visual, constructing rich and visually complex narratives. The main finding, the proposition of the gesture-sign matrix, expands the classic gesture-speech matrix model, considering the specificities of visual-spatial languages, such as Libras. This gesture-sign matrix reveals that linguistic signs, iconic gestures, pantomimes, and other gestural resources co-occur in an integrated and dynamic manner in the act of enunciation, functioning as co-participating elements in the production of meaning. Furthermore, it was found that retelling narratives constitutes a relevant practice for linguistic and cognitive development, fostering the construction of discursive memory, identity, and cultural belonging, especially in the case of deaf children. The central contribution of this research, therefore, lies in the systematization of the gesture-sign matrix as an analytical tool for studying language acquisition in children who use sign languages, fostering a more sensitive perspective on the multimodal specificities of these languages. This proposal broadens the field of research on multimodality and language acquisition, particularly regarding the need to consider the integration of signs and gestures in the analysis of children's linguistic development in bilingual and bimodal contexts.

Keywords: Language Acquisition; Multimodality; Gesture-Sign Matrix; Deafs; codas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Pesquisa no Portal de periódicos da CAPES	37
Figura 2: Dimensão Gesto-Sinal	62
Figura 3: Matriz Gesto-Sinal.....	63
Figura 4: Logo do desenho Pingu	78
Figura 5: QR code do episódio.....	79
Figura 6: Pingu com a bola de neve	81
Figura 7: Pingu fazendo malabarismos com a bola de neve	81
Figura 8: Pingo se aproxima de Pingu	81
Figura 9: Pingo arremessa bola de neve.....	81
Figura 10: Pingu é atingido pela bola de neve.	81
Figura 11: Pingu fica irritado e reclama.....	81
Figura 12: Pingu entra na brincadeira e revida.....	82
Figura 13: Pingu atinge Pingo.....	82
Figura 14: Pingu, começa uma bola de neve maior.	82
Figura 15: Começam a comparar as bolas de neves.....	82
Figura 16: Pingu e Pingo aumentam suas bolas de neve.....	82
Figura 17: Pingu e Pingo aumentam e compararam as suas bolas de neve.....	82
Figura 18: Pingu começa a rolar a bola de neve.....	83
Figura 19: Os amigos começam a pensar em ideias de brincadeiras.	83
Figura 20: Pingu tem a ideia de levar as bolas para outro lado.....	83
Figura 21: Pingo olha para a direção que Pingu está apontando.....	83
Figura 22: O local é uma montanha que também é uma descida de ski.....	83
Figura 23: Pingu e Pingo tem a ideia de levar as bolas para essa montanha.....	83
Figura 24: Começam a empurrar a bola de neve montanha à cima.....	84
Figura 25: Apresentam dificuldade em empurrar a bola de neve.....	84
Figura 26: Pingu cai e Pingo continua empurrando a bola de neve.	84
Figura 27: Pingu levanta e continua empurrando a bola de neve.....	84
Figura 28: Ao chegarem quase no topo da montanha.	84
Figura 29: A bola começa a descer montanha à baixo.	84
Figura 30: Pingu e Pingo começam a correr da bola de neve que está descendo.....	85
Figura 31: Pingo é atingido pela bola de neve e saí descendo a montanha à baixo.	85
Figura 32: A bola de neve com Pingo sai levando tudo à sua frente.....	85
Figura 33: A grande bola de neve vai incorporando tudo que passa pela frente.	85
Figura 34: O carteiro se assusta com o possível “strike” eminent com Pingu.	85
Figura 35: Pingu tem a ideia de colocar a prancha frente à bola para que possa ser catapultada.	85
Figura 36: Após o salto, a bola cai e se desfaz com Pingo dentro.	86
Figura 37: Todos ficam aflitos com o ocorrido.	86
Figura 38: Pingu se preocupa com Pingo.....	86
Figura 39: Pingu chora de remorso e preocupado com o amigo Pingo.....	86
Figura 40: Depois de levantar, Pingo, o carteiro e Pingu seguem para casa.	86
Figura 41: Pingo é aquecido pela lareira e com a sua família.	86
Figura 42: Pingu tenta ajudar Pingo a se aquecer e ficar bem.....	87
Figura 43: Pingu entrega uma bolsa azul quentinha para que possa ficar bem.	87
Figura 44: Pingu já começa a brincar com Pingo novamente.	87
Figura 45: Pingu enrola Pingo com o tapete da sala e continuam brincando.	87
Figura 46: Pingu sorri para Pingo enrolado e aquecido.	87

Figura 47: Apresentação do ELAN	89
Figura 48: Frase em Libras: "Eu moro em João Pessoa"	91
Figura 49: Print do vídeo de apresentação da pesquisa em Libras.....	92
Figura 50: QRcode do vídeo “ Apresentação do instrumento e orientação da Pesquisa - PROLING - Ebson Gomes-Sousa”	92
Figura 51: Print do vídeo de explicação dos procedimentos da pesquisa em Libras	93
Figura 52: Print do vídeo de explicação dos procedimentos.....	93
Figura 53: Descrição dos procedimentos para os responsáveis.....	94
Figura 54: Instruções de perguntas e gatilhos para o reconto das crianças	95
Figura 55: TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em Libras	96
Figura 56: TCLE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido em Libras.....	96
Figura 57: Balançar de cabeça ritmado	99
Figura 58: Malabarismo com a bola visualmente	100
Figura 59: Criança D arremessa bola e recebe bola	101
Figura 60: Tipos de gestos da Criança D - Vídeo 01	101
Figura 61: Sinais usados pela criança D.....	102
Figura 62: Gesto-sinal de malabarismo em print e escrita de sinais (SW) feito pela criança D	103
Figura 63: Planilha de anotações e trilhas da criança D.....	104
Figura 64: Criança D empurrando a bola de neve.....	104
Figura 65: Mãe instigando a criança D ao reconto.....	105
Figura 66: Cena do arremesso da bola de neve e a colisão do rosto	109
Figura 67: Criança D reproduzindo o arremesso da bola de neve e a colisão do rosto	110
Figura 68: Criança D. empurrando a bola de neve + Transcrição em SW	111
Figura 69: Mãe da criança D. perguntando o sentido da bola de neve montanha acima.	111
Figura 70: Mãe da criança D. perguntando o sentido da bola de neve montanha acima.	112
Figura 71: Criança D. falando para a mãe como foi a bola de neve gigante descendo a montanha	114
Figura 72: Bater na casa + sinal de casa.....	114
Figura 73: Primeira sinalização de casa pela criança D.	116
Figura 74: Segunda sinalização de casa pela criança D	116
Figura 75: Criança D sinalizando parte do sinal de “Carteiro”.....	117
Figura 76: Criança D gesto-sinalizando o “enrolar do pinguim no tapete”.....	117
Figura 77: A mãe de D mediando o reconto da história.....	118
Figura 78: Criança M apontando para o pinguim Pingu com o dedo indicador.....	126
Figura 79: Criança M fazendo malabares com bolas de neve.	127
Figura 80: Criança M fazendo malabares com bolas de neve.....	127
Figura 81: Sinal de pinguim	128
Figura 82: Criança M fazendo o bico do pinguim na face.	129
Figura 83: Criança M soprando a mão para representar a neve.	129
Figura 84: Criança M finalizando a narrativa.	130
Figura 85: Criança M gesto-sinalizando a abertura do vídeo-estímulo.....	132
Figura 86: Criança M narrando o pinguim sendo atingido pela bola de neve.....	134
Figura 87: Criança M anda de um lado para o outro e fazendo o sinal de pinguim	135
Figura 88: A criança M em role-play, representa os dois pinguins atirando as bolas	136
Figura 89: Criança M representa o montar da bola de neve gigante com giros e esforço.....	137
Figura 90: Criança M rola a bola de neve gigante montanha acima.	138
Figura 91: Criança M sinaliza “SUAR”	138
Figura 92: Criança M gesto-sinalizando o descer da bola de neve.	139
Figura 93: Bola de neve rolando montanha abaixo pela criança M	140
Figura 94: Criança M gesto-sinalizando o frio do Pingu.	141
Figura 95: Criança M finaliza com palmas em Libras.	142

Figura 96: Crianças G, L e V sinalizando malabares das bolas de neve.....	142
Figura 97: Crianças G e V empurrando a bola de neve.....	144
Figura 98: Crianças G gesto-sinalizando “suar” / “esforço”.....	145
Figura 99: Crianças G correndo em círculo e sinalizando um coração.....	147
Figura 100: Crianças G sinalizando o sinal de “HOJE” e “TARDE”	148
Figura 101: Criança M e L gesto-sinalizam o frio do pinguim.	149
Figura 102: Crianças V e G gesto-sinalizando a narrativa conjuntamente.	150
Figura 103: Crianças V e G gesto-sinalizando o enrolar de Pingu no tapete.	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estado da arte - Produções - Multimodalidade	35
Quadro 2: Estado da arte - Produções - Aquisição de Linguagem, Surdos e cudas.....	37
Quadro 3: Estado da arte - Produções – Narrativas multimodais.....	40
Quadro 4: Continuum de Kendon	50
Quadro 5: Exemplo de sinais e classificadores.	57
Quadro 6: Perfis das crianças colaboradoras.....	74
Quadro 7: Seleção do corpus de análise.....	77
Quadro 8: Transcrição do diálogo e reconto da Criança D para a mãe.	105
Quadro 9: Gesto-sinalidade da Criança D. x Sinalização da Mãe.....	113
Quadro 10: Crianças surdas participantes	119
Quadro 11: Reconto da Criança G	120
Quadro 12: Reconto da Criança L.....	121
Quadro 13: Reconto da Criança V	122
Quadro 14: Transcrição do diálogo e reconto da Criança M com o pesquisador.....	124
Quadro 15: Crianças surdas e cudas no reconto das narrativas e gesto-sinalidades.....	151

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

- ASL – American Sign Language
- CAA – Comunicação Alternativa e Aumentativa
- CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
- CAS – Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento aos Surdos
- CCS – Centro de Ciências da Saúde
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CM – Configuração de mão
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- coda – Children of Deaf Adults
- ELAN - EUDICO Linguistic Annotator
- ENM – Expressões Não-Manuais
- GEALin – Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem
- L – Locação
- LAFE – Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita
- LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- M – Movimento
- NEALIM - Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática
- OP – Orientação da palma
- PPGLINC - Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura
- PROLING – Programa de Pós-Graduação em Linguística
- SW – SignWriting / Escrita de Sinais
- TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
- TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido
- TEA – Transtorno do Espectro Autista
- UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
- UNESP – Universidade Estadual Paulista
- UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	32
1.1 Estado da Arte	34
2 A MULTIMODALIDADE NA LIBRAS: ASPECTOS TEÓRICOS	45
2.1 Multimodalidade	45
2.2 A matriz gesto-fala ou gesto-sinais	47
2.3 A Libras na matriz gesto-fala / gesto-sinal.....	51
2.4 Relação Gesto-Sinal.....	58
2.5 O reconto infantil, as narrativas multimodais e o papel do outro no reconto	65
3 DESENHO, CONTO E RECONTOS: PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	73
3.1 Tipo de Pesquisa	73
3.2 Universo e sujeitos da pesquisa	74
3.2.1 Seleção do corpus	77
3.3 Vídeo-estímulo: Pingu e a bola de neve gigante.....	78
3.4 Constituição do corpus.....	88
3.5 Procedimentos metodológicos	91
4 UM OLHAR SOBRE AS NARRATIVAS MULTIMODAIS DE CRIANÇAS CODAS E SURDAS.....	99
4.1 O reconto da criança D e a andaimagem em Libras	99
4.2 O reconto de crianças surdas: a língua em movimento	119
4.2.1 Reconto de M	124
4.2.2 A criança M e o segundo reconto com apoio do vídeo	131
4.3 Semelhanças nos recontos.....	142
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS	158
ANEXOS	166
ANEXO 01 - Carta de Anuênci – Prefeitura Municipal de João Pessoa	166
ANEXO 02 - Carta de Anuênci – CAS.....	168
APÊNDICES.....	169
APÊNDICE 01 – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa.....	169
APÊNDICE 02 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	172

1 INTRODUÇÃO

Os estudos de caráter multimodal no campo da aquisição da linguagem têm se expandido significativamente, abrangendo distintas áreas do conhecimento, tais como a Linguística, a Psicologia e a Fonoaudiologia, por exemplo. Essas investigações buscam compreender a linguagem para além de sua materialidade restrita à palavra ou ao som, incorporando múltiplos modos de produção e interpretação de sentidos. Observa-se, nesse contexto, um cenário marcado por transformações expressivas e pela emergência de novas perspectivas teóricas e metodológicas, especialmente quando se direciona o olhar para o fenômeno da aquisição da linguagem, que constitui o tópico principal desta pesquisa.

Entender o processo de aquisição de linguagem se faz necessário, uma vez que a negociação de sentidos que estabelecemos nas interações é diversa, e podemos ver os primeiros sinais nas crianças, uma vez que “os primeiros usos são dados enquanto ainda somos apenas bebezinhos. E isso corrobora a ideia de que fazer pesquisas com infantes não torna o estudo menor, menos importante por lidarmos com sujeitos pequenos” (Ávila-Nóbrega, 2018, p. 151). Além disso, quando olhamos para a linguagem da criança, é fundamental aprofundarmos as diversas possibilidades de análise da linguagem, ao compreendermos os aspectos que não estão limitados apenas à palavra, mas também, aos sinais, aos gestos, aos olhos, às expressões e a todos os outros elementos que constituem a comunicação, que sempre é multimodal.

As possibilidades de uso da linguagem são múltiplas, contemplando diferentes modos semióticos que se manifestam na fala, nos gestos, na escrita, nas tecnologias, entre outros. Nesta pesquisa, o foco recai sobre crianças surdas e cegas em processo de aquisição de linguagem, compreendido como um fenômeno que se desenvolve a partir das interações estabelecidas com o meio social em que estão inseridas. Cada experiência comunicativa vivenciada em situações de interação contribui para a construção desse processo, partindo-se do pressuposto de que qualquer criança é capaz de adquirir e desenvolver linguagem quando lhe são oferecidas condições naturais para tal aquisição (Quadros; Cruz, 2011).

Alguns autores (Quadros; Cruz, 2011; Aimard, 1998; Quadros, 1997; Boone *et al.*, 1994; Ruiz; Ortega, 1993; Petitto; Marantette, 1991) mostram condições comuns no processo de aquisição da linguagem, tanto em línguas orais-auditivas, quanto em visuais-espaciais para crianças surdas e ouvintes. Percebemos com os autores supracitados que

as crianças apresentam fases de aquisição da língua materna em situações típicas de desenvolvimento. Estes quadros podem mudar quando estamos envolvendo outras condições de desenvolvimento, como o caso de filhos surdos de pais ouvintes, ou até mesmo de filhos ouvintes de pais surdos, como é o caso dos cudas (*Child Of Deaf Adult*) (Quadros; Cruz, 2011).

A cultura surda tem como grande expoente e marca a língua de sinais e pensando no contexto no qual nos debruçamos, a Libras – Língua Brasileira de Sinais, língua usada pela comunidade surda brasileira, apresenta estrutura gramatical própria, em sua modalidade gesto-visual “é o meio e o fim da interação social, cultural e científica da comunidade surda brasileira” (Quadros, 2006, p. 15) que, por mais que a vejamos como reconhecida por lei (Brasil, 2002), ainda é bastante desconhecida por muitos.

Nesta pesquisa, temos como problematização: De que maneira se dá o funcionamento da matriz gesto-sinais em recontos produzidos por crianças surdas e cudas em processo de aquisição de linguagem? Nossa objetivo geral tem por intuito **compreender o funcionamento da matriz gesto-sinais em recontos produzidos em contexto dialógico por crianças surdas e cudas no processo de aquisição de linguagem.**

E como objetivos específicos: Compreender a importância do reconto para a criança surda e coda no processo de aquisição de linguagem; investigar as funções dos gestos nos recontos de narrativas multimodais dessas crianças; observar os aspectos multimodais que são acionados pelas crianças nos recontos de narrativas.

Nossa tese propõe que a matriz multimodal gesto-sinais pode se organizar de modo diverso em crianças surdas e cudas, uma vez que elas farão uso de arsenais gestuais distintos, ancorados em línguas distintas, no caso, a Libras e a Língua Portuguesa.

Salientamos e justificamos a importância desta pesquisa, uma vez que o trabalho com o reconto de crianças surdas em análise da aquisição de linguagem ainda é escasso. Pesquisas como as de Silva (2022) e Almeida (2018) vêm trabalhando com estratégias de reconto sob um viés de análise enunciativa na matriz gesto-fala, contudo elas contemplam os aspectos de produção oral.

Nesta pesquisa, a despeito de a noção de fala ser voltada para sons de uma língua oral (Barbosa, 2022), assumimos que a sinalização de crianças também é uma fala. Propomos, portanto, um alargamento do conceito, quando tratamos sobre a sinalização das crianças estamos apresentando também fala, uma vez que consideramos que a fala é

a colocação da língua em funcionamento, então, ao comunicar em língua de sinais, estamos falando também.

Ao analisarmos a realidade de crianças surdas e crianças cudas, podemos perceber, dentro das dimensões gestuais como se configuram os processos de reconto das narrativas. Além disso, esse processo de aquisição de linguagem pode possibilitar um maior espaço e tempo, mudar as relações de diálogo dentro do arsenal multimodal e produzir efeitos de sentido, nas pistas dadas para o interlocutor no ato enunciativo durante os recontos.

Assim, investigar sobre a criança surda e coda em processo de aquisição de linguagem é compreender a criança como narradora, como sujeito do seu discurso em sua língua materna. O reconto de narrativas multimodais pode também auxiliar na criação de memória, acervo, retomada e na construção dela enquanto sujeito com identidade dentro do funcionamento multimodal lançado.

A seguir, apresentamos o nosso estado da arte, em que pesquisamos e trazemos um panorama das principais pesquisas nacionais que trazem a multimodalidade no processo de aquisição de linguagem de crianças surdas e cudas e sobre as narrativas infantis.

1.1 Estado da Arte

A presente subseção busca apresentar um panorama das pesquisas sobre a aquisição de linguagem dentro de um aspecto multimodal com foco nos surdos e nos filhos de surdos (cudas) e nas narrativas multimodais produzidas por estas crianças. Dessa forma, esta parte do estudo busca apresentar um estado da arte que busca compreender, mapear, analisar as produções científicas da área do conhecimento com base em períodos cronológicos, formas, espaços e diversas condições de produção destas (Romanowski; Ens, 2006).

Em nosso trabalho, buscamos bases de dados mais consolidadas nacionalmente como: Periódicos da CAPES; Scielo; Google Acadêmico e Repositório Eletrônico Institucional da UFPB, por apresentarem um maior rigor científico das pesquisas realizadas na área, uma vez que estas se apresentam como ferramentas facilitadoras no processo de acesso e difusão das pesquisas. Além das quatro bases apresentadas, também vimos as produções internacionais que se apresentam como referenciais nos estudos sobre

multimodalidade, aquisição de linguagem, surdos, cudas e narrativas multimodais que serão apresentadas no decorrer desta seção.

Para isso, realizamos as buscas nas bases com os descritores: “multimodalidade”, “surdos”, “cudas”, “aquisição de linguagem”, “narrativas multimodais” e “narrativas”. Já nas bases e repositórios internacionais a tradução dos descritores em inglês: “*multimodality*”, “*deafs*”, “*cudas*”, “*language acquisition*”, “*multimodal narratives*” e “*narratives*” e em espanhol: .“*multimodalidad*”, “*sordos*”, “*cudas*”, “*adquisición del lenguaje*”, “*narrativas multimodales*” e “*narrativas*” Todos os descritores foram pesquisados tendo o recorte temporal de 10 anos, ou seja, das produções datadas de 2013 a 2023, em que foram contemplados: artigos, livros, monografias, dissertações e teses.

Ao terminarmos as buscas, realizamos a leitura de todas as produções encontradas com base nos descritores que discutem com o nosso objeto de estudo e que gostaríamos de analisar como a área se encontra, inclusive, mencionando as produções por área, espaços e grupos. Assim, tentaremos sumarizar algumas das informações em alguns quadros na sequência como forma de sistematizar as leituras realizadas.

Quadro 1: Estado da arte - Produções - Multimodalidade

Quantitativo de Produções Encontradas Período: 2013 – 2023					
Descriptor: “Multimodalidade”					
Base de dados	Artigos	Livros	Monografias	Dissertações	Teses
Portal de periódicos da Capes	1.017	0	0	0	0
Scielo	94	0	0	0	0
Google Acadêmico	644	0	0	0	0
Repositório Eletrônico Institucional da UFPB	02	0	91	118	50

Fonte: Elaboração própria (2025).

No portal de periódicos da Capes em relação ao descritor “Multimodalidade”, podemos encontrar mais de mil artigos com temáticas diversas, com interfaces com a Semiótica, Linguística, Filologia, Educação, Letramento, Ciências Sociais e outros. Na Scielo, encontramos 94 artigos, destes com uma expressiva participação brasileira (67), Colômbia (11), Argentina (9) e outros. Em sua maioria os trabalhos encontrados são da

área de Linguística, Letras e Artes (59), mas temos produções das áreas de ciências humanas, sociais aplicadas, ciências da saúde e outros de caráter multidisciplinar.

No portal do Google Acadêmico, encontramos mais de seiscentos trabalhos que salientamos que foram entre artigos e livros, uma vez que a ferramenta não apresenta uma descrição minuciosa e detalhada sobre as produções. Já no Repositório Eletrônico Institucional da UFPB, podemos encontrar uma diversidade de produções na área, levando em conta a temática e o descritor que é diverso e interdisciplinar, podemos perceber as produções na área de Linguística, Letras e Artes, Ciências Humanas, e até mesmo em Ciências Exatas e da Terra.

As produções versam sobre temáticas e assuntos diversos, desde a própria multimodalidade até a aquisição de linguagem, multiletramentos, atenção conjunta, interacionismo sociodiscursivo, linguística aplicada, tecnologias, desenvolvimento atípico, livros, leitura e outros. Inclusive, produções orientadas pelos professores do Programa de Pós-graduação em Linguística (Proling), como a profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (29), Profa. Dra. Danielle Barbosa Lins de Almeida (11), Prof. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria (11), Prof. Dra. Betânia Passos Medrado (08), e outros professores orientadores das mais diversas linhas de pesquisa em nosso programa e ou da UFPB como um todo.

Algumas pesquisas do grupo NALingua (CNPq) e do Grupo GEALin-UNESP, em parceria com a Prof. Marianne Cavalcante e colegas da Université Sorbonne Nouvelle (Profas. Dras. Christelle Dodane, Aliyah Morgenstern) e da Université Paris 8 (Prof. Dra. Ivani Fusellier-Souza) têm buscado, mais recentemente, integrar um olhar multimodal às suas pesquisas, principalmente em nosso processo de doutoramento sanduíche na UNESP em que tivemos a oportunidade de dialogar com essas pesquisas sobre a área da argumentação, humor e outros.

Ao se debruçar no trabalho em relação às pesquisas da área, sobretudo no que diz respeito às línguas de sinais, pudemos perceber que há uma incipiente de trabalhos que articulem entre a aquisição de linguagem e pessoas surdas ou cegas, a exemplo disso, podemos perceber, no Portal de Periódicos da Capes, não se encontram trabalhos com os descritores apresentados abaixo:

Figura 1: Pesquisa no Portal de periódicos da CAPES

The screenshot shows the search criteria section of the CAPES Periodicals Portal. It includes three search fields under 'Filtros de busca': 'Qualquer campo contém "aquisição de linguagem"', 'E Qualquer campo contém "surdos"', and 'E Qualquer campo contém "codas"'. To the right, there are dropdowns for 'Tipo de material' (Todos os itens), 'Idioma' (Qualquer idioma), and 'Data de publicação' (Últimos 10 anos). Below the filters are buttons for '+ ADICIONAR OUTRO CAMPO', 'LIMPAR', and 'BUSCAR'.

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES (2025).

Assim, as produções que articulam os descritores de Aquisição de Linguagem, Surdos e codas serão apresentadas de maneira separada para que possamos traçar um panorama das pesquisas da área. No portal de periódicos da Capes, com os descritores de aquisição de linguagem e surdos, ainda encontramos 9 artigos, que versam sobre a aquisição de Libras e Língua Portuguesa de maneira precoce, tardia, e até mesmo práticas de ensino bilíngue e monolíngue para crianças surdas.

Quadro 2: Estado da arte - Produções - Aquisição de Linguagem, Surdos e codas

Quantitativo de Produções Encontradas Período: 2013 – 2023					
Descriptor: “Aquisição de linguagem” + “surdos” e ou “codas”					
Base de dados	Artigos	Livros	Monografias	Dissertações	Teses
Portal de periódicos da Capes	09	0	0	0	0
Scielo	159	0	0	0	0
Google Acadêmico	2150	0	0	0	0
Repositório Eletrônico Institucional da UFPB	1	0	6	10	4

Fonte: Elaboração própria (2025).

Nos demais portais que pesquisamos, encontramos outras produções que versem sobre os descritores propostos. Na Scielo, encontramos 159 (centro e cinquenta e nove) artigos entre os anos de 2013 a 2023, que apresentam áreas temáticas diversas, desde as ciências da saúde, ciências humanas, linguística e até mesmo ciências sociais aplicadas.

Contudo, quando filtramos a busca para os referidos descritores nos chamam a atenção as pesquisas de Quadros, Pizzio, Cruz e Sousa (2016) sobre o “Mosaico da linguagem das crianças bilíngues bimodais: estudos experimentais”, em que apresenta um estudo experimental sobre o desenvolvimento bilíngue de crianças surdas com implantes cocleares e crianças cudas.

O estudo de Quadros, Pizzio, Cruz e Sousa (2016) apresenta que a

aquisição bilíngue bimodal pode ocorrer de forma esperada, e que as diferenças entre as modalidades de línguas não trazem prejuízos para a aquisição de uma língua oral e de uma língua de sinais, mesmo quando ambas estão sendo adquiridas simultaneamente (p. 20).

Isso nos ajuda a pensar nos procedimentos que adotaremos em nossa pesquisa dentro da mesma realidade de perfis e estratégias de intervenção. Uma outra produção de acordo com a temática que estamos nos debruçando é a de Martins, Albres e Sousa (2015), que apresenta um panorama sobre as contribuições da educação infantil e do brincar para as crianças surdas no processo de aquisição de linguagem. Inclusive, salientam a necessidade da interação e troca dialógica com outros surdos, seus pares para o processo de aquisição linguística, uma vez que essas trocas possibilitam a “mobiliza[cão d]o pensamento, promove[m] interações discursivas, coloca[m] o sujeito no universo simbólico” (Martins; Albres; Sousa, 2015, p. 121).

Continuando na busca dos descritores em outras bases de dados, no Google Acadêmico, tivemos 2150 (dois mil, cento e cinquenta) trabalhos que eram desde livros, artigos e outros, como a ferramenta não nos permite o filtro de forma específica, apresentamos apenas os dados quantitativos sobre a temática. Contudo, analisando alguns dos trabalhos encontramos a tese de Cerqueira (2021) do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLINC), da Universidade Federal da Bahia, que traz uma abordagem sobre os sinais caseiros dentro da aquisição da linguagem por pessoas surdas.

Cerqueira (2021) apresenta de forma específica sobre a compreensão entre agentes do discurso, a possível distinção entre sinais e gestos, como também apresenta o grau de iconicidade concernente às unidades gestuais. Assim, a pesquisa aponta que os sinais caseiros desenvolvidos nos núcleos familiares representam “signos linguísticos que atuam nas Línguas de Sinais Caseiras de Surdos que, não tendo acesso, precocemente, a uma língua de sinais institucionalizada, passaram a desenvolver” (Cerqueira, 2021, p. 08).

Dentro do Repositório Eletrônico Institucional da UFPB, usando os descritores e mecanismos de buscas, ““aquisição de linguagem” AND “surdos” OR “cudas””,

recuperamos 152 trabalhos, distribuídos entre dissertações (58), TCCs (55), teses (33) e artigos em periódicos (6). Contudo, no refinamento dos dados, alguns termos acabavam se confundindo, como o termo “coda”, referente à coda silábica, que se remete à condição e posição pós-vocálica de uma sílaba, fenômeno muito estudado no processo de aquisição de linguagem, sobretudo, da escrita.

Dessa forma, pudemos perceber que com esse critério de exclusão e focando nosso olhar para a aquisição de linguagem como categoria macro, encontramos 21 trabalhos, entre teses (4), dissertações (11), monografias (6), e artigo em periódico (1). Dentre os trabalhos, podemos ver diversas produções originadas do Proling e participação dos Grupos e Laboratórios da UFPB, como o caso do Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE) e o Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática (NEALIM).

O estudo de Andrade (2022) aborda como se dá o processo e desenvolvimento das habilidades de comunicação de uma criança CODA e autista. No estudo, apresenta, que, geralmente, as crianças com TEA enfrentam desafios na socialização e no uso da linguagem, incluindo a capacidade de atenção conjunta, que é fundamental para a aquisição linguística. O estudo implementa o método DHACA (Montenegro, 2020) para a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e examina interações entre a criança e seus interlocutores por meio de vídeos, diários de planejamento e evolução, além de recursos multimodais.

Os resultados demonstram que o método DHACA e a CAA bilíngue (português e Libras) contribuíram para melhorias nas habilidades comunicativas da criança, incluindo atenção conjunta, interações espontâneas, jogo simbólico, imitação e uso de gestos e vocalizações. Isso sugere a eficácia do método DHACA e sua aplicabilidade para melhorar as habilidades comunicativas em outros indivíduos com TEA e codas no caso. Um fato interessante é pensarmos nas práticas com as crianças CODAS, que também se encontram como perfil de colaboradores em nossa pesquisa. Ainda se carece de mais pesquisas com estas crianças e como se dá o processo de aquisição de linguagem, e nesse caso, ainda mais em um ambiente bilíngue e neurodivergente.

Em nossos últimos descritores, usamos os termos: “narrativas multimodais” ou simplesmente “narrativas” para compreendermos os contextos e como eles se enquadram em nosso cenário de pesquisa. Assim encontramos:

Quadro 3: Estado da arte - Produções – Narrativas multimodais

Quantitativo de Produções Encontradas Período: 2013 – 2023					
Descriptor: “Narrativas multimodais” + “narrativas”					
Base de dados	Artigos	Livros	Monografias	Dissertações	Teses
Portal de periódicos da Capes	105	0	0	0	0
Scielo	14	0	0	0	0
Google Acadêmico	12	0	0	0	2
Repositório Eletrônico Institucional da UFPB	0	0	0	5	0

Fonte: Elaboração própria (2025).

No portal de periódicos da CAPES, pudemos perceber que os descritores aparecem 105 artigos, que versam sobre os mais diversos campos, como o caso da matemática em ambientes digitais, o uso dos gestos e do olhar na narração e marcação dos espaços mentais, leituras multimodais e outros. Um dos trabalhos que nos chama a atenção é o de Rocha e Nascimento (2022), que trabalha com os alunos surdos a retextualização da Libras para a Língua Portuguesa escrita dentro de uma abordagem interdisciplinar e multimodal.

A pesquisa apresenta que, por meio das narrativas e proposições com esses tipos de gêneros, as atividades de produção textual em Libras e de retextualização na língua portuguesa escrita pode ser bastante produtiva, inclusive, auxiliando no interesse dos alunos bilíngues a produzirem e pensarem nas duas línguas (Rocha; Nascimento, 2022).

Relacionando narrativas multimodais e surdos na Scielo, não encontramos nenhuma produção. Contudo, quando relacionamos “(narrativas multimodais) OR (narrativas) AND (surdos)” conseguimos recuperar 14 trabalhos, esses todos voltados às narrativas de adultos surdos, mostrando suas histórias e vivências ou até mesmo com narrativas/vivências de professores de alunos surdos.

A plataforma do *google acadêmico* conseguiu recuperar muitos dos artigos encontrados nas outras plataformas analisadas, dentre eles temos 12 artigos e 2 teses que versam sobre a temática de ensino de língua portuguesa para surdos, dialogismo nas narrativas sinalizadas para surdos e relações com outras culturas disciplinares, de química, história e matemática, por exemplo. Dentro do Repositório Eletrônico

Institucional da UFPB, encontramos apenas 5 dissertações que abordam a temática de maneira indireta, falando sobre letramento do aluno surdo, inclusão de surdos na educação, bilinguismo e tecnologias e outros.

É válido ressaltar que apesar de em alguns casos não encontrarmos tais descritores em repositórios de pesquisas nacionais como vimos antes, temos levantamentos de algumas universidades ou programas no Brasil e no exterior que abordam temáticas semelhantes. Com base nisso, pretendemos dialogar sobre alguns estudos, principalmente que versem sobre a multimodalidade dentro de contextos que tenham como foco a multimodalidade e os gestos, também teremos uma seção específica para abordarmos tais temáticas de forma mais específica.

Como mencionamos, o estudo da interação entre gestos na linguagem tem sido uma área de grande interesse, ganhando destaque com as contribuições de renomados pesquisadores ao redor do mundo. Além dos repositórios que nos debruçamos, vemos diversas pesquisas realizadas por cientistas que têm aprofundado nosso entendimento sobre a relação do gesto com diferentes modalidades de expressão linguística, tais como fala, olhar, expressão facial, corporal e outros.

Ávila-Nóbrega (2023) apresenta um resgate dos principais pesquisadores e laboratórios pelo Brasil e pelo mundo levando em consideração essa relação entre gesto-fala, gesto-olhar, gesto-expressão facial/corporal, gestos-sinais e outros. A exemplo disso, vemos com David McNeill do *Center for Gesture and Speech Research (University of Chicago)*, que desbravou a conexão entre gestos e fala, propondo uma abordagem holística que considera a linguagem verbal e não verbal como integradas. Seu trabalho tem sido fundamental para a compreensão da coexpressão gestual durante a comunicação (McNeill, 1992, 2000, 2006, 2010).

Também em Chicago, podemos ver dentro do *Center for Gesture, Sign and Language (University of Chicago)* (2023 - atual) as pesquisas de Cynthia Butcher e Susan Goldin-Meadow, em que as pesquisadoras se concentram na relação entre gestos e linguagem gestual, explorando como gestos podem se transformar em sistemas simbólicos autônomos. Suas pesquisas têm implicações profundas na compreensão da comunicação gestual ou antigamente denominadas de “não-verbal”.

Charles Goodwin, da *Applied Linguistics (University of California at Los Angeles)*, também nos traz grandes contribuições, voltando suas pesquisas para uma perspectiva em conceber a linguagem em contextos reais, examinando como os gestos são incorporados em interações cotidianas. Seu trabalho transcende as barreiras do

laboratório, lançando luz sobre a dinâmica gestual em situações naturais (Streeck; Goodwin; Lebaron, 2011; Goodwin, 2003).

Adam Kendon, da *University of Pennsylvania* (Philadelphia), foi um dos pioneiros no estudo sistemático da até então chamada de comunicação não verbal, fornecendo uma base teórica sólida para análises de gestos em diferentes contextos culturais e sociais. A sua obra que realmente nos impacta e muda muitas ideias sobre os gestos é com “*Gesture: visible action as utterance*” (Kendon, 2004), em que nos apresenta bem a relação entre o gesto e a língua de sinais, por exemplo, e como o uso do gesto varia de acordo com a cultura e diferenças de idioma. A sua publicação marca um grande desenvolvimento, tanto na semiótica como no campo emergente dos estudos dos gestos.

John B. Haviland é outro pesquisador dentro do *Reed College* e do *Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social*, que se destaca na investigação da diversidade cultural na linguagem gestual, evidenciando como os gestos podem variar e serem interpretados de maneira distinta em diferentes comunidades, dando uma vasta contribuição e ampliando as fronteiras da antropologia linguística, proporcionando uma compreensão mais rica das complexidades culturais na relação entre gesto e linguagem, sobretudo sobre diferentes formas de gestualidade em comunidades e grupos específicos (Haviland, 2004).

Vemos também diversas produções em uma perspectiva mais oriental, com os trabalhos de Shuichi Nobe da *Aoyama Gakuin University* (Tokyo), que contribuem significativamente para o entendimento das nuances da comunicação gestual no contexto cultural japonês, ampliando o horizonte das pesquisas sobre gestos além das fronteiras ocidentais. (Nobe, 2000). Vemos também com John Laver e Janet Beck, do *Department of Speech and Language Sciences* da *Queen Margaret University* (Edinburgh), que exploram a interação entre gesto e expressão facial, destacando como esses elementos convergem para enriquecer a comunicação, sobretudo, verbal (Hardcastle; Mackenzie, 2005).

Lorenza Mondada, da *University of Basel* (Switzerland), envolve uma análise detalhada da sincronia entre gestos e fala, aprofundando nosso entendimento sobre a temporalidade da comunicação visual (Mondada, 2006, 2007). Ainda sobre a relação de gesto-fala, vemos o *Groupe de Recherche et Voix* da *Université de Provence*, os pesquisadores Isabelle Guaitella, Serge Santi e Jacques Boyer, grupo dedicado à análise da prosódia gestual, desvendando como gestos podem modular a entonação e o ritmo da fala (Cave; Guaitella; Santi, 2001).

Além dos pesquisadores e grupos de pesquisas mencionados, cientistas como Alan Joseph Cienki (*Vrije Universiteit* em Amsterdam), Isabel Galhano Rodrigues no Departamento de Estudos Germanísticos da Universidade do Porto em Portugal, e Denis Burnhan, Kate Stevens, Chris Daves, André van Schaik e Simeon Simoff, no *The MARCS Institute for Brain, Behavior and Development (Western Sidney University)* enriquecem o panorama global em colaborações das pesquisas sobre gesto e linguagem.

Destacamos outras cientistas brasileiras como a profa. Marianne Cavalcante (Universidade Federal da Paraíba) com o grupo de pesquisa do LAFE – Laboratório de Aquisição de Fala e Escrita, e suas pesquisas orientadas (Cavalcante, 1994, 2009, 2010, 2015, 2016); a profa. Edwiges Morato (Unicamp), e Isabela do Rêgo Barros e Renata da Fonte (UNICAP), cujas investigações enriquecem a compreensão dos padrões gestuais na diversidade linguística brasileira.

Gomes-Sousa, Silva, Varela e Cavalcante (2022) já apontam um panorama das pesquisas em aquisição de linguagem no Ceará, tendo ainda uma produção incipiente no que tange a aquisição de linguagem e suas interfaces em uma pesquisa datada de 1980 a 2021, quando focaram em teses na construção do seu corpus de análise, com foco no desenvolvimento com crianças típicas e atípicas.

Todos os descritores foram contemplados nas pesquisas brasileiras, percebemos ainda uma incipiência de produções que versem especificamente, em como a multimodalidade, as narrativas e os gestos podem auxiliar no processo de aquisição de linguagem de crianças surdas e cudas. Podemos perceber que o leque de pesquisas que adentram no campo dos gestos está se ampliando cada vez mais, é válido ressaltar que muitas das pesquisas mencionadas dão suporte para pensarmos em outras conexões e reflexões sobre a área, principalmente dentro de abordagens multi e transdisciplinares, com diferentes focos, abordagens e perspectivas.

A presente tese encontra-se dividida nas seguintes seções, iniciando pela **introdução** em que mostramos um panorama geral de compreensão sobre a pesquisa que estamos nos debruçando, abordando os pontos iniciais de foco com os objetivos, as questões de pesquisa e a tese proposta. Seguido do estado da arte, com um panorama das pesquisas sobre aquisição de linguagem por crianças surdas e cudas e sobre narrativas multimodais.

A segunda seção intitulada de “**A multimodalidade na Libras: aspectos teóricos**”, traçamos um contexto teórico das principais temáticas geradoras que usamos em nossa análise, desde a compreensão sobre a multimodalidade em suas formas de

representação da linguagem e comunicação humana, mas voltando nosso olhar para a matriz gesto-fala no processo de aquisição de linguagem de falantes de Libras e como operam estes fatores quando focamos para o reconto de narrativas.

Na terceira seção desta tese, denominada de “**Conto e reconto: percursos metodológicos**”, abordamos sobre os aspectos metodológicos em que realizamos a descrição do tipo da pesquisa, do universo e perfil dos sujeitos da pesquisa, a constituição do corpus, além de todos os procedimentos de coleta/produção dos dados até a sua análise.

“**Um olhar sobre as narrativas multimodais de crianças surdas e codas**” apresenta-se como nossa quarta seção em que traçamos os nossos principais achados e análises sobre o nosso objeto, dialogando com o nosso referencial teórico e dando compreensões sobre a temática para a área.

Nas “**Considerações Finais**”, na quinta seção, refletimos sobre a trajetória percorrida, a discussão de dados, os limites da pesquisa e os possíveis aprofundamentos em trabalhos futuros.

2 A MULTIMODALIDADE NA LIBRAS: ASPECTOS TEÓRICOS

Nesta seção, propomo-nos a discutir os conceitos de **multimodalidade**, a **matriz gesto-fala** e como eles se configuram dentro das **línguas de sinais** e por fim, o **reconto e narrativas multimodais** no processo de aquisição da linguagem.

2.1 Multimodalidade

Ao falarmos sobre as mudanças nas nossas formas de expressão e comunicação, percebemos hoje em maior evidência o conceito de multimodalidade, que vem sendo alvo dos estudos da linguagem, nas suas diversas manifestações: imagens, gestos, a visualidade de uma língua gestual-visual e outros (Mondada, 2005; Morato, 2006; Custódio Filho, 2009; Ávila-Nobrega; Cavalcante, 2018).

Kress e van Leeuwen (1996, 2006) destacam que toda forma de interação é multimodal e afirmam isso porque, nos contextos sociais, as pessoas fazem a integração de vários modos semióticos. Dessa forma, a multimodalidade é uma perspectiva teórica baseada nos estudos linguísticos e na semiótica social, em que temos a construção, partilha e desafios dos significados comunicativos por diversos modos, como a escrita, a fala, o gesto, o som, imagem em movimento, tipografia e outros (Callow, 2014).

Somos multimodais e todos esses aspectos multissemióticos que lançamos na linguagem nos constituem como seres diversos. Remetendo-nos às origens da comunicação humana, vemos com Tomasello que “se queremos entender a comunicação humana, não podemos começar pela língua. Antes devemos começar pela comunicação não-convencional [...] e os gestos humanos como o apontar e as pantomimas são ótimos candidatos a este papel” (Tomasello, 2009, p. 59). Dessa forma, considerar a comunicação¹ é para além de tudo vislumbrar uma miríade de cores.

Consideramos assim a multimodalidade como constitutiva da linguagem, principalmente quando lançamos nosso olhar para o processo de aquisição de língua ou do seu uso (fala, gesto, olhar). Tal perspectiva nos permite compreender a linguagem não como uma soma de códigos isolados, mas como uma prática integrada de diferentes recursos semióticos que, em articulação, constroem sentidos.

¹ Adotamos nesta pesquisa o termo linguagem ao invés de comunicação, uma vez que a palavra “comunicação” se apresenta para nós como um termo muito marcado e restrito para as formas que estamos nos debruçando.

Essa concepção tem suas raízes na Semiótica Social, de base sistêmico-funcional, desenvolvida por autores como Kress e van Leeuwen (1996, 2001), que consolidaram o termo “multimodalidade” para dar conta das múltiplas formas de significação que atravessam os discursos. Mais tarde, a noção² foi apropriada em outros campos de análise, como na Análise da Conversa Multimodal, em especial nos trabalhos de Mondada, que embora se inspire em Goodwin (1986), Goffman (1959, 1979) e Kendon (2004), não apresenta explicitamente a origem do conceito na Semiótica Social, por exemplo.

Refletir sobre a multimodalidade na cultura surda é pensar na própria visualidade e experiência visual dos sujeitos surdos, em que a imagem é de grande significância, mais do que o som, e nesse aspecto temos, por exemplo, na própria Libras, a gramática da língua visual-espacial, a descrição imagética, os classificadores, processos anafóricos e muitos outros.

Ao falarmos sobre a visualidade para o sujeito surdo ou o sujeito que está inserido nesta comunidade linguística, como os cudas, que focamos nesta pesquisa, percebemos como o aspecto da multimodalidade pode ser contemplado de forma a contribuir para a educação destes sujeitos, uma vez que a experiência visual do surdo é fundada numa cultura, como aponta Quadros (2003):

Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, **ela é visual, ela traduz-se de forma visual**. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso tem características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. Ela se manifesta mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos” (Quadros, 2003, p. 86).

Nesta perspectiva, é imprescindível que possamos compreender e desenvolver conhecimentos e habilidades na produção de significados, quando voltamos o nosso olhar para a educação de surdos e cudas, por exemplo. Compreender sobre a língua de sinais e sobre como ela se enquadra linguisticamente ao analisar sobre a gestualidade se faz necessário.

Dessa forma, ao analisarmos a relação entre língua de sinais e gestualidade, torna-se essencial compreender como os gestos se inserem no campo da linguagem e da

² É importante destacar que o uso do termo multimodalidade tem origem na Semiótica Social, vinculada à tradição sistêmico-funcional (cf. KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2001). Na Análise da Conversa Multimodal, Mondada (2013) emprega o termo com base em autores como Goodwin, Goffman e Kendon, mas sem reconhecer sua filiação à Semiótica Social. Cabe, portanto, esclarecer que, quando assumimos aqui a multimodalidade como constitutiva da linguagem, seguimos a orientação da Semiótica Social — ainda que dialoguemos com aportes metodológicos da AC.

comunicação. Nesse contexto, a gestualidade tem sido objeto de estudo em diferentes áreas, permitindo uma abordagem mais ampla sobre sua função na construção de significados. A seguir, exploraremos a matriz gesto-fala ou gesto-sinais, destacando como a multimodalidade vem sendo investigada sob distintas perspectivas teóricas.

2.2 A matriz gesto-fala ou gesto-sinais

Dentro das análises sobre a multimodalidade, a gestualidade vem passando a ser objeto de estudo com um estatuto linguístico (Cavalcante, 2018). Autores como Kendon (1972; 1980; 1981; 1990; 2005); McNeill (1985, 1987, 1989, 1992) na psicolinguística, assim como no campo da linguística cognitiva (Cienki; Muller, 2008; Mcneill; Duncan, 2000; Mittelberg, 2006; 2010; Muller; Tag, 2010) ou até mesmo na análise da conversação com Mondada (2006; 2007) e outros vem apresentando pesquisas com a gestualidade.

Tomasello (2009) nos apresenta um panorama sobre as formas de comunicação não-convencionais, em que podemos de pronto ver o papel dos gestos, dos apontamentos, pantomimas e dentre outros. Em suas pesquisas sobre as origens da cognição social (Tomasello, 2008; 2003; 1999) o autor explora os processos culturais e aspectos cognitivos e nos dá indícios que sustentam a ideia que os gestos foram as primeiras formas de comunicação/linguagem que tivemos.

Tendo este ponto de vista, vemos também com Kendon (2009) que as crianças começam este processo de gesticulação antes mesmo de falarem e quando não temos ou podemos falar, no sentido de uso pleno do sistema que somos habituados, conseguimos pensar em usos gestuais para nos fazermos entender.

Com Kendon (2009), vemos pesquisas que compreendem o uso das mãos, do corpo, boca e voz de forma integrada no ato enunciativo.

Toda produção que utiliza a fala, emprega, de forma integrada, padrões de vocalização e entoação, pausas e ritmo, que são manifestos não somente de forma audível, mas também de forma cinésica, e sempre, como parte disso, os movimentos de olhos, pálpebras, sobrancelhas, testa, bem como da boca e ações com a cabeça. [...] Tudo isso é produzido de forma completamente integrada e deve ser visto como componentes inseparáveis da expressão vocal quando o falante a produz³ (Kendon, 2009, p. 363).

³ No original: “*Every single utterance using speech employs, in a completely integrated fashion, patterns of voicing and intonation, pausings and rhythmicities, which are manifested not only audibly, but kinesically as well, and always, as a part of this, there are movements of the eyes, the eyelids, the eyebrows, the*

Do mesmo modo que podemos analisar a linguagem como um sistema complexo e interligado, quando pensamos nas diferentes modalidades das línguas e formas de comunicação temos uma infinidade de camadas que são sobrepostas, portanto, sendo necessária uma análise integrada. Ao pensarmos nas línguas de sinais, por exemplo, temos como perceber de forma mais concreta esta relação de camadas e dimensões que são trazidas à tona.

Assim como apontamos, as pesquisas que têm foco na multimodalidade são relativamente recentes, além das fontes primárias com Kendon (1980, 1988, 1994) e McNeill, 1985, 1992, 2000, 2002), vemos no Brasil, grandes expoentes que tratam destes aspectos, como Cavalcante (1994, 1999, 2016), Fonte (2011), Ávila-Nobrega (2010), Almeida (2018), Silva (2022) e muitos outros, em que podemos destacar os trabalhos do grupo de pesquisa do Laboratório de Aquisição da Fala e Escrita – LAFE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Tomasello (2021), em *Communicating Without Conventions: The Co-operation Model*, discute a primazia do gesto e a co-evolução entre gestos e produção vocal como elementos centrais no desenvolvimento da comunicação humana, em que argumenta que a comunicação inicial dos homínídeos, provavelmente, baseou-se em gestos intencionais, compartilhados socialmente, antes do desenvolvimento da linguagem vocal convencional.

Essa perspectiva se alinha à ideia de que a gestualidade tem um papel fundamental na origem da linguagem, funcionando como um meio primário de interação antes da vocalização estruturada. No modelo de co-evolução, Tomasello (2021) sugere que a fala e os gestos evoluíram de maneira interdependente, com a vocalização adquirindo progressivamente maior importância na comunicação, mas sem substituir completamente os gestos. Esse processo reforça a natureza multimodal da linguagem, onde gestos e produção vocal se complementam na construção do significado e na interação social.

Já McNeill (2013), em *The Co-evolution of Gesture and Speech, and Downstream Consequences*, propõe que os gestos e a fala não apenas evoluíram simultaneamente, mas também permanecem integrados no processamento cognitivo e na produção linguística. Segundo o autor (idem, 2013), a co-evolução do gesto e da fala resultou em um sistema

brows, as well as the mouth, and patterns of action by the head. [...] All of these are produced in a fully integrated fashion and must be seen as inseparable components of the utterance as the utterer produces it.”

comunicativo no qual ambos os modos expressivos são interdependentes, contribuindo conjuntamente para a construção do significado. Essa inter-relação pode ser observada na forma como os gestos acompanham a fala de maneira espontânea, funcionando como um mecanismo complementar na organização da linguagem e na cognição.

Além disso, McNeill (2013) argumenta que a separação entre gesto e fala, muitas vezes adotada em abordagens tradicionais, ignora o papel fundamental da gestualidade na estruturação do pensamento e na formulação discursiva. O autor enfatiza que a comunicação humana deve ser compreendida sob uma perspectiva multimodal, na qual os gestos não são meros acessórios da fala, mas sim componentes essenciais para a expressividade e para a cognição linguística.

Refletir sobre a gestualidade é uma tentativa de compreender a linguagem e o outro, mas quando passamos a conceber algumas definições, vemos uma diversidade de conceitos, como para McNeill (1985, 2002), que afirma que os gestos podem abranger uma série de movimentos de comunicação, principalmente de braços e mãos, mas nem sempre. Já Goldin-Meadow (2009) concebe que os gestos são possibilidades comunicativas livres para demonstrar o que a fala não pode expressar.

Kendon (2000) considera que os gestos atuam como representações simbólicas, com camadas de significação em ações do corpo visíveis e que geralmente são compreendidas como atos voluntários de uma pessoa. Após as teorizações de Kendon (1972, 1980, 1981, 1990), vemos que as pesquisas com os gestos partiram da compreensão do gesto como elemento linguístico, principalmente pela sistematização realizada por McNeill (1992) no livro “*Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought*⁴”, para a noção da fala e do gesto como co-partícipes, integrados na matriz gesto-fala.

Kendon (1988), ao propor o contínuo gestual, distingue quatro principais tipologias: gesticulação, pantomima, emblemas e língua de sinais. Cavalcante (2018, p. 71) nos esclarece que

A gesticulação é usada no fluxo de fala sem previsibilidade, ou seja, é um ato individual das mãos. Os gestos preenchedores são descritos por McNeill como parte da sentença. O termo ‘speech-framed gestures’ sugere um gesto que ocupa um lugar na sentença, preenchendo um espaço gramatical, em vez de acompanhar o fluxo de fala, como a gesticulação. A pantomima é usada sem o fluxo de fala, são representações de ações cotidianas. Os emblemas são usados culturalmente, como, por exemplo, o gesto de “ok”. Já os sinais são a estrutura das línguas de sinais da comunidade de surdos.

⁴ Mão e mente: o que os gestos revelam sobre o pensamento (tradução nossa).

Nessa classificação apresentada, o continuum proposto com Kendon (1988) nos faz refletir sobre como funciona a relação de gestos com a fala, como nos mostra McNeill (2000) no quadro a seguir:

Quadro 4: Continuum de Kendon

	Gesticulação	Gestos preenchedores	Emblemas	Pantomimas	Sinais
Continuum 1 Gesto-fala	Presença obrigatória de fala	Presença obrigatória de fala	Presença opcional de fala	Ausência obrigatória de fala	Ausência obrigatória de fala
Continuum 2 Gesto propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas
Continuum 3 Gesto convenções	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencionais	Não convencional	Totalmente convencional
Continuum 4 Gesto caráter semiótico	Global e sintético	Global e analítico	Segmentado e sintético	Global e analítico	Segmentado e analítico

Fonte: Adaptado de McNeill (2000).

Ao leremos o continuum da esquerda para a direita, percebemos que a fala de forma obrigatória vai diminuindo na medida em que passamos da gesticulação para os sinais, podendo inferir assim que a gesticulação é acompanhada de fala, mas sem propriedades linguísticas, enquanto os gestos preenchedores, como o próprio nome sugere, preenchem e tem papel linguístico específico, além da fala. Já os sinais, remetendo-se às línguas de sinais de natureza visual espacial não possuem fala, no sentido de oralização/vocalização, mas são munidos de propriedades essenciais de língua, assim como qualquer outra língua oral.

Para além dos estudos de Kendon, McNeill (cf. McNEILL, 1992, p. 15-18) distingue os gestos em dimensões como:

[1] **gestos icônicos**, que estão estreitamente ligados ao discurso, servindo para ilustrar o que está sendo dito, delineiam formas de objetos ou ações, estabelecendo com o referente uma relação de metonímia, por exemplo, quando uma pessoa demonstra um objeto físico usando as mãos para mostrar seu tamanho;

[2] **os gestos metafóricos**, que são parecidos em sua superfície com os gestos icônicos, contudo, possuem a particularidade de referirem expressões abstratas;

[3] **os gestos dêiticos**, que são os demonstrativos ou direcionais, geralmente acompanham as palavras como “aqui”, “lá”, “isto”, “eu” e “você”, podendo ser representados pelos movimentos de apontar; os

[4] **gestos ritmados⁵**, que são nomeados assim porque aparecem como o tempo da batida musical; as mãos se movem no mesmo ritmo da pulsação da fala, marcando, por exemplo, mudanças no discurso, realçando um determinado momento do discurso (Cavalcante, 2019, p. 72, grifos nossos).

Vemos com McNeill (1992) que os gestos, por apresentarem sentidos e expressividade, não podem ser considerados inferiores à fala. Contudo, o que percebemos são modalizações que os distinguem, um exemplo, é o caso da status linear e segmentado dos sistemas linguísticos em uma língua, sendo destoante quando falamos ou analisamos os gestos em si, em sua compreensão multidimensional em sentidos complexos, não sendo possível essa linearidade ou até mesmo segmentação comumente possível nas línguas, inclusive, as de sinais (Faria, 2018).

2.3 A Libras na matriz gesto-fala / gesto-sinal

A Língua Brasileira de Sinais – Libras, é a língua utilizada pela comunidade surda brasileira, que apresenta estrutura gramatical própria, em sua modalidade gesto-visual e “é o meio e o fim da interação social, cultural e científica da comunidade surda brasileira” (Quadros, 2006, p. 15). Porém, mesmo que a vejamos como reconhecida por lei (Brasil, 2002), ainda é bastante desconhecida por muitos.

Sobre o estatuto linguístico da Libras hoje merece destaque o legado de William C. Stokoe, considerado como o pai das línguas de sinais, que começa sua pesquisa na área a partir da inquietação como docente de literatura inglesa medieval para alunos surdos em Gallaudet (Sacks *apud* Maher, 1996, p. 6). Como destaca Sacks:

A língua de sinais, naquela época, não era considerada uma língua propriamente dita, mas uma espécie de pantomima ou código gestual [...]. A genialidade de Stokoe foi perceber, e provar, que não era nada daquilo; que ela satisfazia todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico e na sintaxe, na capacidade de gerar um número infinito de proposições. (Sacks, 1990, p. 70).

⁵ Beats, no original. Em português europeu foi traduzido por batuta (Rodrigues, 2008).

A obra *Sign Language Structure* de Stokoe ([1996] 2005) é um marco para a compreensão do sistema de comunicação visual das pessoas surdas, sendo foco de sua análise a Língua de Sinais Americana - ASL⁶. A obra conseguiu demonstrar que os sinais apresentam estruturas independentes (Configuração de Mão, Localização e Movimento), que são análogas aos fonemas (Sacks, 1990) nas línguas orais auditivas.

Além disso, apresentou novas ideias e possibilidades sobre a linguagem humana e trouxe novas perspectivas sobre os campos e origens da linguagem (Fydrych, 2013). Desde o processo de constituição de uma metodologia de análise das línguas de sinais; passando pelo processo de criação de um método de transcrição destas línguas de sinais, vemos que Stokoe (2005) revolucionou os estudos da época. O autor afirma que “comunicação por um sistema de gestos não é uma atividade exclusivamente humana, de modo que em um sentido amplo do termo, a língua de sinais é tão antiga quanto a própria raça⁷[...].” (Stokoe, [1996] 2005, p. 3).

Ao analisarmos a fala de Stokoe sobre os gestos e a interação humana, no sentido da língua e da gestualidade, podemos ver uma progressão de compreensões no campo da linguística sobre o uso dos gestos na comunicação humana, sobre a qual nos debruçamos aqui. Quando pensamos sobre os gestos enquanto aspectos e ou entidades linguísticas, conforme McNeill (1995), podemos perceber que neste aspecto são símbolos ricos de significado e função (McNeill, 1995, p. 354).

Goldin-Meadow (2003) afirma que os gestos raramente expressam o conteúdo da fala integralmente, assumindo assim uma posição desdiscordante entre estes.

Os gestos nunca transmitem precisamente a mesma informação que a fala, eles se baseiam numa modalidade diferente, tendo diferentes recursos representacionais. Talvez seja a maneira pela qual os gestos complementem o discurso, o ponto crucial para determinar se os ouvintes o utilizam para ajudar na compreensão da mensagem falada. (Goldin-Meadow, 2003, p.78).

É importante adotarmos algumas posições acerca destes conceitos em que estamos usando nesta tese, entendemos como **FALA**, em um alargamento do conceito como já problematizamos seria a: manifestação em um sistema linguístico de modalidade oral-auditiva ou gestual-visual em uso.

⁶ American Sign Language.

⁷ No original: “Communication by a system of gestures is not an exclusively human activity, so that in a broad sense of the term, sign language is as old as the race itself [...].”

Vale ser frisado que os estudos sobre as línguas de sinais dentro do campo da gestualidade passaram a ser cautelosos, uma vez que poderiam comprometer os ganhos e estudos sobre os status linguísticos dessas línguas, em que “a admissão da presença da gestualidade e da pantomima como parte do léxico, da gramática e do discurso das línguas de sinais tem sido sempre evitada, justamente porque ela poderia vir a colocar em risco todo o ganho obtido até o momento” (McCleary; Viotti, 2011, p. 301).

Por mais que compreendamos que estes processos de compreensão sobre a fala e os gestos podem parecer distintos, com os estudos da gestualidade contemporâneos, compreendemos que essa coocorrência pode se dar também nas línguas de sinais, como destacam McCleary e Viotti (2011) ao afirmarem que há sempre uma parceria entre os “elementos gestuais e elementos verbais para a construção de seu léxico, de sua gramática e da coesão de seus discursos (p. 301)”.

Neste trabalho, entendemos matriz como um campo estruturador, relacional e dinâmico, no qual diferentes recursos semióticos se articulam para produzir significados. Ao defendermos a matriz gesto-fala, entendemos que existe uma relação e coocorrência do gesto e da fala no ato enunciativo, mas, quando falamos nas línguas de sinais é importante compreender como se dá essa matriz e sua configuração enquanto matriz gesto-sinais. A noção de matriz gesto-sinais refere-se, portanto, a esse espaço de relação, coocorrência e cooperação entre gestos e sinais, no qual emergem práticas narrativas multimodais. Diferentemente de modelos tipológicos como o continuum de Kendon (1988), a ideia de matriz não classifica, mas descreve o espaço interacional vivo em que o gesto e o sinal se entrelaçam, sustentando a aquisição e o uso da linguagem pelas crianças surdas e coidas.

McNeill (2000) em seu quadro intitulado de “Continuum de Kendon” nos apresenta categorias principais quando pensamos na gestualidade (Cf. seção 2.2) e um dos aspectos que pretendemos nos debruçar é o dos sinais/língua de sinais. Para McNeill (1992) os sinais podem ser separados dos gestos e do léxico das línguas de forma muito clara, apesar de haver correspondências de sinais e gestos icônicos adotados por algumas línguas de sinais. Os sinais apresentam características linguísticas voltadas ao aspecto morfológico, sintático, fonológico, semântico e outros dentro de uma lógica sistemática gramatical, de forma diferente do que acontece com os gestos em si (McNeill, 1992).

Os gestos para McNeill (1992) seriam de elaboração mais livre e de certa forma podem dar marcação ou realce a pontos que a pessoa deseja pôr em destaque em seu ato enunciativo. McNeill (1992 p. 40) diz que os “[...] gestos espontâneos podem ser precisos

para revelar o estágio primitivo do discurso [...] quando este ainda está sendo mentalmente organizado", mostrando os processos de organização da linguagem.

Os sinais no continuum de Kendon (McNeill, 2000) são considerados os itens lexicais de uma língua de sinais, como o caso da Libras, da ASL e outras que possuem suas próprias estruturas linguísticas, padrões morfológicos e outros que são diferentes das línguas orais da região. Um exemplo claro disso é a Libras e o Português Brasileiro coexistirem em uma mesma região brasileira, mas não possuírem similaridades nos seus sistemas linguísticos. Um aspecto interessante apontado por McNeill (2000) é o do primeiro continuum de gesto-fala com relação aos sinais, em que o autor mostra que há a ausência obrigatória da fala, ou dos aspectos sonoros/vocais.

Quando falamos das crianças surdas, por exemplo, Quadros e Cruz (2011) apontam para quatro estágios da aquisição que apresentamos aqui de forma resumida: 1) **período pré-linguístico**, seria como o sorriso social, o choro, balbucios, produção manual no primeiro ao terceiro mês, a partir do quarto ao nono, veremos mais balbucios (sons e gestos) e o aparecimento das primeiras sílabas manuais, já a partir dos dez meses, as crianças começam a balbuciar apenas os sinais/sons que ouvem ou visualizam, repetindo sinais, e outros (Quadros; Cruz, 2011).

No segundo período, 2) **estágio de um sinal** pode ser entre os doze meses até os dois anos de vida, em que as crianças podem desenvolver formas de comunicação e estratégias não verbais com as pessoas ao seu redor, como apontar, produções holofrásticas e outros. Já no terceiro período, 3) **estágio das primeiras combinações**, as crianças por volta dos dois anos de idade, como a combinação de dois sinais, há um aumento do repertório e maior interação com outros usuários da língua, e podem produzir de 50 a 400 sinais/palavras (Quadros; Cruz, 2011).

No quarto período, 4) **Estágio das múltiplas combinações**, as crianças a partir dos dois anos e meio e três anos vai se ampliando o vocabulário das crianças e podem ser cerca de 900 sinais com frases curtas e desenvolvimento de outros aspectos linguísticos, e podem ter mais combinações, e com o passar do tempo, é esperado, por exemplo, que a partir dos sete anos de idade as crianças surdas já tenham construído um referencial mais sólido da sintaxe da língua de sinais (Quadros; Cruz, 2011).

Sabemos que nem sempre a realidade das crianças surdas é igual e permite que se tenha um ambiente acolhedor na sua língua privilegiada, que seria a língua de sinais, assim, devemos nos perguntar: As crianças surdas vão interagir se não estão imersas em um contexto que as permita a aquisição da língua de sinais? Para responder esse

questionamento, devemos refletir que hoje a maioria das crianças surdas brasileiras nascem em contextos de famílias ouvintes, segundo Witkoski (2017), essa porcentagem pode chegar em média de 90 a 95%, na realidade brasileira, por exemplo.

Nessa ausência de input linguístico, todos os seres humanos irão buscar formas de interagir com outros humanos, não sendo diferente para as pessoas surdas, em que neste caso, podem interagir espontaneamente com outros surdos ou ouvintes por meio de apontamentos, gestos e sinais caseiros⁸.

Goldin-Meadow (2010) destaca que crianças surdas, ao buscarem formas de interação com seu entorno, elaboram sinais caseiros como meio de comunicação, o que demonstra a capacidade inata do ser humano para a linguagem. No entanto, é fundamental que os adultos reconheçam e incorporem esses sinais nas interações cotidianas, a fim de não comprometer o processo de desenvolvimento linguístico da criança.

Analizando a evolução das pesquisas no campo da linguística das línguas orais em que começam a encarar a fala e o gesto como partes de um mesmo sistema cognitivo-linguístico, vemos uma preocupação com as línguas de sinais, em que “talvez mais do que nas línguas orais, nas línguas sinalizadas a gestualidade tem um papel central no estabelecimento do léxico e das relações gramaticais, na criação do significado e na organização do discurso” (McCleary; Viotti, 2011, p. 290).

Neste sentido, o estudo da gestualidade também proporcionou uma ampliação dos conhecimentos e pesquisas para com as línguas de sinais, apesar de que, nas ideias preliminares entre fala e gesto nas línguas orais, tais compreensões são consideradas razoavelmente fáceis de “separar” o que é da produção de fala e da produção gestual (McCleary; Viotti, 2011).

Ao pensarmos na modalidade das línguas de sinais como gestual-visual ou espacial-gestual, vemos a importância do espaço como categoria definidora e determinante para a compreensão dos aspectos linguísticos da Libras ou de outras línguas de sinais.

O espaço é um elemento significativo, vemos com McNeill (1992, p. 155) que a “utilização metafórica do espaço” é campo de estudo e possibilidade para os gestos e para as línguas de sinais. Quadros (1997); Quadros e Karnopp (2004) e Pizzio *et al.* (2009) aqui no Brasil já acentuam em suas pesquisas sobre a importância do espaço para a língua

⁸ Língua de Sinais Emergentes.

de sinais, sendo considerado como um aspecto marcante e influenciador no processo fonológico, morfológico e sintático dessas línguas.

O uso do espaço é apenas uma das características influenciadoras no processo linguístico das línguas de sinais. Além do espaço e dos sinais – que apresentam convencionalidade ou iconicidade e que possuem a mesma correspondência aos morfemas ou palavras das línguas orais – temos também outros recursos que são até mesmo parcialmente convencionalizados como gestos icônicos e pantomimas que acontecem em processos de improvisação durante o discurso (McCleary; Viotti, 2011).

O processo de iconicidade nas línguas de sinais é um aspecto determinantes de sua centralidade com o visual, ao mesmo tempo que em outros estudos foi um fator que colocou em risco seu estatuto de língua natural para muitos que não conheciam a fundo tais línguas. Klima e Bellugi (1979) salientam em suas pesquisas que mesmo com um caráter mimético e icônico de muitos sinais, estes, mesmos assim, apresentam qualidades formais para a descrição sistemática.

Schembri (2003); Schembri *et al.* (2007) e Liddell (2003) apresentam que limitar a análise das línguas de sinais à sua forma e direcionalidade são insuficientes para entender e contemplar o rico e variado uso do espaço das línguas de sinais, uma vez que é por meio do espaço que podemos estabelecer a coesão e coerência no discurso sinalizado.

McCleary e Viotti (2011) discutem a Libras na relação de língua e gesto, destacando que

A linguística das línguas sinalizadas deve, então, se voltar para o estudo dos sistemas semióticos visuais e espaciais, para, a partir do entendimento de seu funcionamento, começar a conceber explicações para um sistema em que gesto e língua vivem em perfeita harmonia. (McCleary; Viotti, 2011, p. 302).

Dessa forma, com as concepções de McCleary e Viotti (2011) podemos começar a vislumbrar uma matriz gesto-fala. A compreensão entre os gestos e os classificadores, por exemplo, na contação de histórias é deveras minuciosa. Compreendemos os classificadores nas Línguas de Sinais como:

O classificador é um tipo de morfema, utilizado através das configurações de mãos que podem ser afixado a um morfema lexical (sinal) para mencionar a classe a que pertence o referente desse sinal, para descrevê-lo quanto à forma e tamanho, ou para descrever a maneira como esse referente se comporta na ação verbal (semântico) (Pizzo; Campello, Rezende; Quadros, 2009, p. 14).

Portanto, exige do analista uma visão aguçada, uma vez que estes elementos podem auxiliar tanto na condição morfológica quanto na finalidade do ato enunciativo.

Vejamos o exemplo a seguir:

Quadro 5: Exemplo de sinais e classificadores.

	Substantivo	Frase 01	Frase 02
Ex. 01	Avião  AVIÃO	Ir de avião  IR-DE-AVIÃO	Vir de avião  VIR-DE-AVIÃO
Ex. 02	Ônibus  ÔNIBUS	Ir de ônibus  ÔNIBUS IR	Vir de ônibus  ÔNIBUS VIR

Fonte: Elaboração própria (2025).

Nos exemplos dados no quadro acima, temos o substantivo “AVIÃO” e se a este for dado movimento ou morfema pode também representar “IR-DE-AVIÃO” ou “VIR-DE-AVIÃO”, contudo, quando tentamos estabelecer uma generalização desta norma ao sinal de “ÔNIBUS” para o “VIR-DE-ÔNIBUS”, não se é possível realizar da mesma forma, uma vez que a forma do classificador não permite essa incorporação de ação no sinal do substantivo.

Quadros (1997) e Goldin-Meadow (2003) afirmam que para o aprendiz de primeira língua, que a faz de maneira natural, desenvolve uma série de generalizações, no aspecto do acerto e erro. Da mesma forma, podemos perceber que o processo de formação morfológica apresenta suas diferenças em relação às línguas de sinais, por exemplo.

As narrações faladas/sinalizadas em Libras, sendo esta uma língua de modalidade distinta das línguas orais-auditivas, são dotadas de elementos multimodais produzidos pelos sinalizantes, sendo assim, imprescindíveis para a compreensão do ato enunciativo e com poder de influência na contação da narrativa (McCleary; Viotti, 2014). Assim, compreender estes elementos no reconto de narrativas infantis pode ser uma indicação para uma compreensão sobre os elementos multimodais que as constituem no processo de aquisição de linguagem.

2.4 Relação Gesto-Sinal

Muitos estudiosos reforçam que a diferença entre gestos e sinais, se dá, especialmente no contexto da Língua de sinais, principalmente, na estrutura linguística e na intencionalidade comunicativa. Levantamos assim a ideia que ambos podem ser complementares e cooperar de maneiras significativas e para entender essa distinção-aproximação, é importante analisar tanto a natureza linguística dos sinais quanto o papel dos gestos na comunicação cotidiana.

Analizando os aspectos linguísticos, motricidade, multimodalidade e corporalidade como um todo nos atos enunciativos, devemos levar em consideração uma série de fatores. Os sinais, como os usados na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e outras línguas de sinais, são sistemas linguísticos completos com gramática, sintaxe e semântica próprias. Eles não são simplesmente gestos aleatórios, mas formas de comunicação que possuem regras estruturais complexas. De acordo com Stokoe (1960), a Língua de Sinais possui todos os aspectos de uma linguagem natural, incluindo a capacidade de formar frases complexas e expressar conceitos abstratos.

Por outro lado, os gestos, muitas vezes são vistos como idiossincráticos, não seguindo uma estrutura gramatical rígida, mesmo que operados dentro de uma pauta gestual de uma determinada cultura. Os sinais possuem uma sintaxe e uma morfologia próprias, podendo ser usados para construir sentenças completas, algo que os gestos de forma isolada não são projetados para fazer.

De acordo com a pesquisa de Brentari (2010), as línguas de sinais possuem uma intencionalidade e uma estrutura que são, de fato, comparáveis às das línguas orais, oferecendo meios para que os indivíduos compartilhem pensamentos complexos, ideias abstratas e informações detalhadas. Compreendemos que a cooperação de gesto-fala numa língua oral é algo que pode ser muito mais fácil de ser identificado quando

pensamos nas modalidades apresentadas, da língua ou da corporalidade/multimodalidade ali apresentada.

Tanto que vemos isso de maneira muito específica nos estudos de Kendon e McNeill sobre as tipologias gestuais - em seus trabalhos mais recentes (McNeill (2006, 2015) - e os processos de distinção entre eles (gesticulação, gestos preenchedores, emblemas, pantomimas e sinais), em que os sinais surgem como uma das tipologias. Mas, ao mesmo tempo, vemos que, com Kendon (2014) a ideia de que as relações entre essas tipologias são **gradientes e dinâmicas**. Faz-se necessário compreender essas relações e como os sinais e gestos podem ser interpretados.

Embora gestos e sinais possuam diferenças estruturais e funcionais, eles podem ser complementares e cooperar no processo de comunicação a nosso ver. Na comunidade surda, por exemplo, é comum que os sinais de Língua de Sinais sejam usados juntamente com gestos espontâneos, ou mesmo que ouvintes e surdos alternem entre a Língua de Sinais e gestos enquanto se comunicam. Essa interação reflete uma adaptação mútua e uma flexibilidade comunicativa, onde gestos podem ajudar a esclarecer ou reforçar o significado de um sinal e vice-versa.

É importante destacar que a comunidade surda, em geral, prefere que se evite o uso do termo "gesto" para se referir aos sinais. Isso se deve ao fato de que, para esta comunidade, a Língua de Sinais é uma língua legítima, com a mesma importância e status das línguas orais. A comparação com gestos pode ser vista como uma desvalorização dessa língua, reduzindo sua complexidade e seu valor como meio de comunicação culturalmente rico.

Inclusive, observamos esse impacto nos momentos de apresentação da pesquisa e até mesmo com as interações com possíveis pais e crianças participantes da pesquisa, em que viam o termo gestos como um aspecto ruim e de desvalorização. Como afirma a pesquisadora Harlan Lane (2005), a comparação entre gestos e sinais muitas vezes ignora o caráter linguístico e cultural dos sinais, perpetuando a ideia de que a Língua de Sinais é uma forma inferior ou simplificada de comunicação. Por isso, ao tratar de línguas de sinais, é essencial reconhecer sua natureza como língua e respeitar a identidade cultural e linguística dos surdos.

Embora a Língua de Sinais seja um sistema linguístico distinto, é verdade que muitos sinais são utilizados por surdos e ouvintes de forma compartilhada. Isso ocorre especialmente em contextos mais informais ou em situações onde a comunicação precisa ser rápida e eficiente. Por exemplo, gestos como "dar um joinha" (polegar para cima -

“” ou “apontar para algo” são frequentemente usados tanto por ouvintes quanto por surdos, mas, no contexto da Língua de Sinais, esses gestos podem ter significados e funções diferentes dependendo da situação.

Müller (2018) discute a relação entre gestos e sinais, questionando se há uma ruptura categórica entre os dois ou se há uma continuidade dinâmica. O estudo se insere em um debate clássico da linguística e das ciências cognitivas, especialmente no campo dos Estudos do Gesto (*Gesture Studies*), que há décadas investiga a interseção entre comunicação verbal e não verbal (Kendon, 2004; McNeill, 1992).

Vemos com Müller (2018) que a relação entre gestos e sinais não é fixa nem dicotômica, mas sim um continuum dinâmico. Isso tem implicações significativas para os estudos da linguagem multimodal e para a compreensão do desenvolvimento das línguas de sinais. Kendon (1988, 2004) argumenta que gestos e sinais compartilham uma base comum, pois ambos são formas de ação visível usadas na comunicação, podendo-se compreender que os gestos não são meramente auxiliares da fala, mas elementos essenciais da construção da enunciação.

McNeill (1992, 2000) propôs a ideia de um contínuo entre gestos e sinais, onde a fala e os gestos coocorrem como um sistema integrado. Entretanto, McNeill enfatiza que os gestos espontâneos possuem uma natureza distinta das línguas de sinais, pois refletem processos cognitivos imagéticos. Goldin-Meadow e Brentari (2017) sugerem que há uma separação radical entre gestos espontâneos e sinais linguísticos, argumentando que os gestos podem se transformar em sinais, mas que há uma barreira cognitiva e funcional entre os dois.

Concordamos em parte com Müller (2018) que a relação entre gestos e sinais é mais fluida do que uma simples dicotomia entre formas não convencionais e linguísticas. Ao longo do tempo, gestos podem ser convencionalizados, tornando-se mais estruturados e adquirindo propriedades linguísticas, um fenômeno já amplamente documentado em estudos sobre gramaticalização em línguas de sinais (Wilcox, 2005; Pfau; Steinbach, 2011).

Dessa forma, dentro de um aspecto multimodal, vemos os gestos e sinais sendo cooperados no momento dos recontos e mais ainda no processo de aquisição da linguagem por crianças surdas e cegas. Nesse ponto, defendemos uma **matriz gesto-sinais** como uma matriz que nos ajuda a compreender essa coexistência, cooperação, mas também principalmente das relações entre os sinais e gestos no ato enunciativo.

Neste contexto, os gestos complementam, reforçam, ilustram ou até mesmo substituem a fala verbal, muitas vezes de forma espontânea. Gestos podem ser usados para enfatizar palavras, expressar emoções ou ajudar a esclarecer o significado de um enunciado falado. Um exemplo seria uma pessoa apontando ou gesticulando com as mãos enquanto fala sobre algo, como " - isso é incrível!" acompanhado de um gesto de exasperação.

Em resumo, enquanto gestos e sinais compartilham aspectos de comunicação visual, levando em conta a estrutura linguística e a intencionalidade comunicativa, os sinais e gestos são partes essenciais de uma linguagem estruturada, com gramática e sintaxe próprias, e com aspectos espontâneos e contextuais na sua significação também. Embora ambos possam cooperar na comunicação, é importante respeitar a identidade linguística da comunidade surda e não reduzir os sinais a meros gestos, como se fossem aleatórios e sem nexo. Por isso, pensamos na matriz gesto-sinais como se apresenta na figura abaixo:

Figura 2: Dimensão Gesto-Sinal



Fonte: Gomes-Sousa, 2025.

A dimensão gesto-sinal em nossa concepção está inserida dentro de camadas entre a gestualidade e o sistema linguístico, que pode ser compreendido como núcleo, decorre da complexidade estrutural que caracteriza as línguas de sinais e os modos semióticos de compreender a linguagem. Nessas línguas, os elementos gestuais não constituem um plano separado ou oposto ao linguístico, mas integram um mesmo continuum comunicativo.

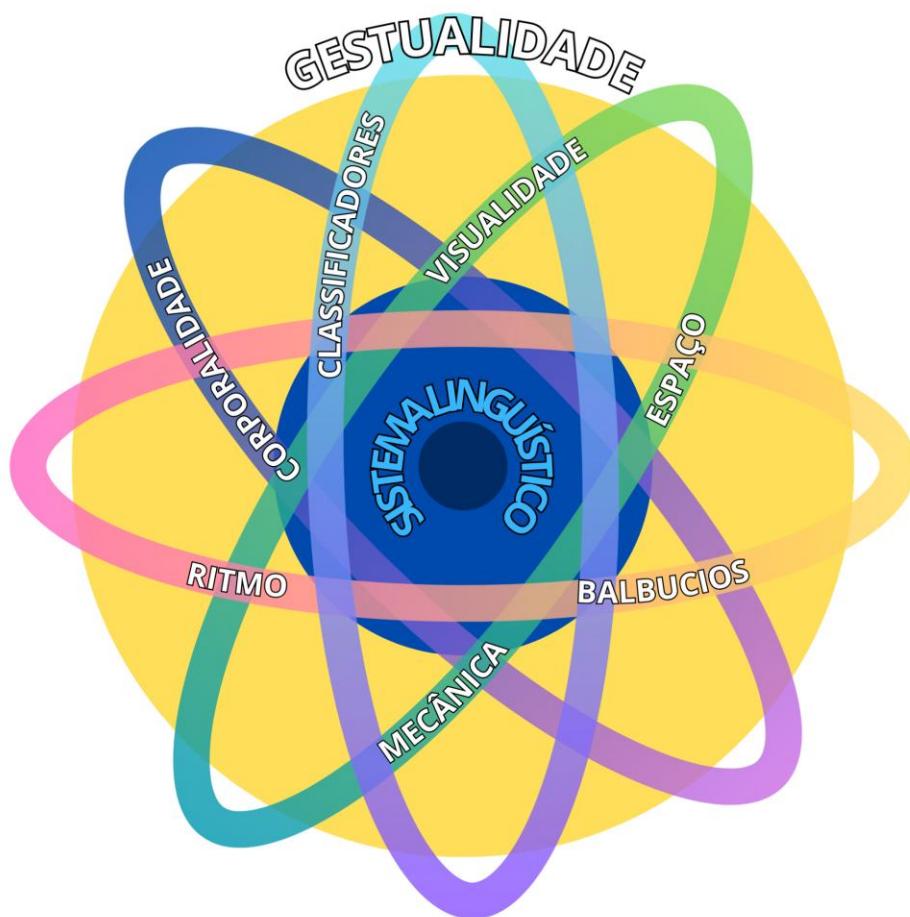
Tal como em uma estrutura atômica na química, por exemplo, temos o núcleo que concentra a base fundamental e é envolvido por diferentes camadas eletrônicas interdependentes, mas que operam em um mesmo sistema, o sistema linguístico das línguas de sinais se organiza em um núcleo mais duro que seria o sistema linguístico, sobre o qual se sobrepõem camadas de gestualidade, expressões não manuais, recursos espaciais e corporais.

Essas camadas não atuam de forma dicotômica, mas em sobreposição, compondo uma única matriz de significação, na qual cada nível desempenha funções específicas e, simultaneamente, interligadas. Assim, a compreensão da língua de sinais exige reconhecer essa articulação multinível, em que a gestualidade e o núcleo linguístico se integram de maneira orgânica, formando uma totalidade funcional e indivisível.

Compreendemos assim, a matriz gesto-sinais, referindo-se à interação entre gestos e sinais linguísticos, particularmente nas línguas de sinais, como a Libras. Nesse caso, os

sinais são partes integrantes de um sistema linguístico formal, com gramática e sintaxe próprias em um núcleo mais denso, enquanto os gestos podem ser mais espontâneos, mas ainda assim têm um papel complementar e podem reforçar ou ilustrar o significado dos sinais. Gestos usados em contextos de Língua de Sinais podem ser parte de um discurso visual mais amplo, enriquecendo a comunicação, em que são acionados dentro dessa dimensão maior e gradiente entre os sinais e gestos.

Figura 3: Matriz Gesto-Sinal



Fonte: Gomes-Sousa, 2025.

Nesse viés, acreditamos que a matriz gesto-sinais pode dar maior possibilidade de compreendermos os fenômenos do processo de aquisição de linguagem de crianças surdas e cegas, uma vez que envolve a combinação de um sistema multissemiótico estruturado (os sinais) com a gestualidade que, têm uma função complementar dentro de um contexto de comunicação visual.

Compreendemos na imagem acima em uma estrutura atômica que a matriz gesto-sinal sempre está em constante mudança e rotação, sendo acionados para o momento comunicativo uma série de elementos que podem estar no núcleo mais rígido - o sistema linguístico, ou nas possibilidades das camadas orbitantes acima dele. O caso, de usarmos em uma narrativa elementos para o reconto usando descrições visuais ou classificadores para uma melhor compreensão, para além de uma junção de sinais.

Nesse exemplo específico dos classificadores, como já mencionamos em nosso trabalho, eles são considerados fundamentais para o reconto das narrativas em Libras, porque desempenham um papel essencial na construção imagética e na organização espacial das histórias. Ao pensarmos nas traduções intersemióticas com elementos da linguagem cinematográfica, por exemplo, Vieira (2016) destaca como a Libras possui uma estrutura visual e espacial que se assemelha à linguagem cinematográfica, utilizando técnicas como enquadramentos, ângulos e movimentos de câmera para criar impacto narrativo.

Os classificadores permitem representar objetos, personagens e suas interações no espaço, tornando a narrativa mais visual e dinâmica. Além disso, eles contribuem para a expressividade da história ao permitirem a troca de papéis entre personagens e a transição fluida entre diferentes cenas. Dessa forma, os classificadores ajudam a criar uma experiência visual rica e envolvente para os espectadores, possibilitando uma melhor compreensão da história.

Nesse viés, quando analisamos apenas os classificadores isolados, não temos ali uma dimensão da língua, por isso, reforça-se a ideia de termos uma matriz com dimensões mais amplas, ao utilizar classificadores, os narradores em Libras conseguem transmitir com maior precisão os detalhes das cenas, os movimentos dos personagens e até mesmo emoções, enriquecendo o reconto e tornando-o mais acessível para o público usuário da Libras, por exemplo.

A matriz gesto-sinais é um conceito valioso para compreender os processos de aquisição da linguagem em crianças surdas e cegas, pois ela reflete a interação entre os sinais de uma língua de sinais e gestos que ambos os grupos utilizam, ajudando a formar o caminho para a aprendizagem de uma linguagem visual e gestual. As crianças surdas, especialmente aquelas que são expostas a uma Língua de Sinais desde cedo, têm a oportunidade de aprender uma língua visual estruturada que possui gramática, sintaxe e morfologia próprias. A matriz gesto-sinais permite que esses processos de aquisição sejam compreendidos em diversos aspectos:

As crianças surdas aprendem a Língua de Sinais por meio de sinais que têm significados específicos e são estruturados de acordo com a gramática da língua. A matriz gesto-sinais inclui tanto os sinais, como a comunicação gestual cotidiana, permitindo uma riqueza comunicativa. A aquisição da língua de sinais se dá por meio da observação e interação com os membros da comunidade surda, que oferecem modelos de uso linguístico, como apontamentos, expressões faciais e os próprios sinais.

No processo bilíngue em que muitos surdos e cudas vivem, podemos ver uma aquisição simultânea de língua, em que muitas vezes, crianças surdas são expostas tanto à Língua de Sinais, quanto à Língua Oral (no caso de famílias bilíngues). Nesse caso, a matriz gesto-sinais permite que os sinais e os gestos se inter-relacionem, e isso facilita a aquisição das duas línguas. Nesse sentido, os gestos espontâneos podem ajudar a dar contexto e apoio à aprendizagem da língua de sinais. Essa interação entre gestos cotidianos e sinais forma um ambiente linguístico rico e estimulante para a criança surda.

O uso de sinais em contextos familiares e sociais, mediado por gestos em primeiro momento, facilita a imersão das crianças surdas em um ambiente comunicativo, promovendo o desenvolvimento linguístico. Como as crianças surdas observam os sinais sendo usados para expressar conceitos e ideias, elas começam a associar os sinais aos seus significados e à forma de usá-los de maneira apropriada.

Acreditamos, assim, que a matriz gesto-sinais pode proporcionar uma perspectiva abrangente para entender os processos de aquisição da língua(gem) tanto de crianças surdas quanto de crianças cudas. Para as crianças em processo de aquisição da Libras, ela permite a imersão em um sistema linguístico visual completo, que integra a aprendizagem das línguas sinais e a oral para as crianças cudas também, utilizando gestos espontâneos e sinais formais como base para a comunicação. Ambas as situações são sustentadas por um ambiente linguístico rico, onde gestos e sinais desempenham papéis complementares no desenvolvimento da linguagem.

2.5 O reconto infantil, as narrativas multimodais e o papel do outro no reconto

Perceber os aspectos multimodais na linguagem é possibilitar uma infinidade de significações junto aos seus interlocutores. Antes de tudo, é importante compreendermos que a contação de histórias para as crianças permite que as mesmas aprendam brincando, despertando a sua imaginação, empatia, socialização com os outros à sua volta.

Brandão e Rosa (2011) afirmam que

Ao ouvirem histórias as crianças são mobilizadas em vários aspectos envolvendo seu corpo, suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, seus sentidos, sua memória, sua imaginação. Além disso, a imagem que associa a experiência de quem ouve histórias a um estado de contemplação, de fruição, de “viagem”, de evasão da realidade, revela apenas parcialmente o que é o contato com histórias e seus impactos na infância (p. 39).

Assim, vemos a importância da contação de histórias, uma vez que os infantes podem experienciar ações, problemas, conflitos por meio destas histórias. Vale salientar que focamos nesta produção nos aspectos orais/sinalizados. Dessa forma, quando falamos em narrativas multimodais, estamos nos referindo àquelas que são contadas à outra pessoa o que se viu, experienciou, viveu por meio da oralidade⁹.

Quando falamos em oralidade, tradicionalmente, a literatura aponta para o som e o uso dos aparelhos fonadores, ou seja, fala, articulação vocal e expressão sonora da linguagem. No entanto, neste estudo, propomos uma ampliação desse conceito. Compreendemos a oralidade para além da dimensão acústica, incluindo aspectos visuais, gestuais e contextuais da comunicação. Ou seja, a oralidade não se restringe apenas à emissão de sons, mas envolve a interação entre o corpo, o espaço, os recursos visuais e os signos que tornam possível a transmissão e recepção de sentido.

Dessa forma, ampliamos o conceito para abranger formas multimodais de expressão, reconhecendo que a oralidade é uma prática social e cultural complexa, que se manifesta não apenas pelo discurso falado, mas também por gestos, entonação, ritmo, pausas e outras formas de expressão que estruturam a comunicação.

Com Almeida (2018), percebemos que “(Re)contar um desenho animado que assistiu, narrar como o cachorro correu atrás de uma bola ou até mesmo dizer como foi um sonho mau, faz parte da vida das crianças tanto quanto da dos adultos” (p. 65). No momento de reconto, em que nos debruçamos nesta pesquisa, as crianças acabam se apoiando nas escutas /visões da história para interpretarem, inferir e darem sua versão da obra original. Mesmo que em alguns momentos “não dispondo ainda de uma boa sequência lógica, omite trechos necessários, prende-se a pormenores inúteis” (Chaer; Guimarães, 2012, p. 79).

Além do processo de reconto, a atenção compartilhada e o processo de interação são fundamentais para a construção enunciativa do discurso. O entrelace multimodal desempenhado por crianças surdas em período de aquisição como na pesquisa de Silva

⁹ Compreendida aqui, para além do som, e do uso dos aparelhos fonadores.

(2018), que buscou compreender a relação construída em cenas de atenção conjunta nas produções gestuais e vocais, e já nos mostram caminhos para que possamos pensar sobre como as crianças surdas e cudas desempenham determinadas estratégias de comunicação, principalmente dentro de um repertório gesto-sinalizado.

Levando em consideração o processo de interação, no qual estamos nos associando, podemos perceber que as crianças são envolvidas em contextos narrativos, lúdicos e de encanto, desde a mais tenra idade, e é justamente nessa interação que as crianças aprendem a contar e ou recontar (Melo, 2023). Nestas experiências do narrar em fases de aquisição de linguagem das crianças, Diedrich (2020) nos fala que

[...] Ao menos em grande parte das culturas das quais se tem registros, desde muito cedo, a criança entra em contato com narrativas: ou são os adultos que lhe narram histórias, ou é ela mesma que narra acontecimentos reais ou imaginários. São várias as situações que ilustram essa vivência, desde as cantigas de ninar, as quais, de forma melódica, narram episódios singulares e parecem unir as existências de quem nina e de quem é ninado pela narrativa; até as rodas de conversas promovidas no ambiente escolar, em que o lugar de fala é disputado com os colegas frente à professora que estrategicamente assume o lugar de escuta de todos (Diedrich, 2020 s.p.).

Como destaca Diedrich (2020), a narrativa é um ato enunciativo no processo de aquisição de linguagem, sobretudo na relação entre língua e cultura. Assim, no processo sociocultural, a criança passa a experienciar e vivenciar com seus pares, e, a partir disso, pode se evoluir e ser cada vez mais partícipe da sociedade e comunidade na qual fazem parte. A exemplo disso, temos a pesquisa de doutoramento de Melo (2023) em que apresenta a relação gesto-fala em narrativas de crianças de herança quilombola na Paraíba, no qual destaca essa relação e “[...] o papel da cultura quilombola sendo construída através das interações criança - bisavó, presentificada na matriz multissemiótica das narrativas de herança quilombola” (Melo, 2023, p. 07).

Do mesmo modo que estas relações interativas e culturais acontecem com os núcleos familiares das crianças quilombolas, podemos ver estas especificidades para com as crianças surdas e cudas, que vão para além das línguas envolvidas, emergem das relações culturais e formas de ser e estar no mundo, e de usar as lentes para enxergar o mundo de maneira específica e única.

Silva (2014) já apresenta um pouco dessas especificidades em relação às narrativas sinalizadas em Libras e, de forma afunilada em relação ao reconto, vemos que o ato do reconto envolvem uma série de fatores, que vão desde a construção de cenários

visuais, personagens, ações, eventos e outros, até mesmo poder se manifestar pela expressão gesto-sinalizada com todo o corpo como ferramenta neste ato imaginativo que é permitido pela interação (Clark, 1996; Hutchins, 2010).

A interação no ato do conto é parte essencial, tanto que vemos com Silva (2014) que é preciso se considerar o *mundo da narração* e o *mundo narrado*, em que o primeiro seria o espaço/mundo em que são compartilhados pelas pessoas do ato enunciativo, sobretudo na figura do narrador e do narratário. Já o segundo seria a imersão no mundo das personagens, da fantasia, dos elementos que estão sendo contados.

Além disso, é preciso considerar, como aponta McCleary & Viotti (2014), que as narrativas que são contadas presencialmente levam em questão a interação “real” e que interagem no momento do reconto e que fazem com que existam mudanças, ênfases, melhorias e outros. Tais pesquisas tendo como objeto as línguas de sinais em uso são fundamentais para que possamos compreender ainda mais sobre como essa fonte de significação é possível pela ação conjunta, com os corpos em interação e em copresença.

Ao pensarmos no papel do interlocutor privilegiado no processo de reconto, é indispensável mencionar o conceito de andaimagem, desenvolvido a partir das contribuições de Bruner (1975, 1978). O autor, ao dialogar com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991), introduz a metáfora do *scaffolding*, traduzido como construção de andaimes, ou mesmo o termo andaimagem, para explicar como o adulto ou professor cria apoios temporários que permitem à criança alcançar níveis mais elevados de compreensão e desempenho em situações de aprendizagem.

Vygotsky (1991), ao propor a noção de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), já havia indicado que o aprendizado não ocorre de forma isolada, mas mediado pela interação com o outro, que atua como suporte para que a criança vá além do que conseguiria sozinha. Nesse sentido, a andaimagem se articula à ZDP como prática concreta de mediação: o interlocutor privilegiado estende uma “mão” que sustenta, guia e amplia as possibilidades narrativas da criança.

Como reforça Bruner (1978), “todos necessitamos que nos estendam uma mão”. Essa mão estendida materializa-se em gestos, olhares, perguntas, correções, repetições e reformulações que possibilitam à criança avançar na construção da narrativa, mobilizando recursos multimodais ainda incipientes e integrando-os ao seu repertório linguístico.

No campo da sociolinguística interacional, Leite (2011) retoma a noção de andaimagem como recurso pedagógico e comunicacional que permite compreender o papel do interlocutor privilegiado no processo de aprendizagem. Tal conceito, diz respeito

ao apoio temporário oferecido por um adulto ou parceiro mais experiente, que possibilita à criança realizar tarefas inicialmente além de suas capacidades, até que possa desempenhá-las de forma independente. Esse movimento de “sustentar” e, aos poucos, “soltar” é essencial para a construção do conhecimento e da linguagem, funcionando como uma ponte entre o já conhecido e o ainda não internalizado.

Quando observamos o processo de reconto de histórias pelas crianças, vemos que esse apoio se concretiza tanto na interação com adultos (pais, professores, pesquisadores) quanto com os pares. No reconto, muitas vezes, a criança precisa de pistas, reformulações ou perguntas que a direcionem, auxiliando-a a construir narrativas mais completas. Assim como a andaimagem descrita por Leite (2011), esses apoios são provisórios: servem para que a criança se aproprie das estratégias narrativas, amplie seu repertório linguístico e multimodal e, gradativamente, consiga recontar de forma mais autônoma.

Nessa perspectiva, a andaimagem é também uma prática cultural e política, pois assegura às crianças surdas o direito de narrar, de participar e de se constituir como sujeitos enunciadores em sua própria língua. Assim, no caso das crianças surdas e cudas desta pesquisa, o interlocutor privilegiado, seja o pai, a mãe, o professor ou o pesquisador, assume um papel de mediador e suporte no momento do reconto, oferecendo apoios que podem ir desde a sinalização de uma palavra, a retomada de uma sequência narrativa, até a valorização da expressividade gestual e corporal.

Esse processo evidencia que a narrativa não se constrói apenas individualmente, mas no entrelaçamento multimodal entre criança e adultos, em que a andaimagem funciona como um andaime que, uma vez cumprida sua função, é retirado, dando lugar à autonomia da criança como narradora.

Karnopp & Klein (2016) mostram a importância das narrativas em Língua Brasileira de Sinais (Libras) dentro da comunidade surda, destacando seu papel na construção de identidades e diferenças culturais, principalmente como essas narrativas funcionam como espaços de contestação e representação social. Pensamos no processo das narrativas como um passo a mais para a construção da identidade surda, principalmente, quando pensamos na perspectiva da aquisição da linguagem na criança surda ou coda.

Além dos fatores poéticos, também temos os aspectos políticos que envolvem as línguas, os processos de aquisição e até mesmo a própria difusão da língua em si, mesmo que

Embora ambas estejam intimamente relacionadas, podemos dizer que a função poética está mais preocupada com o como da representação, em como a linguagem produz significados, e a função política está mais centrada nos efeitos e nas consequências da representação, ou seja, em como o conhecimento produzido pelo discurso se conecta como poder, regula condutas, constrói identidades e subjetividades. (Silva, 1999, *apud* Karnopp & Klein, 2016, p. 98).

Assim, vemos que as narrativas são importantes também para esse nível de compreensão enquanto seres no mundo, em que por meio delas, podemos experimentar e co-construir uma infinidade de acontecimentos na vida e aprendermos com isso. “Os surdos não só narram histórias que dão sentido às práticas sociais, mas também trazem histórias que os ajudam a dar sentido ao mundo, evidenciando traduções de si e dos outros.” (Karnopp & Klein, 2016, p. 100).

Dessa forma, reconhecemos o papel de narrar neste processo de construção da identidade e acesso ao mundo pela língua(gem). As narrativas em Libras são ferramentas essenciais para a afirmação da identidade surda, funcionando como meios de resistência e valorização da língua e cultura. Elas mostram que a identidade não é fixa, mas construída pelas representações sociais e pelo poder da linguagem (Hall, 2000). A produção cultural surda, ao desafiar discursos dominantes, fortalece a autonomia e o reconhecimento dos surdos na sociedade.

Para isso, construímos esse processo bem antes, com as primeiras narrativas que temos acesso. Narrar é se inserir no mundo, é experienciar, é aprender, é ensinar é compreender-se e fazer se compreender no mundo. As narrativas desempenham um papel essencial no desenvolvimento das crianças, tanto no aspecto cognitivo quanto no emocional e social.

No contexto da comunidade surda e da Libras, essa importância se torna ainda mais significativa. “Os surdos não só narram histórias que dão sentido às práticas sociais, mas também trazem histórias que os ajudam a dar sentido ao mundo, evidenciando traduções de si e dos outros” (Karnopp & Klein, 2016, p. 100). Pensar nelas é ter ciência do quanto aprendemos, uma vez que “[...] é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.” (Hall, 2000, *apud* Karnopp & Klein, 2016, p. 98).

Imaginar é um dos primeiros passos para o narrar. François (2009) sugere que a imaginação desempenha um papel central no relacionamento da criança com a língua. O ato de aprender a falar, escutar, ver e sentir insere a criança em um universo linguístico que ultrapassa a simples recepção de estímulos sensoriais. A imaginação é aqui concebida

como uma ponte que conecta o que é percebido à criação de significados, estruturando a relação da criança com os signos e os gestos.

Para a criança surda ou coda, esse processo envolve a mediação entre elementos visuais, corporais e culturais. O que a criança vê e sente traduz-se em atos comunicativos que formam a base para a emergência do sinalizante, permitindo que ela se situe dentro de uma língua e de um contexto cultural específico.

Belitane (2017) destaca a corporalidade como elemento essencial na relação entre a criança e a língua. Desde cedo, a movimentação corporal é sincrônica à produção de significados. Para crianças surdas ou codas, a linguagem corporal não é apenas complementar, mas essencial.

A trajetória percorrida até aqui revela não apenas o vigor teórico-metodológico que a abordagem multimodal proporciona à análise das narrativas infantis, mas também aponta para um campo em constante amadurecimento dentro da linguística contemporânea. Neste percurso, destaca-se a atuação do LAFE – Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita da UFPB – como um dos principais núcleos de pesquisa no Brasil comprometidos com a compreensão da linguagem como prática multimodal, enraizada em contextos interacionais vivos e plurissignificantes.

Os estudos desenvolvidos no LAFE, nos últimos anos, por exemplo, vêm consolidando uma concepção de linguagem que vai além do código voco-verbal, incorporando de forma integrada elementos gestuais, prosódicos, visuais e corporais. Trabalhos como os de Barros (2018) e Melo (2023) não apenas reafirmam essa perspectiva, como a tensionam ao trazerem para o centro do debate narrativas multimodais situadas em contextos culturais específicos, como o das crianças quilombolas.

Nesse sentido, os dados analisados nessas pesquisas confirmam que a narrativa infantil é um terreno fértil para o florescimento da matriz multissemiótica de produção de sentido. É uma noção que vem sendo refinada pelo grupo, a partir da base teórica de McNeill, Kendon, Goldin-Meadow, entre outros, mas também recriada à luz dos contextos nordestinos e das infâncias brasileiras diversas.

Tais pesquisas trazem em evidência que a criança narradora, especialmente em contextos interacionais familiares e culturalmente marcados, aciona gestos icônicos, metafóricos, dêiticos e prosódicos de modo criativo e performático, articulando corpo e voz em uma tessitura expressiva densa e rica em significados. No caso das narrativas de herança quilombola, Melo (2023) aponta ainda uma função de resistência e perpetuação

de memórias coletivas, que reafirmam o papel político e cultural das práticas narrativas na infância.

Vemos também no trabalho de Almeida (2018) como o potencial da narrativa multimodal pode nos dar maiores compreensões sobre o aspecto da multimodalidade no processo de aquisição da linguagem, como temos nas pesquisas do LAFE da UFPB e ao incluirmos os sujeitos e experiências historicamente invisibilizados nas práticas acadêmicas, como os povos quilombolas e surdos, por exemplo.

A matriz gesto-fala e hoje o que exploramos aqui nesta tese como matriz gesto-sinal, constitui um eixo de análise potente para compreender a linguagem em sua completude humana e situada. É por essa via que reafirmamos: contar histórias — com o corpo, com a voz, com os sinais e com os gestos — é também contar quem somos, de onde viemos, e para onde podemos sonhar caminhar.

Esse aspecto reforça a multimodalidade da linguagem, evidenciando como a criança significa a partir de gestos, expressões faciais e movimentos que dialogam com as culturas surda e ouvinte.

3 DESENHO, CONTO E RECONTO: PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esta seção detalha a abordagem da pesquisa, dividida em diferentes aspectos metodológicos. Inicialmente, é apresentada a tipologia da pesquisa, que adota um caráter descritivo e exploratório com uma abordagem sobretudo, qualitativa. O objetivo principal é compreender o funcionamento da matriz gesto-sinais em recontos produzidos em contexto dialógico por crianças surdas e codas no processo de aquisição de linguagem.

Em seguida, são descritos o universo e os sujeitos da pesquisa, abrangendo crianças surdas e codas de 2 a 8 anos nos estados do Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba. Devido a limitações, a amostra final contou com sete participantes. As coletas foram conduzidas presencialmente e online, utilizando como vídeo-estímulo o desenho animado "Pingu", selecionado por sua riqueza narrativa e estímulo à expressão gestual e sinalizada das crianças.

Por fim, temos a constituição do corpus e os procedimentos metodológicos. As gravações dos recontos foram analisadas a partir das transcrições realizadas com ferramentas linguísticas como o ELAN, permitindo segmentação detalhada das narrativas. Além disso, foram considerados sistemas de escrita de sinais, como o *SignWriting*, para maior fidelidade na transcrição das produções em Libras. A pesquisa seguiu diretrizes éticas rigorosas, incluindo aprovação pelo Comitê de Ética e conformidade com a LGPD, garantindo respeito à privacidade e consentimento dos participantes.

3.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa realizada teve cunho descritivo e exploratório, em que objetivamos, com esse tipo de pesquisa, proporcionar uma maior familiaridade com o problema (Gil, 2008), bem como descrever as características de determinadas populações ou fenômenos (Gil, 2008), uma vez que o campo de pesquisa a ser realizado o trabalho ainda carece de muitas pesquisas na área. Quanto aos procedimentos técnicos da pesquisa, ela se caracteriza como qualitativa, pois nos permite tanto um aprofundamento do estudo e suas relações com a situação, individualidade e significados possíveis (Gil, 2008).

A proposta de pesquisa busca **compreender o funcionamento da matriz gesto-sinais em recontos produzidos em contexto dialógico por crianças surdas e codas no processo de aquisição de linguagem**.

Para isso, estamos tendo como objetivos específicos: 1 – Compreender a importância do reconto para a criança surda e coda no processo de aquisição de linguagem; 2 – Investigar as funções dos gestos nos recontos de narrativas multimodais dessas crianças e; 3 – Observar os aspectos multimodais que são acionados pelas crianças nos recontos de narrativas.

3.2 Universo e sujeitos da pesquisa

O universo da pesquisa compreende crianças surdas e crianças codas (filhas de pais surdos) de 2 a 8 anos de idade. A pesquisa envolveu participantes dos estados do Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba. Pretendíamos contar com a participação de 03 participantes por idade contemplada, três de 2 anos, três de 3 anos, três de 4 anos, três de 5 anos e três de 6 anos, três de 7 anos e três de 8 anos totalizando assim 21 (vinte e uma) crianças nesta faixa etária. Contudo, em decorrência da limitação de público que atendesse aos critérios pensados, tivemos no final o seguinte panorama:

Quadro 6: Perfis das crianças colaboradoras

	CRIANÇA	SEXO	IDADE	PERFIL	OBSERVAÇÕES
01	D	M	3 anos e 4 Meses	CODA	Pais surdos
02	R	M	8 Anos e 2 meses	CODA	Mãe ouvinte e pai surdo
03	M	M	5 Anos e 1 mês	SURDO	Pais ouvintes
04	L	F	4 anos e 3 meses	SURDA	Pais ouvintes
05	S	F	3 anos e 3 meses	SURDA + TEA ¹⁰	Pais ouvintes
06	V	F	6 anos e 2 meses	SURDA	Pais ouvintes
07	G	F	7 anos e 3 meses	SURDA	Pais ouvintes

Fonte: elaboração própria, 2025.

Assim, as sete crianças colaboradoras da pesquisa passaram por processos de produção de recontos da coleta. Vale salientar que conseguimos os dados das crianças dos três estados com a anuênci e devidos esclarecimentos dos pais/responsáveis legais e instituições envolvidas, em que as aplicações aconteceram ora por meio de autorizações por meio de vídeo, ora por meio do próprio pesquisador que compareceu presencialmente em uma instituição de ensino específica para surdos. Os dados das crianças D e R foram

¹⁰ A criança S participou da pesquisa, contudo, tendo em vista sua condição neurodivergente, não será analisada em nossa pesquisa.

coletados de forma online, com a gravação pelos pais/responsáveis, e as demais crianças (M, L, S, V e G) o experimento se deu de forma presencial.

As crianças surdas participantes desta pesquisa encontram-se inseridas em um contexto educacional marcado pela busca da inclusão, frequentando turmas de ensino regular ao mesmo tempo em que recebem apoio pedagógico especializado em uma escola nesse sentido. No caso específico de Mossoró - RN, esse atendimento ocorre no Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo (CAS), instituição de referência que oferece uma proposta bilíngue voltada principalmente à comunidade surda.

Nessa perspectiva, o CAS organiza seu ensino de forma a priorizar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), reconhecendo o direito linguístico da criança surda e respeitando sua experiência visual-espacial. Assim, as crianças são agrupadas e acompanhadas conforme seus níveis de proficiência em Libras, o que garante um processo pedagógico mais equitativo, pois cada estudante recebe apoio de acordo com seu desenvolvimento linguístico. Essa organização também evita que dificuldades de comunicação comprometam a aprendizagem, já que a Libras constitui a base para o acesso ao conhecimento escolar.

A presença dessas crianças em salas de aula comuns, portanto, não deve ser entendida como mera integração física, mas como parte de uma proposta educacional inclusiva que alia a convivência com colegas ouvintes à formação bilíngue e especializada no CAS. Esse modelo permite que as crianças surdas transitem em ambientes plurilíngues e multiculturais, ao mesmo tempo em que preserva e fortalece sua identidade linguística e cultural.

No grupo de colaboradores desta pesquisa, cinco eram crianças surdas (M, L, S, V e G), todas filhas de pais ouvintes e, portanto, com trajetórias diversas de acesso à Libras, algumas em estágios iniciais de desenvolvimento e outras já com maior autonomia linguística. Entre elas, destaca-se ainda o caso da criança S, com diagnóstico associado de Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que amplia os desafios para o ensino e a comunicação.

Vale salientar que existem casos específicos que enriquecem ainda mais a diversidade do grupo investigado, como o da criança M, que possui implante coclear. Esse dado é relevante porque, embora o dispositivo favoreça o acesso a estímulos sonoros, ele não elimina a necessidade de uma formação bilíngue, já que a Libras continua sendo fundamental para garantir a constituição linguística plena e o desenvolvimento cognitivo

da criança. O implante, nesse sentido, não deve ser visto como substitutivo da língua de sinais, mas como um recurso adicional no processo de comunicação e aprendizagem. A experiência da criança M evidencia como os percursos de aquisição da linguagem entre crianças surdas podem ser singulares, exigindo do espaço escolar e das políticas educacionais um olhar atento às diferentes formas de acesso à língua e ao conhecimento.

As outras duas participantes (D e R) são crianças cudas, ou seja, filhas de pais surdos, e, por isso, apresentam experiências bilíngues singulares, transitando entre a Libras e o português desde a primeira infância. A criança D vive em um contexto no qual ambos os pais são surdos, letrados e com formação superior, o que potencializa sua inserção precoce em práticas bilíngues e em um ambiente familiar rico em Libras e português. Já a criança R tem apenas o pai surdo, enquanto a mãe é ouvinte, mas atua diretamente na área da Libras como professora e tradutora, o que também favorece a circulação da língua de sinais em seu cotidiano e amplia suas oportunidades de contato com diferentes práticas linguísticas. Essas especificidades revelam como o ambiente familiar exerce papel decisivo na construção das experiências bilíngues de crianças cudas, influenciando não apenas sua proficiência em Libras, mas também sua relação com a língua portuguesa.

Dessa forma, a caracterização das crianças evidencia tanto a heterogeneidade da comunidade surda e coda quanto a importância de políticas educacionais e metodológicas que considerem seus diferentes perfis linguísticos. O trabalho desenvolvido pelas escolas especializadas e também pelas famílias demonstra, nesse sentido, a relevância de práticas pedagógicas que articulem ensino bilíngue, atendimento educacional especializado e acompanhamento individualizado, assegurando às crianças surdas e cudas um espaço de aprendizagem significativo e inclusivo.

Para o experimento realizado com todas as crianças, que será melhor detalhado nas subseções a seguir, usamos como vídeo-estímulo o desenho Pingu. É válido ressaltar que nos embasamos na proposta metodológica de Almeida (2018), que faz um trabalho com o mesmo vídeo-estímulo, em uma abordagem interacionista, onde buscou compreender como crianças de quatro e cinco anos articulam gestos e fala na construção de narrativas.

3.2.1 Seleção do corpus

Após a coleta, selecionamos dados de 5 crianças, 1 coda e 4 surdas. São elas: D; M; L; V; e G.

Quadro 7: Seleção do corpus de análise

CRIANÇA	SEXO	IDADE	PERFIL	OBSERVAÇÕES	VÍDEOS (corpus)
D	M	3 anos e 4 Meses	CODA	Pais surdos	3 (1m 8s + 38s + 2m 07s)
M	M	5 Anos e 1 mês	SURDO	Pais ouvintes	1 (45s)
L	F	4 anos e 3 meses	SURDA	Pais ouvintes	1 (35s)
V	F	6 anos e 2 meses	SURDA	Pais ouvintes	1 (1m 43s)
G	F	7 anos e 3 meses	SURDA	Pais ouvintes	1 (1m 28s)

Fonte: Elaboração própria, 2025.

O estudo de Almeida (2018) foi realizado em dois contextos distintos, no primeiro semi-experimento foi realizado no laboratório LAFE, no qual as crianças assistiam a um episódio do desenho Pingu (sem fala verbal) e, em seguida, faziam o reconto para seus responsáveis; e no segundo, semi-experimento foi aplicado em escola particular, com três curtas-metragens que variam na expressividade gestual dos personagens, e recontos feitos à coordenadora pedagógica.

Nossa coleta seguiu o perfil do primeiro semi-experimento de Almeida (2018), as interações foram registradas em vídeo e analisadas com os softwares ELAN e PRAAT, o que possibilitou a segmentação e codificação precisa de gestos e prosódia. Em nosso caso, estamos utilizando apenas o software ELAN, já que estamos usando de forma mais expressiva a modalidade visuo-corpórea-espacial.

Nesse viés, pensamos nos procedimentos metodológicos que pudéssemos focar na narrativa multimodal da criança surda e criança coda, em que a linguagem é intrinsecamente corporal e visual. Como também, valorizar o gesto na linguagem – o que permite a análise das línguas de sinais, ou sinais caseiros, ou os primeiros atos de linguagem da criança surda ou coda dentro de uma matriz gesto-fala ou gesto-sinal.

3.3 Vídeo-estímulo: Pingu e a bola de neve gigante

Pingu, é um desenho animado voltado para o público infantil, feito na Suíça, criado por Otmar Gutman e Harald Muecke, que foi produzida de 1990 a 2006, com foco em uma família de pinguins que vivem no polo sul, tendo como personagem principal o Pingu, que inclusive é o nome do desenho.

Figura 4: Logo do desenho Pingu



Fonte: [https://pingu.fandom.com/wiki/Pingu_\(TV_series\)](https://pingu.fandom.com/wiki/Pingu_(TV_series))

Sendo disseminado em vários países, todo o desenho é trabalhado em uma “linguagem” chamada “pinguinês” (linguagem dos pinguins), em que possui balbucios, resmungos e até mesmo o som de buzina, popularmente conhecido como “noot noot”. Sua principal marca é ser um desenho produzido integralmente em stop-motion (PINGU, 2022), esse recurso torna a série acessível a crianças de diferentes nacionalidades, pois não exige tradução ou legendagem para ser compreendida.

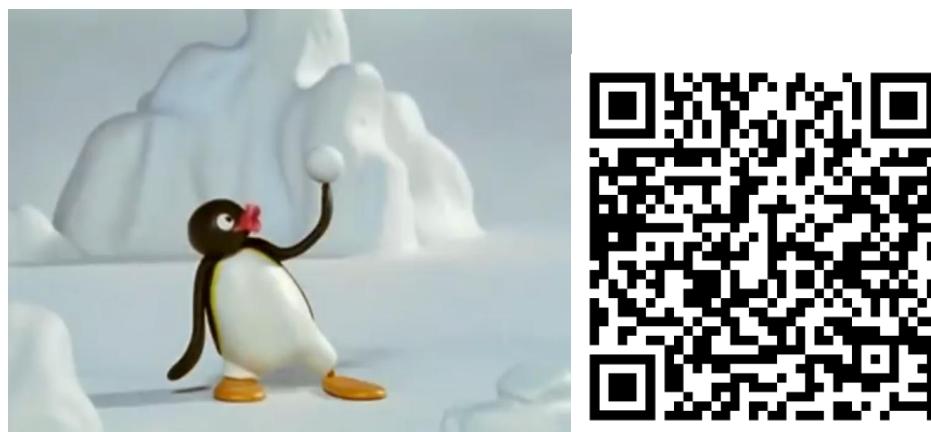
Do ponto de vista cognitivo e linguístico, Pingu estimula a compreensão de narrativas visuais e o desenvolvimento da percepção simbólica nas crianças. Segundo estudos sobre aquisição de linguagem, como os de Vygotsky (1978), a interação com narrativas não verbais permite que as crianças desenvolvam habilidades de interpretação de sinais, gestos e expressões faciais, fundamentais para a comunicação social. Além disso, seu uso de expressões exageradas e gestos amplificados pode facilitar a alfabetização emocional, ajudando as crianças a reconhecerem emoções e intenções sem a necessidade de palavras/sinais/significantes.

Além disso, escolhemos o desenho neste formato ao enfatizar movimentos detalhados e expressões faciais, que acreditamos que pode ser particularmente eficaz para

crianças surdas ou em processo de aquisição de linguagem, pois incentiva o uso de pistas visuais para interpretação da narrativa e consequentemente o acionamento de aspectos multimodais.

Para o vídeo-estímulo, escolhemos o episódio 26, da quinta temporada de Pingu, em sua versão original, intitulado de “Pingu e a bola de neve”, em que no episódio de aproximadamente 5min.

Figura 5: QR code do episódio



Fonte: <https://www.youtube.com/@Pingu/videos>

A narrativa começa com Pingu descobrindo que, ao rolar uma bola de neve, ela cresce gradativamente. Ele se diverte com essa descoberta e, junto com seu amigo Pingo, inicia uma brincadeira de arremesso de bolas de neve. Em determinado momento, a brincadeira evolui para um desafio, no qual ambos começam a aumentar suas bolas de neve, comparando qual delas fica maior.

A história toma um rumo mais intenso quando Pingu e Pingo decidem levar suas bolas de neve para o topo de uma montanha. Durante essa tentativa, enfrentam dificuldades para empurrá-las montanha acima. No entanto, ao chegarem ao topo, uma das bolas começa a rolar sozinha, ganhando velocidade e arrastando tudo pelo caminho. A bola cresce cada vez mais e passa a engolir objetos e personagens, criando um efeito cômico e de suspense na narrativa.

O episódio culmina em um momento de tensão quando Pingo é capturado pela bola de neve gigante e acaba sendo levado junto com ela. Eventualmente, a bola se desfaz e Pingo é resgatado, levando todos a um momento de alívio e reconciliação. Pingu se preocupa com o amigo, mas, ao perceber que está tudo bem, os dois voltam a brincar, reforçando a dinâmica cativante da amizade entre os personagens.

Apresentaremos os principais recortes/frames/cenas da narrativa e pequenas descrições das mesmas para uma melhor percepção da obra em si.



Figura 6: Pingu com a bola de neve



Figura 7: Pingu fazendo malabarismos com a bola de neve



Figura 8: Pinga se aproxima de Pingu



Figura 9: Pingu arremessa bola de neve



Figura 10: Pingu é atingido pela bola de neve.



Figura 11: Pingu fica irritado e reclama.



Figura 12: Pingu entra na brincadeira e revida.



Figura 13: Pingu atinge Pingo.



Figura 14: Pingu, começa uma bola de neve maior.



Figura 15: Começam a comparar as bolas de neves.



Figura 16: Pingu e Pingo aumentam suas bolas de neve.



Figura 17: Pingu e Pingo aumentam e comparam as suas bolas de neve.



Figura 18: Pingu começa a rolar a bola de neve.



Figura 19: Os amigos começam a pensar em ideias de brincadeiras.



Figura 20: Pingu tem a ideia de levar as bolas para outro lado.



Figura 21: Pingo olha para a direção que Pingu está apontando.



Figura 22: O local é uma montanha que também é uma descida de ski.



Figura 23: Pingu e Pingo tem a ideia de levar as bolas para essa montanha.



Figura 24: Começam a empurrar a bola de neve montanha à cima.



Figura 25: Apresentam dificuldade em empurrar a bola de neve.



Figura 26: Pingu cai e Pingo continua empurrando a bola de neve.



Figura 27: Pingu levanta e continua empurrando a bola de neve.



Figura 28: Ao chegarem quase no topo da montanha.



Figura 29: A bola começa a descer montanha à baixo.



Figura 30: Pingu e Pingo começam a correr da bola de neve que está descendo.



Figura 31: Pingo é atingido pela bola de neve e sai descendo a montanha à baixo.



Figura 32: A bola de neve com Pingo sai levando tudo à sua frente.



Figura 33: A grande bola de neve vai incorporando tudo que passa pela frente.



Figura 34: O carteiro se assusta com o possível “strike” eminentíssimo com Pingu.



Figura 35: Pingu tem a ideia de colocar a prancha frente à bola para que possa ser catapultada.



Figura 36: Após o salto, a bola cai e se desfaz com Pingo dentro.



Figura 37: Todos ficam aflitos com o ocorrido.

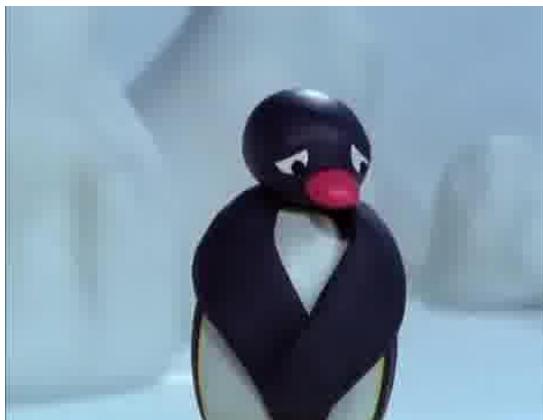


Figura 38: Pingu se preocupa com Pingo.

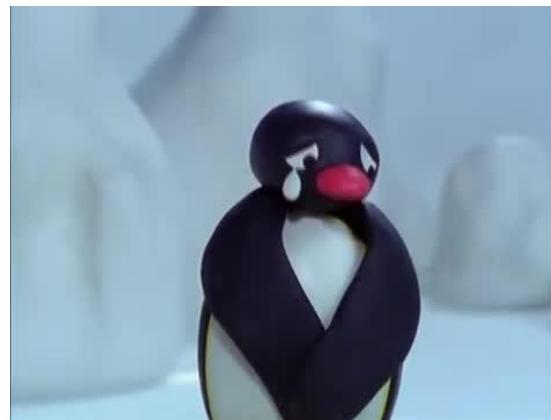


Figura 39: Pingu chora de remorso e preocupado com o amigo Pingo.



Figura 40: Depois de levantar, Pingo, o carteiro e Pingu seguem para casa.



Figura 41: Pingo é aquecido pela lareira e com a sua família.



Figura 42: Pingu tenta ajudar Pingo a se aquecer e ficar bem.



Figura 43: Pingu entrega uma bolsa azul quentinha para que possa ficar bem.



Figura 44: Pingu já começa a brincar com Pingo novamente.



Figura 45: Pingu enrola Pingo com o tapete da sala e continuam brincando.



Figura 46: Pingu sorri para Pingo enrolado e aquecido.

Dentro de um contexto um pouco diferente da realidade brasileira, podemos perceber que, mesmo assim, o desenho animado Pingu foi um grande sucesso entre as crianças brasileiras, sendo transmitido por muito tempo na TV Cultura¹¹.

Podemos perceber que as crianças expostas ao desenho não estranharam o contexto ou os elementos que compunham o vídeo-estímulo, que iremos detalhar nas subseções de análise. Acreditamos que as crianças participantes deveriam mimetizar as ações dos personagens, principalmente de Pingu e Pingo, que podem ora ou outra se confundirem por sua semelhança. Contudo, escolhemos este episódio pela sua gama de possibilidades de ações que poderia resultar em uma narrativa bem rica de elementos.

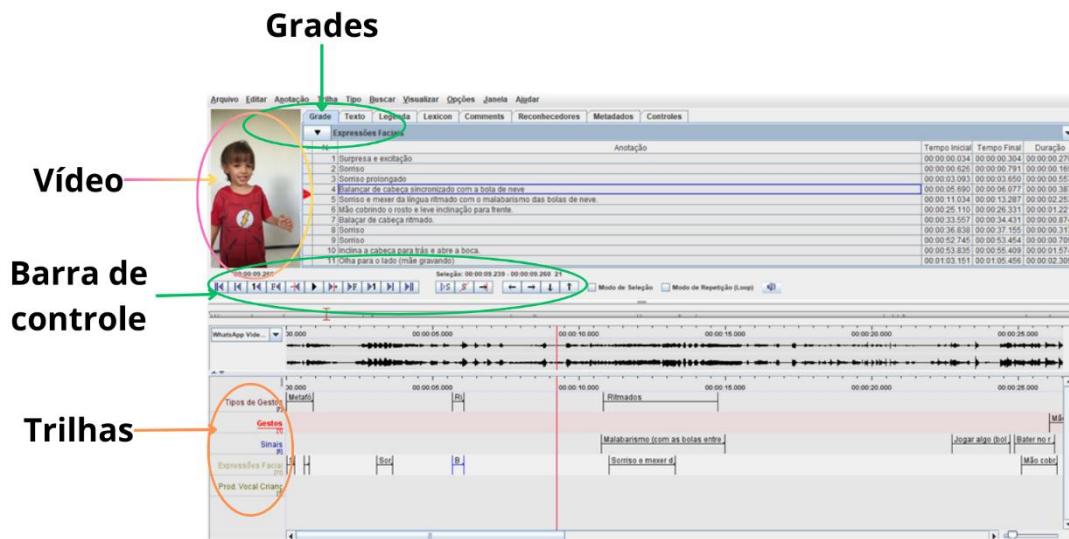
3.4 Constituição do corpus

O corpus da pesquisa foi constituído principalmente por gravações em vídeo das crianças recontando a história que elas assistiram no vídeo-estímulo Pingu. As crianças junto aos seus tutores/responsáveis ou na presença do pesquisador assistiram ao vídeo-estímulo e logo após assistirem, na casa da família ou na instituição de ensino, a criança foi incentivada a recontar a história vista, seguindo a proposta de Almeida (2018). Além das gravações, os gráficos e trilhas do ELAN também compuseram nosso corpus de análise.

Levamos em conta principalmente as trilhas que fazem parte do ELAN, O *EUDICO Linguistic Annotator* (<https://www.mpi.nl/corpus/html/elan/>) é uma ferramenta que nos permite a criação de diversas anotações a partir de vídeos e áudio, elaborado pelo instituto Max Planck na Holanda. O ELAN nos permite a criação das denominadas trilhas para a separação de falas, de categorias e outros elementos linguísticos e contextuais para que possamos fazer uma análise bem mais detalhada sobre o fenômeno no qual estamos nos debruçando, inclusive, com situações que ocorrem de forma simultânea, por exemplo de falas sobrepostas, gestos e vocalizações, sinais e expressões faciais e outros.

¹¹ <https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u63327.shtml>

Figura 47: Apresentação do ELAN



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Em nosso contexto, interessa-nos os elementos gestuais e de sinais produzidos dentro de uma pauta dentro da Língua de Sinais Brasileira (Libras) que aparecem nas narrativas e na interação com os pares no momento do experimento, seja com os próprios tutores/pais ou com o pesquisador no ato da experiência.

Silva, Eliassem e Donida (2018) já apontam até mesmo a presença de *code-blending* em suas pesquisas, que seriam, por exemplo a produção de duas línguas ao mesmo tempo, como uma produção bimodal da Língua Portuguesa e Libras ao mesmo tempo, em que o ELAN também nos permite este tipo de separação.

Percebemos uma certa limitação no uso do ELAN quando se trata de produções em Línguas de Sinais. Isso ocorre porque nem sempre é possível realizar uma tradução direta para línguas escritas baseadas em sistemas alfabeticos, como é o caso da Libras para a Língua Portuguesa. Essa dificuldade pode representar um obstáculo, especialmente quando analisamos as fases de desenvolvimento das crianças surdas e cudas em suas narrativas, foco do nosso estudo.

Os sistemas de escritas de sinais hoje são uma possibilidade que permite a transcrição de forma mais fidedigna à produção em línguas de sinais, uma vez que todos os movimentos, expressões, configurações de mãos e corpo podem ser representadas de forma mais próxima da realidade e da pauta linguística do sistema, já que não passa por um processo de tradução, assim, tentaremos em alguns momentos também trazer o *Sign Writing* para as nossas análises.

Vale salientar que no Brasil, temos quatro sistemas de escrita de sinais, como nos aponta Silva, Costa, Bózoli e Gumiero, que são “o sistema *SignWriting* (SW), a Escrita de Língua de Sinais (ELiS), o Sistema de Escrita da Libras (SEL) e a Escrita Visogramada das Língua de Sinais (VisoGrafia)” (Silva; Costa; Bózoli; Gumiero, 2018, p. 02). Contudo, podemos perceber em nossa trajetória como docentes e pesquisadores da área da escrita de sinais, que as produções e ensino acontecem sobretudo pelo sistema SW, também chamado de escrita de sinais em sua tradução mais direta.

O sistema de escrita SW foi desenvolvido pela coreógrafa e dançarina norte-americana Valerie Sutton, na época na Dinamarca, por volta de 1974, e hoje é usado no mundo inteiro em várias produções brasileiras, como os dicionários trilíngues de Capovilla (2001). Assim, o SW permite a escrita, tradução, transcrição de todo o sistema linguístico de várias línguas de sinais, por isso, usamos muito para a análise das línguas de sinais.

O *SignWriting* é um sistema de escrita direta que pode ser usado para a produção e sobretudo para a transcrição de Línguas de Sinais, e em nosso estudo, também dos gestos, ou como estamos adotando, os gesto-sinais. No sistema SW, as características tridimensionais das línguas de sinais são preservadas, não tendo a necessidade de glosas - em uma língua oral-auditiva, por exemplo - uma vez que regista de forma precisa os seus parâmetros fonológicos, tais como: configuração de mão (CM); orientação da palma (OP); locação (L); Movimento (M); e Expressões Não-Manuais (ENM), como também aspectos sintáticos como: uso do espaço de sinalização, componentes dêiticos e anafóricos (Barreto; Barreto, 2015; Quadros; Karnopp, 2004; Sutton, 2003).

A exemplo disso, podemos ver a frase abaixo em Libras:

Figura 48: Frase em Libras: "Eu moro em João Pessoa"



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Em vez de utilizarmos a glossa: “EU MORAR JOÃO-PESSOA”, podemos representar de forma literal a transcrição fonética da frase sinaliza, em que mesmo que tenhamos essa frase escrita, podemos usar ênfases, fazer pequenas modificações, incorporar outros elementos na frase que podem significar outros elementos do que uma forma única de sinalizar a mesma frase, além de elementos morfológicos que podem sofrer variação, até mesmo por questões idiossincráticas. Assim, vemos como possibilidade o uso da escrita de sinais para nos auxiliar no processo de transcrição, para além do que estamos representando nas trilhas do ELAN descritos em língua portuguesa.

3.5 Procedimentos metodológicos

Quanto aos procedimentos metodológicos, foram descritos visando a dar exequibilidade às proposições dos objetivos específicos apresentados. Ressaltamos que, antes dos procedimentos de gravação (em contexto pós-pandêmico com segurança ou virtualmente), coleta de dados, o presente trabalho envolve seres humanos e foi submetido à apreciação do Comitê de Ética e aprovado pelo parecer do CEP pelo número CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética): 65681522.6.0000.5188, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB.

No andamento da pesquisa, foram utilizados o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e termo de uso de imagem (em

anexo) para respeitar as exigências éticas, inclusive, com tradução em Língua de Sinais pelo próprio pesquisador, que é docente e tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa, com respeito à Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) e em conformidade com a resolução 466/12 do CEP.

Figura 49: Print do vídeo¹² de apresentação da pesquisa em Libras.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Figura 50: QRcode do vídeo “ Apresentação do instrumento e orientação da Pesquisa - PROLING - Ebson Gomes-Sousa”



Fonte: Elaboração própria (2025).

Após a apreciação do Comitê de Ética e aprovado o projeto, entramos em contato com as escolas que possuem alunos surdos e comunidades surdas por meio de associações e pessoas da comunidade surda. Dessa forma, localizadas as crianças na faixa etária

¹² Vale salientar que no início da pesquisa ainda estávamos usando o termo matriz gesto-sinal, que passou a ser cunhando e considerado matriz gesto-sinal com os nossos estudos.

pensada para a pesquisa, explicamos todos os procedimentos que seriam adotados no ato da gravação da criança ou até mesmo da própria gravação pelo responsável.

Figura 51: Print do vídeo de explication dos procedimentos da pesquisa em Libras



Fonte: Elaboração própria (2025).

Figura 52: Print do vídeo de explication dos procedimentos



Fonte: Elaboração própria (2025).

Como apresentado no exemplo das imagens acima, desenvolvemos um material bilíngue (Libras e Língua Portuguesa escrita em anexo os prints) para os responsáveis pelas crianças participantes. O vídeo apresenta uma exposição em Libras e com textos auxiliares e elementos multimodais no vídeo do pesquisador acerca dos principais aspectos metodológicos de nossa pesquisa, com foco na narrativa de crianças surdas e cegas.

A fala em Libras tenta ser mais clara, com tom acadêmico (mas ao mesmo tempo simples) e organizado, e segue uma estrutura que contempla a fundamentação teórica, os objetivos da investigação, o corpus e os procedimentos de análise. Na introdução, o pesquisador contextualiza a pesquisa dentro dos estudos sobre multimodalidade e aquisição da linguagem, situando-a no campo dos estudos desenvolvidos pelo LAFE – Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita, da Universidade Federal da Paraíba. Ele destaca a importância da matriz gesto-sinais como conceito central para a análise das produções linguísticas das crianças.

Em seguida, são apresentados os possíveis participantes do estudo: crianças surdas e codas, com diferentes repertórios linguísticos (português e Libras), inseridas em contextos familiares e escolares. O pesquisador enfatiza a relevância de investigar essas infâncias, sobretudo por sua contribuição para a compreensão de processos comunicativos em línguas sinalizadas e práticas multimodais.

A metodologia é descrita com base em registros audiovisuais de situações espontâneas de narração, sobretudo de reconto. Além disso, é apresentado o vídeo com uma descrição minuciosa, sobretudo de uma tradução intersemiótica para os pais/mães/responsáveis surdos, por exemplo, sobre o desenho não ter falas em uma língua específica, serem apenas onomatopeias, sons aleatórios e outros.

Figura 53: Descrição dos procedimentos para os responsáveis

Como fazer?



Fonte: Elaboração própria (2025).

Figura 54: Instruções de perguntas e gatilhos para o reconto das crianças



Fonte: Elaboração própria (2025).

Nos procedimentos metodológicos descritos no vídeo, temos três passos que seguem a metodologia de Almeida (2018) com: 1 - Assistir ao vídeo-estímulo Pingu; 2 - Estímulo ao reconto da narrativa; e 3 - Reconto da narrativa. Nos passos 2 e 3, a gravação em vídeo poderia ser realizada pelos responsáveis ou pelo pesquisador. Depois de explicarmos isso, no vídeo são apresentadas estratégias que podem ser efetivas para o estímulo ao reconto da narrativa.

Nas estratégias de “como fazer?” mostramos algumas dicas, como sentar junto, em um local sem muitas distrações, e mostrar o vídeo-estímulo em uma tela de preferência (celular, computador, tablet, projetor ou outros) e depois ser feito o estímulo ao reconto da narrativa, por exemplo indagando: “- o que aconteceu?”, “Como foi isso ____?”, “Você gostou?”, “O que aconteceu depois?”, “Lá tem isso?”, “Como era o pinguim?” e indicamos também que esse momento 2 e 3 propriamente dito estejam sendo gravados, de preferência de frente para a câmera, na situação dos pais responsáveis gravando.

Frisamos no vídeo-manual que o reconto da narrativa deve ser livre para a criança apresentar como quisesse, de preferência que ficasse em pé e que pudesse se expressar no espaço livremente. Além disso, recomendamos que deixassem gravando até mesmo depois de assistir ao vídeo-estímulo, fossem para um local claro e tranquilo, sem muitas distrações ou outras pessoas também.

Por fim, no vídeo, o pesquisador menciona que, caso os pais/responsáveis aceitem, eles podem entrar em contato para assinar os termos de responsabilidade pela participação deles e da criança, usando-se o TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em

anexo) e o TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (em anexo), com todos os objetivos, riscos e benefícios para a pesquisa e participantes. Todos os documentos e comunicados foram traduzidos em Libras e Língua Portuguesa escrita pelo pesquisador.

Figura 55: TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em Libras



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=qIOOGlhcxpk>

Figura 56: TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido em Libras



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Xgk6CAHKAlM>

Após a anuência e compreensão de todos os procedimentos da pesquisa, apresentamos um vídeo-estímulo do desenho animado Pingu, sendo este procedimento pensado também pelas produções de McNeill e Levy (1982) ao sugerirem um desenho com muitas ações e que poderia auxiliar ao uso de gestos de forma consequente à narrativa apresentada pelo desenho animado. Ao finalizarem a observação do desenho animado, a

criança será indagada em Libras sobre o que aconteceu na narrativa, como uma estratégia de reconto, em que o tutor / responsável poderá interagir livremente com a criança.

Encerrada a descrição dos procedimentos metodológicos, parte-se agora para a apresentação e análise dos dados produzidos a partir dos recontos das crianças surdas e cudas. Analisaremos de forma sistemática, as estratégias linguísticas, discursivas e multimodais mobilizadas por esses sujeitos, principalmente dentro da matriz multimodal gesto-sinais com base nas teorias de Kendon e McNeill, buscando compreender como se constroem sentidos a partir de suas experiências comunicativas e de suas relações com o meio. A análise será conduzida à luz dos referenciais teóricos previamente apresentados, articulando as especificidades de cada narrativa às condições socioculturais e linguísticas que as permeiam, de modo a evidenciar aspectos centrais do processo de aquisição e uso da linguagem.

Para isso, estamos tendo como objetivos específicos: 1 – Compreender a importância do reconto para a criança surda e coda no processo de aquisição de linguagem; 2 – Investigar as funções dos gestos nos recontos de narrativas multimodais dessas crianças; e 3 – Observar os aspectos multimodais que são acionados pelas crianças nos recontos de narrativas.

Para o primeiro objetivo, realizamos um levantamento bibliográfico sistemático em bases nacionais e internacionais, com descritores em português, inglês e espanhol, de modo a mapear a produção acadêmica sobre multimodalidade, aquisição de linguagem, narrativas e línguas de sinais. Esse estado da arte possibilitou compreender a relevância do reconto como prática discursiva no desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças surdas e Cudas, além de evidenciar lacunas na literatura, justificando a pertinência da presente investigação. Assim, a fundamentação teórica não apenas sustentou a análise, mas também delineou as condições para a construção do corpus e das categorias de observação.

Para os dois objetivos seguintes, a pesquisa voltou-se à análise empírica, a partir de recontos realizados pelas crianças com base no vídeo-estímulo do Pingu. As interações, registradas em vídeo tanto pelos responsáveis quanto pelo pesquisador, foram transcritas no software ELAN e complementadas pela Escrita de Sinais, o que permitiu a descrição minuciosa dos gestos e de seus papéis no processo narrativo. Esse procedimento possibilitou investigar, em relação ao segundo objetivo, as funções assumidas pelos gestos e sinais no encadeamento e na progressão da narrativa.

Já em relação ao terceiro objetivo, a observação sistemática dos recontos revelou os múltiplos aspectos multimodais mobilizados, tais como expressões faciais, prosódia visual, corporalidade e uso do espaço. Dessa forma, foi possível evidenciar como a matriz gesto-sinais opera de modo integrado, constituindo-se não como elemento acessório, mas como dimensão central na produção de sentidos durante o processo de aquisição da linguagem.

4 UM OLHAR SOBRE AS NARRATIVAS MULTIMODAIS DE CRIANÇAS CODAS E SURDAS

Nesta seção, pretendemos apresentar as narrativas multimodais das crianças surdas e codas, analisando como a matriz gesto-sinais impacta em seus processos de aquisição. Dessa forma, como apresentamos na seção metodológica, nos debruçaremos na análise dos vídeos com as narrativas recontadas do desenho animado Pingu, no episódio da “Bola de Neve Gigante”. Analisaremos agora as produções narrativas das crianças participantes selecionadas.

4.1 O reconto da criança D e a andaimagem em Libras

A primeira criança colaboradora, “D”, é do sexo masculino e, na época da gravação, tinha 3 anos e 4 meses, sendo um coda, filho de ambos os pais surdos. A mãe da criança gravou alguns vídeos: 1) com D interagindo ao mesmo tempo que estava assistindo e 2) com o reconto do vídeo. A seguir, temos alguns indícios sobre o processo de reconto da criança D e como ela fez uso de uma pauta gestual, para recontar a história do vídeo-experimento.

No primeiro vídeo de 1m 8s, coincide com a primeira parte da narrativa, em que Pingu está brincando com Pingo e jogam bolas de neve um no outro. Nesse momento, D apresenta sobretudo gestos icônicos e ritmados para contar essa primeira parte da história.

Os gestos ritmados (McNeill, 1992) aparecem, sobretudo quando temos algumas ações, como o caso do malabarismo das bolas de neve de Pingu:

Figura 57: Balançar de cabeça ritmado



Fonte: Elaboração própria, 2025.

A criança D. usa a cabeça para marcar a bola de neve batendo em Pingu, coincidindo até mesmo de forma ritmada, tanto sonora, quanto gestualmente na produção de reconto logo em seguida ao ver o vídeo-estímulo.

No momento dos malabarismos de Pingu com as bolas de neve, a criança D começa a incorporar esses elementos e os representa com as mãos em garra entreabertas e a movimentação de cima para baixo garante a contação do movimento de malabarismo que Pingu estava fazendo.

Um fato interessante é que a repetição do movimento para além das mãos que a criança D adota, há também a movimentação da língua para fora da boca passando de um lado para o outro nesta estratégia de reconto da repetição feita:

Figura 58: Malabarismo com a bola visualmente



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Assim, podemos perceber também que a criança D usa da personificação das personagens, como o caso de Pingo que joga a bola de neve e Pingu que é atingido pela bola, como podemos ver na sequência, em que o sinal de “JOGAR” e o sinal de “BATER” são incorporados pela criança narradora:

Figura 59: Criança D arremessa bola e recebe bola



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Ao incorporar o personagem ativo (Pingo) e o personagem passivo na narrativa (Pingu), a criança usa de diversas percepções para contar a narrativa, sendo uma perspectiva do narrador e do narratário, como vemos com Silva (2014), ou como vemos com McNeill (1992), que destaca que, na narrativa, os eventos são explicitados de duas formas: do ponto de vista do personagem (PV-P) e do ponto de vista do observador (PV-O), e que ambos os pontos de vistas cooperam para a significação da narrativa.

Além disso, vemos alguns gestos metafóricos, como o caso do início em que a criança começa a sinalizar com as mãos entreabertas para dar início ao reconto à sua maneira. Assim, podemos ver o seguinte panorama dos tipos de gestos utilizados pela criança D em seu reconto:

Figura 60: Tipos de gestos da Criança D - Vídeo 01

Tipos de Gestos					
>	N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
▶	1	Metafóricos	00:00:00.004	00:00:00.926	00:00:00.922
	2	Ritmados	00:00:05.690	00:00:06.077	00:00:00.387
	3	Ritmados	00:00:10.836	00:00:14.760	00:00:03.924
	4	Ritmados	00:00:32.456	00:00:34.977	00:00:02.521
	5	Icônicos	00:00:35.814	00:00:38.314	00:00:02.500
	6	Icônicos	00:00:53.124	00:00:54.494	00:00:01.370
	7	Icônicos	00:01:05.510	00:01:06.879	00:00:01.369

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Dentro desse aspecto, além dos tipos de gestos, fizemos trilhas para outros gestos, para sinais, expressões faciais e produção vocal da criança. Dentro do aspecto da produção vocal, vemos apenas um momento que a criança sorri de maneira audível no vídeo, não tendo outras produções vocais. Em relação aos outros gestos, vemos que em uma boa parte do tempo a criança permanece com a mão esquerda entreaberta para realizar algum sinal.

A Libras tem uma estrutura própria, e vemos os sinais como uma categoria especializada dos gestos como um todo, uma vez que, muitas vezes os gestos são incorporados e ressignificados dentro da pauta gestual/sinalizada das línguas de sinais, como o caso de um “joinha” (👉), que pode ser usado também na língua de sinais para significar ‘certo’, ‘tudo bem’, ‘ok’ e outros, a depender do contexto de produção.

Os sinais usados pela criança D, giram em torno das representações icônicas do vídeo-estímulo, como o caso do malabarismo com as bolas, jogar a bola de neve, acertar a bola de neve e também empurrar a bola de neve maior. Em que percebemos esta sinalização:

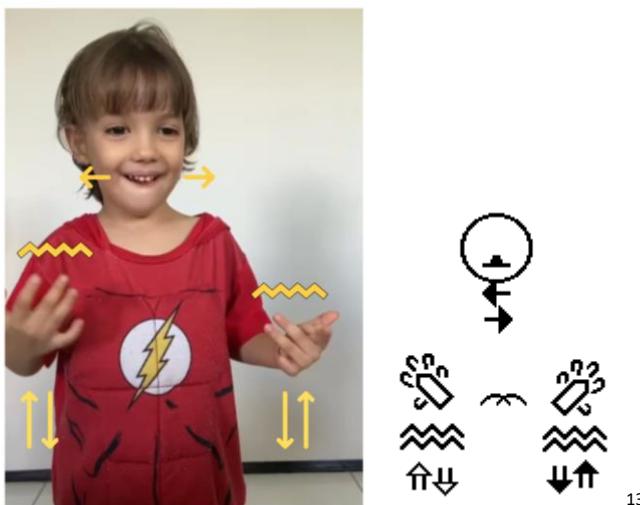
Figura 61: Sinais usados pela criança D

Sinais					
	N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
>	1	Malabarismo (com as bolas entre as mãos e dedos)	00:00:10.762	00:00:14.997	00:00:04.235
	2	Jogar algo (bola de neve)	00:00:22.754	00:00:24.732	00:00:01.978
	3	Bater no rosto (atingido pela bola)	00:00:24.878	00:00:26.258	00:00:01.380
	4	Atingir a cabeça (bola de neve)	00:00:53.053	00:00:55.401	00:00:02.348
	5	Empurrar	00:01:05.510	00:01:06.879	00:00:01.369

Fonte: Elaboração própria, 2025.

No primeiro sinal de malabarismo, a criança D faz movimentos com as duas mãos de subir e descer e os dedos também são acionados para representar essa variedade de movimentos, além da língua descrita que opera ritmadamente para a produção dessa ação recontada.

Figura 62: Gesto-sinal de malabarismo em print e escrita de sinais (SW) feito pela criança D



Fonte: Elaboração própria, 2025.

O sinal de “MALABARES” ou “MALABARISMO” pode ser feito apenas com a mão em garra de cima para baixo em duas mãos, no caso da criança D, ela usa além dos dedos, também a língua para representar a repetição dos sinais, dando uma ênfase de plural/quantidade para o ato na sua narrativa. Outro exemplo de sinal, agora mais icônico foi o de “JOGAR” algo, que, pelo contexto comprehende-se como a bola de neve, mas se pensarmos o mesmo sem o contexto, veríamos apenas uma jogada de algo ou o acerto na cara como “BATER” / “ATINGIR” / “ACERTAR”.

Vemos com Felipe (2007, p. 121) que a iconicidade tão marcada e presente nas línguas de sinais, como o caso da Libras, acontece em

Alguns sinais [que] apresentam iconicamente uma qualidade do objeto, desenhando-a no ar ou mostrando-a a partir do objeto ou do corpo do emissor. Em português, quando uma pessoa se refere a um objeto como sendo arredondado, quadrado, listrado, entre outros, está também descrevendo, mas, na Libras, esse processo é mais "transparente" porque o formato ou textura são traçados no espaço ou no corpo do emissor, em uma tridimensionalidade permitida pela modalidade da língua.

Assim, podemos perceber uma série de elementos visuais que são incorporados no ato enunciativo para a representação de um significante, como o caso dos classificadores e ou até mesmo as pequenas mudanças (alofonias, por exemplo) e variações dos sinais. Outro elemento que faz com que compreendamos até mesmo os

¹³ A língua da criança D está indo de um lado para o outro da boca, com as mãos em forma de garra viradas com a palma para cima com os dedos se movendo de forma alternada e uma mão alternando com a outra de cima para baixo.

traços de atenção conjunta, é pelas expressões faciais e, no momento do reconto, quase que imediato, vemos muitos sorrisos, balançar de cabeça prolongados, rosto coberto pelas mãos e inclinação do corpo para a representação da narrativa.

De modo geral, podemos ver a seguinte esquematização da planilha de anotações das trilhas criadas no ELAN:

Figura 63: Planilha de anotações e trilhas da criança D

Gestos	Sinais	Expressões Faciais	Prod. Vocal Criança	Tipos de Gestos
Mão esquerda permane...	Malabarismo (com as b...	Surpresa e excitação	Sorri	Metafóricos
	Jogar algo (bola de neve)	Sorriso		Ritmados
	Bater no rosto (atingido ...	Sorriso prolongado		Ritmados
	Atingir a cabeça (bola de...	Balançar de cabeça sinc...		Ritmados
	Empurrar	Sorriso e mexer da língu...		Icônicos
		Mão cobrindo o rosto e l...		Icônicos
		Balaçar de cabeça ritma...		Icônicos
		Sorriso		
		Sorriso		
		Inclina a cabeça para trá...		
		Olha para o lado (mãe g...		

Fonte: Elaboração própria, 2025.

No segundo vídeo, podemos perceber que a criança D continua assistindo com a mãe surda ao desenho, ao mesmo tempo que o mesmo reconta, fazendo com que ele tome para si uma posição de ponto de vista de PV-P e PV-O ao mesmo tempo seguidas vezes.

Figura 64: Criança D empurrando a bola de neve



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Nesse caso da imagem anterior, podemos ver os momentos em que a criança D incorpora os pinguins subindo morro acima com a bola de neve, utilizando de gestos

icônicos para representar essa ação, além de tomar uma perspectiva mais de personagem para contar a sua história.

Vale ressaltar que, nesse primeiro momento, a criança D estava vendo o vídeo e o reproduzindo ao mesmo tempo, na tentativa de representar a narrativa em Libras. Em outro momento, a mãe da criança D, sendo o interlocutor privilegiado da criança, conseguiu estimular a criança a uma nova recontagem, utilizando-se de perguntas e outros elementos da narrativa.

Figura 65: Mãe instigando a criança D ao reconto



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Em uma tradução da Libras para a Língua Portuguesa e com a análise dos elementos visuais e multimodais pudemos ver a seguinte conversa:

Quadro 8: Transcrição do diálogo e reconto da Criança D para a mãe.

	INTERLOCUTOR	TEXTO EM LS / LP / VOCAL	GESTOS
1	Mãe	- Ei, D. (LS) - Você já assistiu o filme do pinguim, já? (LS)	
2	D		(Balança a cabeça afirmando que sim)
3	Mãe	- Tinham quantos pinguins? (LS)	
4	D	- “Dois” (LS) - “Dois” (LP)	
5	Mãe	- Uau, dois pinguins?! Eles dois eram amigos. (LS)	
6	D		(Balança a cabeça afirmando que sim)

7	Mãe	- O que eles dois fizeram? (LS)	
8	D		(Começa a empurrar a bola de neve imaginária e sorri)
9	Mãe	- Eles estavam brincando... (LS)	
10	D	V: “tchi-tchi-tchi”	Arremesso de bolas um no outro e sons de barulho (tchi-tchi-tchi)
11	Mãe	- Com bolas de neve? (LS)	
12	D		(Balança a cabeça afirmado que sim).
13	Mãe	- Como eles fizeram? (LS)	
14	D	- “Eles fez pá” (LP)	(Arremessa e leva a mão no seu rosto simbolizando como se fosse a bola de neve sendo arremessada no rosto de um dos pinguins e finalizando com a língua para fora).
15	Mãe	- Aaah, então eles arremessaram um na cara do outro, certo? (LS)	
16	D	- “Foi” (LP)	(balança a cabeça afirmado que sim).
17	Mãe	- Depois eles foram para onde? (LS)	
18	D		(Começa a empurrar a bola de neve imaginária montanha acima e sorri)
19	Mãe	Eles subiram e só isso? Eles desceram? (LS)	
20	D	“Bo-bola grande” (LP)	(faz gesto amplo com as mãos para demarcar o tamanho da bola de neve)

21	Mãe	- Grande (LS).	(faz gesto/classificador com as mãos e bochechas infladas para mostrar o tamanho da bola de neve)
22	Mãe	Subiu, subiu, subiu, e depois que a bola ficou gigante o que aconteceu? (LS).	(Leva o dedo ao queixo, em forma de interrogação)
23	D		(Faz movimentos rápidos descoordenados de rolagem para representar a bola de neve indo montanha abaixo rapidamente)
24	Mãe	- Desceu rolando, né? E bateu no pinguim? (LS).	
25	D		(Balança a cabeça afirmado que sim).
26	Mãe	- Depois dela girar? (LS).	
27	D		(Balança a cabeça afirmado que sim / representa as bolas de neve nas mãos)
28	Mãe	E depois eles foram para onde? (LS).	
29	D	- “Foram para casa” (LP). - “Casa” (LS).	(sinaliza casa com as mãos invertidas).
30	Mãe	Bateu na casa? (LS).	
31	D	V: “páh”	(Representa como se tivesse caído a bola de neve na cabeça e faz movimento com a língua para fora no momento que ela bate com a sua mão e um barulho “páh”).
32	Mãe	- Bateu nele e depois? (LS).	
33	D	- “Mais pinguin...” (LP)	

34	Mãe	- Carteiro ajudou ele a organizar e caiu? (LS).	
35	D		Dedo polegar na boca (sinalização pela metade do sinal de carteiro).
36	Mãe	- O pinguim estava com frio? E ele foi para onde? (LS).	
37	D	- “Para casa” (LP). - “casa” (LS).	
38	Mãe	- E eles fizeram o que em casa? (LS).	
39	D		(faz gestos em formato circular (acreditamos ser o momento que enrolam o pinguim no lençol)).
40	Mãe	- Não, lá na casa tinha fogo e estava quente, com a lareira e toalha para ele, você lembra? (LS).	(Balança a cabeça em negação)
41	D		(Balança a cabeça afirmando que sim)
42	Mãe	- Sim, você lembra. (LS).	
43	D		(movimentos aleatórios e sorriso)
44		- Você gostou do vídeo dos pinguins? (LS).	
45	D		(Balança a cabeça afirmando que sim)
46	Mãe	- Você quer brincar igual aos pinguins? (LS).	
47	D		(Balança a cabeça afirmando que sim)
48	Mãe	- Vamos combinar depois de nós irmos na neve para brincar certo? Bate aqui! (LS).	

49	Mãe e D		Juntos dão um “hi-five”, e depois a mãe dá um beijo no rosto da criança e ela sorri, encerrando o vídeo.
----	---------	--	--

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Ao analisarmos o vídeo da criança D com a sua mãe, vemos uma série de elementos que podem nos ajudar a compreender melhor como a multimodalidade pode ser acionada neste ato comunicativo entre a mãe surda e a criança coda. Do ponto de vista da gesticulação coexpressiva, que é operacionada no estímulo da mãe ao reconto da criança D, vemos que a criança não apenas responde verbalmente (em LP simplificada), mas complementa e expande a fala com gestos que têm valor narrativo. Por exemplo: Quando diz "Eles fez[sic] pá", ela combina uma fala simplificada com um gesto icônico (mão no rosto + língua) que representa a bola de neve batendo no rosto do pinguim, o que seria impossível captar apenas pelo conteúdo verbal, como podemos ver na imagem abaixo:

Figura 66: Cena do arremesso da bola de neve e a colisão do rosto



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Figura 67: Criança D reproduzindo o arremesso da bola de neve e a colisão do rosto



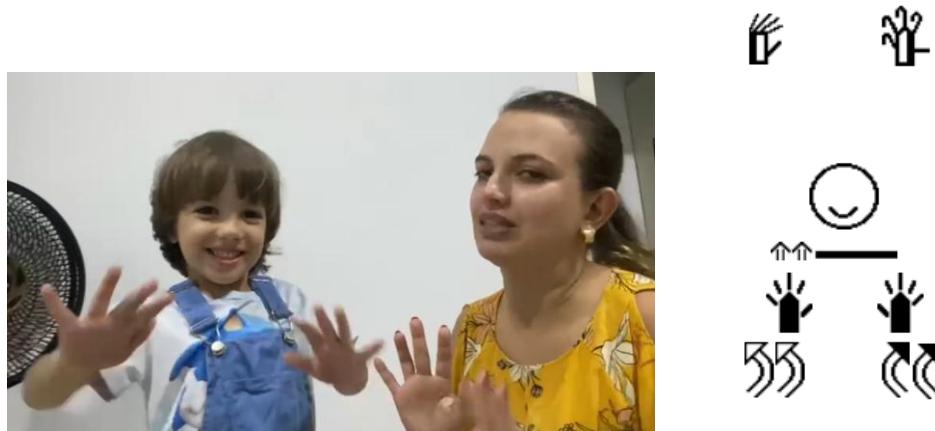
Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Assim, além da produção vocal em Língua Portuguesa, a criança utiliza-se de sinais e gestos para representar esta cena, em que, ao levar a mão no seu rosto, simbolizando como se fosse a bola de neve sendo arremessada no rosto de um dos pinguins, faz a representação da bola no rosto do pinguim, com gestos icônicos, finalizando com a língua para fora, como se pode ver na cena abaixo:

Nesse sentido, conseguimos ver a representação de um conjunto de cenas que passam de uma manifestação holofrástica para um bloco de enunciados (Barros, 2012), que vemos assim uma possível alternância da produção de holófrases com enunciados completos, em que a criança representa o arremesso, a bola de neve, o impacto, expressão dos pinguins, sendo possível assim vermos a produção da matriz gesto-sinal em uso.

Além disso, vemos uma série de gestos icônicos e representações corporais, com as quais a criança representa ações como: empurrar a bola de neve, demonstração da descida dessincronizada da bola gigante montanha abaixo, colisão da bola de neve e até mesmo o aquecimento de pinguim em casa, descritas a seguir:

Figura 68: Criança D. empurrando a bola de neve + Transcrição em SW



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A representação da bola de neve e as suas ações é feita de forma multimodal, usando de sinais e gestos, como o caso do empurrar a bola de neve gigante. Ao mesmo tempo em que a criança D faz o sinal de bola, usa de gestos para representar o movimento de empurrar a bola de neve montanha acima.

A mãe da criança D, como sendo a interlocutora privilegiada, estimula e confirma, reforça e até corrige algumas das partes da narrativa que foi apresentada como podemos ver abaixo:

Figura 69: Mãe da criança D. perguntando o sentido da bola de neve montanha acima.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Na imagem acima, a mãe da criança D reforça alguns entendimentos da narrativa, agindo de forma dialógica no processo de compreensão e rememoração dos momentos da narrativa, como o caso de perguntar o sentido da bola de neve, como o caso de ela ir montanha acima. “- Aah, então eles arremessaram um na cara do outro, certo?”, a mãe

pergunta e a criança responde: “- Foi” (em LP), mas também, balança a cabeça de cima para baixo, afirmando que sim.

Vemos assim, um processo de andaimagem (*scaffolding*), em que, no nosso contexto da aquisição da linguagem por crianças surdas e coidas, pode ser entendida como o suporte fornecido por um interlocutor mais experiente, geralmente os pais ou cuidadores, para que a criança desenvolva suas habilidades linguísticas de maneira progressiva na LS. Esse suporte é ajustado dinamicamente, de acordo com o nível de desenvolvimento da criança, permitindo que ela participe da comunicação mesmo antes de dominar completamente a estrutura da língua.

Quando se percebe a mudança dos elementos linguísticos produzidos pela criança, podemos ver com Chouinard e Clark (2003), que mostra como os adultos reformulam os “erros” das crianças, oferecendo um modelo linguístico correto sem interromper a interação comunicativa. Esse processo é um exemplo de andaimagem, pois os pais ajustam sua linguagem para fornecer à criança uma versão convencional daquilo que ela tentou expressar. No caso, a mãe da criança D, faz isso por meio de expansões, reformulações e correções embutidas, ajudando a criança a perceber os contrastes entre sua produção e a forma convencional da língua de sinais.

- “Bo-bola grande”, a criança D. produz a frase em Língua Portuguesa, ao mesmo tempo que ela faz gesto amplo com as mãos para demarcar o tamanho da bola de neve. Nisso, vemos uma representação de gestualidade icônica, em que este tipo de gesto se refere às expressões abstratas, visando dar forma à ideia que está sendo explicada, como o caso da representação do tamanho da bola de neve, em que a criança D. usa o corpo (sobretudo os braços e as mãos em garra) para representar esse elemento da narrativa em contraste com a mãe que faz o sinal de bola em Libras:

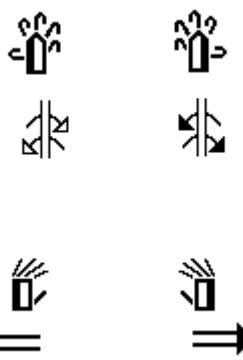
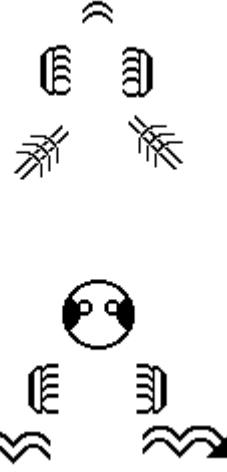
Figura 70: Mãe da criança D. perguntando o sentido da bola de neve montanha acima.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A mãe de D pergunta como era a bola na imagem acima, fazendo o sinal de “BOLA” e a criança D gesto-sinaliza o tamanho da bola, sendo uma possibilidade de glossa: “BOOOLA GRAANDE”. Quando analisamos a produção da criança D com seu conhecimento em Libras e também o seu repertório gestual vemos uma certa similaridade com a sinalização em Libras da mãe como podemos observar a seguir:

Quadro 9: Gesto-sinalidade da Criança D. x Sinalização da Mãe

Criança D. - Gesto-sinalizando bola grande	Mãe sinalizando bola
 	 

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Vemos que a mãe estimula esse processo de reconto e deixa a criança D. livre para contar a sua versão, como podemos ver abaixo a representação dela para a rolagem da bola gigante de neve montanha abaixo:

Figura 71: Criança D. falando para a mãe como foi a bola de neve gigante descendo a montanha



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Ao retomarmos um pouco da análise da interação entre a Criança D e sua mãe, com base nas categorias das dimensões gestuais de McNeill (1992), permite compreender de forma rica como os gestos contribuem significativamente para a aquisição da linguagem e o desenvolvimento da multimodalidade no ato comunicativo. Retomamos as linhas do quadro 06 para compreendermos algumas das categorias, como a iconicidade e a representação do gesto como aspecto imagético na aquisição da criança, em que grande parte dos gestos de D são **íconicos**, ou seja, representam visualmente ações ou objetos.

A exemplo disso, na linha 10 e 14: D simula o arremesso de bolas de neve e o gesto de levá-la ao rosto, com a língua para fora, aqui, o gesto representa de forma visual o impacto, integrando som (“tchi-tchi-tchi” e “páh”) e movimento corporal. Esse tipo de gesto acompanhado de fala rudimentar (LP - linguagem oral em fase de aquisição) facilita a co-construção do sentido com o interlocutor privilegiado que era a sua mãe na presença do reconto da narrativa.

Assim como nas linhas 18 e 23: os gestos de empurrar bola montanha acima e depois imitar sua rolagem acelerada revelam recurso imagético para narrar eventos dinâmicos. Como o caso da rolagem da bola de neve e saída descoordenada e batida na casa:

Figura 72: Bater na casa + sinal de casa



Fonte: Elaboração própria, 2025.

A criança D, como demonstrado na coluna de gestos na linha 23, faz movimentos rápidos e de certa forma “descoordenados” de rolagem para representar a bola de neve indo montanha abaixo rapidamente, percebemos com a instigação da mãe de D o que iria acontecer depois com a casa e a criança responde assim, nessa chamada ao reconto, a mãe dá instrumentos para rememorar alguns dos fatos da narrativa e vemos com McNeill (1992) que destaca que esse tipo de gesto auxilia a organização do discurso infantil, oferecendo uma estrutura sequencial narrativa mesmo que ainda não tão elaborada.

Embora mais raros, há uso funcional de gestos com valor dêitico, como na linha 27, em que balança a cabeça afirmando que sim, em resposta a pergunta da mãe sobre a bola descer montanha abaixo e girar e depois a criança D faz a representação da bola com as mãos (abertas), indicando a localização e forma. Esses gestos colaboram com a criação de um espaço narrativo imaginado, o que é fundamental no reconto de histórias em que tais gestos-sinalidades ajudam a criança a ancorar elementos da história no espaço discursivo.

Ao compreendermos essa gesto-sinalidade e a multimodalidade acionada no ato enunciativo da criança D, é se utilizado tanto a LS (Língua de Sinais) quanto a LP (Língua Portuguesa Oral), além de gestos convencionais e outros mais idiossincráticos, compondo um exemplo claro de multimodalidade comunicativa. A interação entre diferentes modos de expressão (gestual, oral, sinalizado e vocal) mostra a importância do gesto como ponte entre a cognição e a linguagem verbal.

Goldin-Meadow (2003) complementa McNeill ao mostrar que gestos precedem e preveem o desenvolvimento da linguagem verbal, em que vemos a criança D demonstrando isso ao expressar conteúdos complexos com gesto-sinalidades antes de conseguir verbalizá-los com precisão. Um uso simultâneo de gestualidade, vocalizações e sinalidades, que não apenas enriquecem o discurso, mas também o tornam acessível à mãe, criando uma base compartilhada de significados.

Nessa interação com a mãe, a criança D começa a compreender e reforçar alguns sinais, como o caso de casa inicialmente feita por ela de forma diferente do sinal comumente conhecido, para depois com o auxílio da sua mãe, fazer o mesmo gesto de forma mais próxima da língua, como podemos ver nas figuras abaixo:

Figura 73: Primeira sinalização de casa pela criança D.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Figura 74: Segunda sinalização de casa pela criança D



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Assim, vemos nas figuras acima a mudança do sinal de casa pela criança D - e o espelhamento em decorrência da fala/sinalidade da mãe - para os parâmetros mais adequados. Esse processo de andaimagem (Bruner, 1983) acionado nesse momento do reconto, faz com que se sustente a fala da criança com perguntas abertas e enunciados que promovem a continuação do discurso: a mãe modela sinais mais convencionais, sempre que percebe hesitações ou construções incompletas; valida e expande as tentativas comunicativas da criança, favorecendo a internalização gradual da estrutura da língua.

Nesse processo, a criança D vai aprendendo e adquirindo cada vez mais a linguagem. Ao fazer o sinal de carteiro, por exemplo, na linha 35 (D: [Dedo polegar na boca – metade do sinal de carteiro], sendo acionado pela mãe na fala anterior (Mãe (Linha 34): “Carteiro ajudou ele a organizar e caiu?” (LS)), a gesto-sinalidade de D é possível ser considerada de forma “incompleta”, possivelmente por limitação motora, falta de memória do sinal inteiro ou pouca experiência com esse vocabulário.

Figura 75: Criança D sinalizando parte do sinal de “Carteiro”.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

A mãe da criança responde com o sinal completo e a expansão verbal da ação, promovendo assim uma modelagem do sinal (sinalização completa com função narrativa), agindo de certa forma como uma correção implícita e gentil, sem interromper o fluxo do discurso da criança. Ao mesmo tempo em que se tem um estímulo à criança para associar gesto a conteúdo semântico mais amplo ("ajudou ele a organizar e caiu"). Esse momento exemplifica a mediação responsiva em que a mãe não corrige diretamente, mas oferece o modelo mais complexo e funcional de uso da linguagem sinalizada e da narrativa.

Em outro momento da narrativa, a criança D, na Linha 39: faz gestos em formato circular (interpretação como “enrolar o pinguim no lençol”) e a mãe na linha seguinte do diálogo fala: (Linha 40) “Não, lá na casa tinha fogo e estava quente, com lareira e toalha para ele, você lembra?”, como podemos ver abaixo alguns prints:

Figura 76: Criança D gesto-sinalizando o “enrolar do pinguim no tapete”.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

O gesto circular da criança é ambíguo, mas demonstra intenção comunicativa em que podemos vislumbrar uma tentativa de querer representar a proteção ou o aquecimento do pinguim no tapete. A Mãe oferece uma interpretação alternativa mais coerente com a

narrativa original, expandindo com elementos que a criança talvez tenha esquecido, como os sinais de "fogo", "quente", "lareira", "toalha".

Figura 77: A mãe de D mediando o reconto da história.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

A mãe de D opera nesse momento como um suporte e andaimagem interpretativa no reconto da história pela criança, pois transforma um gesto icônico, em uma parte da narrativa de forma mais rica, reconhecendo até mesmo a sua tentativa comunicativa, valorizando-a mesmo sem plena correspondência com o conteúdo da história, pelo menos na visão da sua genitora.

Ao descrever o cenário completo, a Mãe de D ativa a memória episódica da criança e recupera parte da estrutura narrativa para a criança, compreendendo assim o ambiente, as ações e as consequências, possibilitando uma modelagem discursiva.

Vemos nesse processo de reconto e interação com a interlocutora privilegiada, como os sinais e gestos da criança são refletidos com feedbacks positivos: uma reformulação das frases da criança com uma sintaxe mais coerente e considerada como adequada em língua de sinais; uma expansão do uso de classificadores, como na linha 21, gesto com as mãos e bochechas infladas, para indicar o tamanho da bola, ou até mesmo o reforço com a LS e a LP em formato oral.

A mãe atua como coparticipante da construção do discurso, oferecendo suporte sem tirar da criança o protagonismo. Em cada intervenção, ela fornece suprimentos e amplia o arsenal para outros níveis linguísticos, sendo uma mediadora multimodal, onde essa mediação dialógica e sensível é essencial para crianças bilíngues bimodais (oral e sinal), especialmente na fase de aquisição.

A criança D demonstra elevada competência multimodal para sua faixa etária, utilizando gestos com função semântica, discursiva e interacional. O reconto é fortemente sustentado por gestos icônicos e movimentos corporais expressivos que organizam,

completam e dão sustentação à linguagem verbal ainda em formação. A interação com a mãe, responsiva e mediadora, potencializa a construção da linguagem e do sentido.

A criança D está imersa em um ambiente rico e propício para o seu desenvolvimento na Libras, em que a andaimagem exercida pela mãe na aquisição da Libras ao envolver: reformulações visuais, ajustes nas interações e um ambiente rico em comunicação sinalizada, garante que a criança tenha acesso consistente à língua e desenvolva competências comunicativas de forma plena.

Os ambientes linguísticos favorecem o processo e desenvolvimento da aquisição da linguagem. Termos um ambiente rico e interlocutores para esse processo é fundamental para o desenvolvimento da linguagem, principalmente, em uma perspectiva que comprehende a interação como fator primário para o desenvolvimento da linguagem.

4.2 O reconto de crianças surdas: a língua em movimento

Passaremos agora para a análise dos recontos das narrativas de 4 crianças surdas, é válido ressaltar que as crianças surdas que participaram da nossa pesquisa são filhas de pais ouvintes, como se pode rever no quadro abaixo:

Quadro 10: Crianças surdas participantes

CRIANÇA	SEXO	IDADE	PERFIL	OBSERVAÇÕES	VÍDEOS (corpus)
L	F	4 anos e 3 meses	SURDA	Pais ouvintes	1 (35s)
M	M	5 Anos e 1 mês	SURDO	Pais ouvintes	1 (45s)
V	F	6 anos e 2 meses	SURDA	Pais ouvintes	1 (1m 43s)
G	F	7 anos e 3 meses	SURDA	Pais ouvintes	1 (1m 28s)

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Os vídeos que constituem o corpus das crianças surdas participantes foram produções em interação com o pesquisador responsável. Traremos primeiro os recontos produzidos pelas 4 crianças e, em seguida, a análise dos recontos, tomando a narrativa de M que veremos a seguir, apresentaremos um pouco das narrativas que houveram algumas pausas e gesto-sinalizações de forma espaçada no reconto.

Quadro 11: Reconto da Criança G

	INTERLOCUTOR	TEXTO EM LS / LP / VOCAL	GESTOS
1	Criança G	Bico (LS)	
2	Criança G	Malabarismo (LS)	Malabares com a bola de neve, com as mãos em concha viradas para cima de forma alternada com sorriso no rosto.
3	Criança G		Chuta com os pés alternados como se fossem embaixadinhas do futebol, assim como o pinguim Pingu faz na cena inicial.
4	Criança G	Jogar a bola (LS)	Lança as bolas de neve para frente olhando para o pesquisador de forma alternada com as duas mãos.
5	Criança G	Bola na cara (LS)	Sinaliza a bola sendo arremessada e atingida na sua própria face e faz careta para representar o impacto da bola no rosto, como se fosse o pinguim que jogou e o outro pinguim que foi atingido.
6	Criança G		Olha para o pesquisador e sorrindo pausas na sua recontagem para lembrar de mais da cena.
7	Pesquisador	O que mais aconteceu com as bolas de neve? (LS)	
8	Criança G		Olha para a tela buscando ver mais informações da cena que viria depois da brincadeira com as bolas de neve sendo arremessadas.
9	Criança G	Empurrar (LS)	Lembra do momento da bola de neve gigante e começa a empurrar a bola de neve diretamente com movimentos alternados com as mãos e pés indo para frente e para trás e com expressão facial de esforço, por alguns segundos.
10	Criança G	Suar (LS)	Faz o sinal de suar como se representasse o esforço da

			subida.
11	Pesquisador	E depois o que aconteceu? (LS)	
12	Criança G		Gira com movimentos alternados das mãos e pés pulando ao representar como se fosse o movimento da bola de neve montanha abaixo e indo em avalanche.
13	Criança G		Põe a mão no queixo e finaliza com o gesto de coração com as mãos () e finaliza.
14	Criança G	Boa tarde (LS)	
15	Criança G	Tchau (LS)	
16	Pesquisador	Parabéns! Palmas (LS)	

Fonte: Elaboração própria, 2025.

No reconto da Criança G (Quadro 11), observa-se um desempenho mais expandido e criativo, com forte articulação entre sinais, gestos icônicos e expressões faciais. A criança não apenas reproduz as ações principais do enredo (malabares, arremesso, impacto, empurrar, suar), mas também insere pausas estratégicas, olhares para o pesquisador e para a tela, indicando a busca de apoio mnemônico e dialogismo no processo narrativo.

A finalização com gesto de coração sugere envolvimento afetivo e apropriação subjetiva da narrativa. Essa performance evidencia o funcionamento pleno da matriz gesto-sinais, na qual os recursos multimodais atuam integradamente para construir o fio narrativo e dar expressividade ao reconto. Veremos em detalhes na parte de semelhanças nos recontos essa maior articulação, apesar da narrativa recontada ser mais curta em relação a criança M, que será mostrada na sequência.

Quadro 12: Reconto da Criança L

	INTERLOCUTOR	TEXTO EM LS / LP / VOCAL	GESTOS
1	Criança L	Malabares (LS)	Ao mesmo tempo que faz o movimento com as mãos como se fossem malabares com as bolas de

			neve, a criança sorri como se fosse de vergonha para recontar a narrativa.
2	Criança L		Coloca a mão no rosto e ri.
3	Pesquisador	Calma, vai no seu jeito, você consegue (LS)	
4	Criança L	Não (LS)	Colocou a mão na cintura e ri de vergonha em mostrar a narrativa.
5	Criança L	Malabares (LS)	Mostra novamente o movimento de malabarismo com as bolas de neve e ri.
6	Criança L		Chuta as bolas de neve com os pés de forma alternada e ritmada.
7	Criança L		Pausa, ri e olha para o quadro.
8	Criança L	Só isso, curtinho (LS)	Ri e sinaliza a frase.
9	Pesquisador	Só isso? Não lembra de outros detalhes da bola de neve grande? (LS)	
10	Criança L		Ri e balança a cabeça para cima e para baixo e finaliza.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Já no reconto da Criança L, a narrativa aparece mais fragmentada e permeada por traços de timidez, como o riso frequente, a mão no rosto e a sinalização de negação (“não”). A criança demonstra lembrar de trechos iniciais (malabares, chutes), mas não sustenta a progressão narrativa, optando por encerrar rapidamente (“só isso, curtinho”). Ainda assim, mesmo com retração, mobiliza gestos icônicos representativos e sinais básicos, revelando a ancoragem da memória narrativa nos elementos motores e visuais mais marcantes. Esse quadro mostra como fatores emocionais e contextuais podem limitar a extensão do reconto, embora não impeçam a ativação da multimodalidade no processo de significação. A outra criança V, que vemos a seguir:

Quadro 13: Reconto da Criança V

	INTERLOCUTOR	TEXTO EM LS / LP / VOCAL	GESTOS
1	Pesquisador	Oi, V. Tudo bem? Como foi	

		que aconteceu? Você lembra? (LS)	
2	Criança V	Chutar	Usa de chutes com os pés alternados no ar, arremessando os braços para frente e para trás de forma alternada e a boca imitando sons como se fossem batidas.
3	Criança V		Sorri, interrompe a cena e tenta lembrar do que acontece depois.
4	Pesquisador	Só chutava a bola de neve? E depois? (LS)	
5	Criança V		Coloca a mão na cintura e tenta relembrar do que aconteceu depois.
6	Criança V	Empurrar (LS)	Inclina-se de forma lateralizada e empurra de forma síncrona com as duas mãos, com as palmas abertas para o lado como se empurrasse a bola gigante.
7	Criança V		Ri, coloca a mão no rosto e tenta relembrar o que acontece.
8	Pesquisador	A bola de neve gigante ficou lá em cima? (LS)	Bola de neve gigante (CL)
9	Criança V		A criança levanta levemente os ombros, mantém os braços semiflexionados e as mãos viradas para cima e para fora, próximas ao corpo, com expressão facial de dúvida, sobrancelhas arqueadas e lábios levemente voltados para baixo e finaliza.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Por fim, o reconto da Criança V apresenta um equilíbrio entre expressividade gestual e lacunas de memória. A criança inicia com gestos vigorosos (chutes, arremessos) e vocalizações onomatopaicas, mesmo sendo surda, o que demonstra o engajamento corporal e multimodal. Entretanto, ao tentar prosseguir, mostra sinais de hesitação e dúvida, sendo guiada pelas perguntas do pesquisador. O gesto de “empurrar” e, posteriormente, a expressão corporal de incerteza (ombros levantados, sobrancelhas arqueadas) evidenciam o esforço de reconstrução da cena. O reconto de V revela, assim,

como a narrativa pode ser co-construída no diálogo com o pesquisador, destacando o papel da andaimagem e da interação no resgate da memória discursiva.

Considerando os recontos das crianças G, L e V, é possível observar diferentes modos de engajamento com a narrativa: enquanto G constrói uma performance detalhada e expressiva, L demonstra retração e economia de recursos, e V se apoia na interação com o pesquisador para avançar em sua rememoração. Essas variações revelam tanto a diversidade de repertórios multimodais mobilizados pelas crianças quanto o papel da memória, da afetividade e do contexto de interação na construção do reconto. Nesse cenário, a narrativa da Criança M se destaca por apresentar um percurso ainda mais expandido e complexo, evidenciando como a matriz gesto-sinais pode se consolidar em uma performance multimodal rica, que alia gestualidade, expressividade e encadeamento narrativo, como veremos a seguir.

4.2.1 Reconto de M

A criança M, surdo de 5 anos de idade, filho de pais ouvintes, nunca teve contato com a Libras, seu contato se deu na escola. Ele sempre foi estimulado, segundo as professoras, aos métodos orais em Língua Portuguesa, inclusive, fazendo uso de implante coclear¹⁴. Analisaremos agora o seu reconto.

No vídeo, a criança M começa olhando para o pesquisador imitando o sinal de pinguim fazendo com os braços estendidos e movimentos com a cabeça. Além de imitar o malabarismo das bolas, como o principal elemento da narrativa, podemos perceber que a criança apresenta um repertório de poucos sinais em Libras, como podemos ver na transcrição abaixo:

Quadro 14: Transcrição do diálogo e reconto da Criança M com o pesquisador.

	INTERLOCUTOR	TEXTO EM LS / LP / VOCAL	GESTOS
1	M		(Aponta para a tela do vídeo pausado para a imagem do Pingu)

¹⁴ O implante coclear é um dispositivo eletrônico que substitui a função das células ciliadas da cóclea, permitindo que pessoas surdas profundas percebam sons. Ele capta o som do ambiente, converte em sinais elétricos e os transmite diretamente ao nervo auditivo, ajudando no desenvolvimento da linguagem oral, especialmente quando implantado precocemente. Contudo, há uma grande variedade de casos de implantes mal sucedidos.

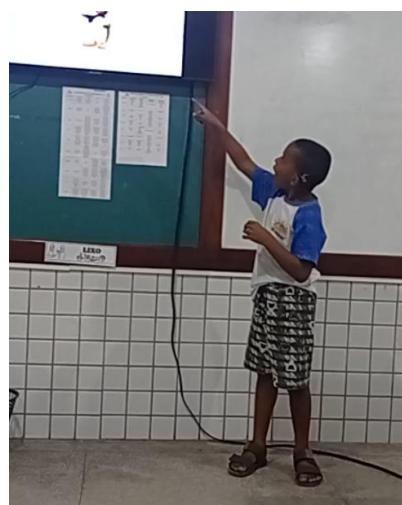
2	M	Malabares (LS)	
3	M		(Fica em posição de repouso dos braços, e pega na roupa.)
4	Pesquisador	“E o que aconteceu mais?” (LS)	
5	M	Pinguim [sinal pela metade, apenas imitando o andar do pinguim de forma mais aberta que o sinal] (LS)	
6	M	Malabarismo (LS)	(Balbucio ritmado com a boca na medida em que as mãos sobem e descem)
7	Pesquisador	“O que aconteceu depois?” (LS)	
8	M		(põe o dedo indicador no queixo e olha para a lateral acima, pensando no que lembrar da história)
9	M		(Coloca a sua mão virada para cima lateralizada ao corpo e assopra várias vezes [acreditamos se referir à neve])
10	Pesquisador	“Tinha neve e o que mais?” (LS)	
11	M		(Põe a mão no queixo mais uma vez)
12	M	Arremessos (LS)	(usa as duas mãos de forma alternada para arremessar [as bolas de neve].)
13	M	Pinguim (LS)	(Faz o sinal de pinguim)
14	M		(Chutes - Chuta de forma imaginária as bolas de neve com os dois pés de forma alternada para frente)
15	Pesquisador	Não aconteceu mais nada? E a bola grande? (LS)	
15	M		(Finaliza a narrativa só olhando para o pesquisador e batendo os braços no corpo com o punho virado para fora).

Fonte: Elaboração própria, 2025.

O estímulo à narrativa é essencial, fizemos questionamentos e conversamos com as crianças surdas sobre o que era o desenho animado e, a partir disso, fomos fazendo as gravações individuais. Podemos perceber que a criança M tem um arsenal linguístico em Libras ainda de forma não tão desenvolvida, mas consegue lembrar de elementos da narrativa, principalmente caracterizados pelas primeiras partes do episódio que seriam dos malabares e da “guerra” das bolas de neve.

Em relação às dimensões gestuais, podemos ver como a iconicidade, a metaforicidade, a dêixis e a ritmicidade aparecem na narrativa.

Figura 78: Criança M apontando para o pinguim Pingu com o dedo indicador.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Para isso, vemos com o apontar da criança M para a imagem do pinguim na tela - o desenho estava pausado no momento do reconto - M demonstra reconhecimento do personagem, utilizando o apontar como estratégia de início de narrativa — gesto comum na fase inicial da construção do discurso referencial. Assim, faz uso da dimensão dêitica para organizar o que quer dizer antes de sinalizar.

Já em relação à iconicidade, vemos, por exemplo, os sinais de malabares e malabarismo (linhas 2 e 6), que são acionados pela criança M, para recontar uma parte que lhe chamou a atenção. Seu uso traz tanto uma representação da ação do personagem, como também a marcação rítmica da narrativa.

Figura 79: Criança M fazendo malabares com bolas de neve.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

O sinal icônico vem acompanhado de balbucios, que sincronizam com o movimento das mãos, revelando um acoplamento entre gestualidade e prosódia. Isso demonstra uma construção multimodal. Goldin-Meadow (2003), reforça que esse uso do gesto com a vocalização/balbucio, pode indicar que a criança está em processo de organizar sua linguagem internamente. Além disso, destaca-se a articulação mão-boca, constitutiva da linguagem, tal como discutido por Corballis (2003).

A iconicidade vem sustentando a narrativa de M, na ausência do sinal, vemos isso na representação da criança M para o sinal de pinguim, em que temos uma tentativa de representar o personagem pelo andar, sem o sinal convencional:

Figura 80: Criança M fazendo malabares com bolas de neve.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

A criança ainda não domina totalmente o léxico da LS, então se apoia na gestualidade corporal, para preencher essas lacunas que são requeridas no ato enunciativo e narrativo. Isso é típico em fases de aquisição, onde o gesto é constituinte do signo linguístico (McNeill, 1992; 2006).

O sinal de pinguim seria representado dessa forma abaixo:

Figura 81: Sinal de pinguim



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Contudo, vemos que, apesar do sinal ser composto¹⁵, e a criança M ter sinalizado de forma diferente, ainda é possível ver boa parte do sinal, e um fato interessante é que a primeira parte do sinal, referente ao bico do animal, seria representada pela marcação na boca da criança, como podemos observar na imagem abaixo:

¹⁵ Sinal composto é a composição de mais de um sinal, como o exemplo de “CASA” + “ESTUDAR”, que seria o sinal de escola. Por isso, a glossa CASA^ESCOLA é o sinal de escola. Cf. Figueiredo Silva e Sell (2009).

Figura 82: Criança M fazendo o bico do pinguim na face.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Nesse aspecto, podemos perceber o corpo como um todo como um componente multimodal para a narrativa, que, mesmo em uma fase de aquisição, a criança percebe essa necessidade e opera de forma gesto-sinalizada, para a representação do personagem no reconto da história.

Ainda sobre o aspecto da dimensão icônica/metafórica, a criança M, ao soprar de forma lateralizada a mão, poderia ter aqui uma representação de um fenômeno natural (vento ou neve).

Figura 83: Criança M soprando a mão para representar a neve.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Embora não use o sinal padrão para "neve", há uma intenção comunicativa clara. Esse gesto pode ser classificado como icônico (McNeill, 2006), pois combina uma referência visual com abstração ambiental. Vemos esse gesto-sinalização como um fator

muito rico para a constituição da narrativa pela criança M, em que mesmo em processo de aquisição e sem nunca ter visto/tocado/experimentado a neve, conseguiu mostrar de forma visual como a seria dentro do contexto da narrativa.

Os arremessos das bolas com as mãos (linha 12) e chutes das bolas de neve (linha 14) mostram um momento inicial da narrativa em que Pingu está começando a brincar sozinho e depois começa a jogar no seu amigo. A criança M utiliza de elementos corporificados para representar as ações dos personagens, diferente da criança D, mostrada anteriormente, M usa apenas o momento de ação da personagem de arremessar e chutar, e não desenvolve mais que isso. Vemos o uso do corpo inteiro como instrumento narrativo, o que é coerente com crianças em processo de aquisição da linguagem sinalizada.

Na continuidade, a criança foi instigada pelo pesquisador a relembrar alguns dos fatos, mostrando inclusive, representações das cenas com classificadores e sinais (linhas 4, 7, 10 e outras). A criança M também colocava o dedo indicador no queixo, como se procurasse rememorar o que acontecia na história, mesmo assim, foram poucos momentos de produção do reconto. Mas deve-se considerar que a criança M está tendo contato com a Libras apenas na escola durante apenas um turno.

Ao final da narrativa individualizada da criança M, ela posiciona com os braços de forma lateralizada com os pulsos para dentro:

Figura 84: Criança M finalizando a narrativa.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Não há sinal linguístico claro, mas o gesto marca o fim da participação — típico de gestos ritmados usados em conclusão. Alternativamente, pode ser uma resposta não-verbal de desconforto ou incerteza. Após isso, ela vem em direção à câmera e chama outro colega de sala para fazer a narrativa.

A criança M utiliza gestos isolados, fragmentos de sinais e expressões corporais, indicando que está em fase emergente da linguagem, transitando entre sistemas icônicos não convencionais e o uso da Libras. Tal estruturação indica um vocabulário ainda em construção, além disso, há uma possibilidade de haver uma falta de segurança, por estar interagindo com um interlocutor, que não é o privilegiado (como pais ou professores).

A criança M se apoia fortemente na gestualidade icônica e corporal para narrar, e utiliza elementos da multimodalidade como balbucio, expressão facial e gestos-sinais, que funcionam como “andaimes” para a linguagem em desenvolvimento, e sob a ótica da aquisição, vemos um uso funcional e expressivo dos gestos, indicando potencial narrativo acionado no reconto.

4.2.2 A criança M e o segundo reconto com apoio do vídeo

Após esse primeiro momento de reconto livre e individual das crianças surdas, observou-se que as produções narrativas dos recontos foram relativamente curtas, muitas vezes restritas a descrições pontuais ou fragmentos de ação que foram importantes e impactantes para as crianças. Diante disso, optou-se por realizar uma segunda oportunidade de reconto, no qual o vídeo-estímulo foi reapresentado às crianças de forma segmentada: pausando a exibição em trechos específicos e solicitando que elas recontassem os eventos imediatamente após assistirem a cada fragmento.

Essa estratégia buscou ampliar a extensão e a riqueza das narrativas, favorecendo que as crianças pudessem acompanhar e reconstruir a história em partes, reduzindo a sobrecarga de memória discursiva (McNeill, 2016) e possibilitando maior detalhamento na performance narrativa multimodal. Assim, as crianças eram convidadas a retomar a narrativa na medida em que assistiam aos trechos do vídeo, o que estimulou a emergência de gestos icônicos, classificadores, sinais convencionais e expressões faciais mais ricas nessa produção gesto-sinalizada.

A performance narrativa da criança M demonstra, de forma exemplar, como os gestos coocorrem com a fala ou os sinais, mas desempenham funções discursivas

específicas, enriquecendo a estrutura da narrativa e potencializando seu efeito comunicativo. Podemos ver isso na imagem abaixo a performance da criança M:

Figura 85: Criança M gesto-sinalizando a abertura do vídeo-estímulo.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

No início do reconto, os gestos icônicos realizados pela criança M, como o giro corporal, o pulo, o bater nas nádegas e o simular da rotação da bola de neve (imagem acima), têm função primordialmente representacional ou referencial (Kendon, 2004; McNeill, 2016). Eles funcionam como recursos que tornam visível o conteúdo da narrativa, ajudando a construir imagens mentais no interlocutor e oferecendo pistas visuais claras sobre as ações do personagem Pingu. Esses gestos criam uma ponte entre a memória visual do vídeo e o discurso narrativo, ancorando o reconto em elementos concretos da história.

Já o gesto dêitico do apontar para o lado, associado ao bico labial e ao direcionamento do olhar, cumpre uma função dêitica e discursiva de coesão (McNeill, 1992; 2016). Ele direciona a atenção do interlocutor para o “nome do desenho” que aparece na tela, funcionando como um marcador de transição entre partes da narrativa, ou seja, organizando o fluxo do discurso e ajudando o interlocutor a acompanhar a sequência de eventos.

O movimento ritmado da cabeça para cima e para baixo, sincronizado ao gesto manual de girar a bola de neve, acrescenta ainda uma função prosódica e expressiva (McNeill, 2016). Esse movimento não apenas representa o giro do objeto, mas também marca o ritmo narrativo, imprimindo cadência e intensidade ao reconto. Isso faz com que a narrativa se torne mais viva e dinâmica, mantendo o interesse do interlocutor.

Por fim, a maneira como M articula esses diferentes gestos revela sua capacidade de mobilizar a matriz multissemiótica de produção de sentido, integrando gestos icônicos, dêiticos, classificadores e expressões faciais numa performance coerente e esteticamente rica. Os gestos-sinais, nesse contexto, cumprem funções que vão além da simples ilustração: eles estruturam, enfatizam, conectam e dramatizam a narrativa, colaborandoativamente para a construção do sentido e para a manutenção do engajamento do interlocutor.

Essa análise reforça a ideia defendida por McNeill (2016) de que, em narrativas infantis, em que ampliamos, especialmente entre crianças surdas e codas, os gestos não são “acompanhamentos” periféricos, mas sim parte constitutiva do pensamento e do discurso narrativo.

Ao observarmos as produções gesto-sinalizadas das crianças durante o reconto das cenas do episódio *Pingu e a bola de neve*, notamos que essas narrativas se apoiam em uma matriz multimodal rica, articulando gestos icônicos, dêiticos, pantomimas e sinais convencionais. Percebe-se que as crianças, com o apoio tanto visual e interativo, ao passo que o pesquisador conversava com elas e também as crianças em um segundo momento viam as cenas e recontaram na sequência, teve uma produção bem mais profícua com este estímulo à memória visual das crianças surdas.

Essa articulação revela não apenas competência narrativa, mas também uma memória discursiva acionada de modo altamente visual e performático, conforme destacam McNeill (1992, 2016) e Kendon (2000). No caso das crianças analisadas, por exemplo, ao recontarem cenas como o malabarismo das bolas de neve ou o arremesso da bola, há a predominância de gestos icônicos, que, segundo McNeill (1992), têm função representacional, pois delineiam a forma ou a ação de maneira visualmente motivada.

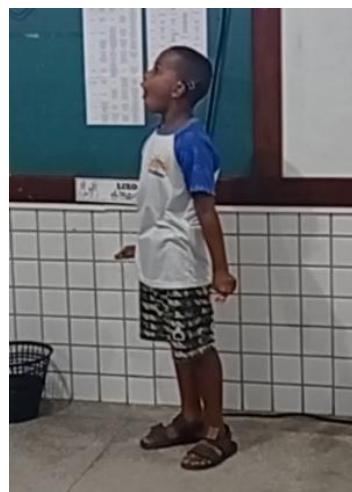
Podemos compreender, portanto, que o predomínio de gestos icônicos nos recontos não decorre apenas do fato de as crianças estarem em processo de aquisição da Libras, mas constitui um aspecto intrínseco da própria linguagem humana, conforme apontam McNeill (1992, 2016), Kendon (2000) e Goldin-Meadow (2003). No caso das crianças, a maior visibilidade desses gestos se relaciona ao uso da iconicidade como estratégia de apoio para a construção de sentido em meio à consolidação das formas mais convencionais da Libras.

Já entre falantes proficientes, como surdos usuários da língua de sinais, observa-se igualmente a presença de gestos icônicos, porém de modo mais integrado e sistematizado ao fluxo discursivo, revelando-se menos redundantes e mais articulados

com a gramática da língua. Dessa forma, a iconicidade não desaparece com a proficiência, mas se estabiliza como um recurso multimodal constitutivo da narrativa e da produção de sentidos. É o que percebemos na configuração classificatória das mãos em concha, por exemplo, para representar as bolas de neve, associada a trajetórias cílicas e rítmicas no espaço gestual, recriando o movimento de malabares.

A criança M representa os acontecimentos da narrativa com o corpo, incorporando de forma muito específica e refinada os fenômenos durante o seu reconto. Por exemplo, ao representar o pinguim que é atingido pela bola de neve, há uma pantomima de toda essa sequência narrativa, e o momento do strike é representado pelo corpo da criança M, todo ereto e de forma lateralizada, com braços tensos para baixo, face com espanto e boca entreaberta em “O”, como podemos ver na imagem a seguir:

Figura 86: Criança M narrando o pinguim sendo atingido pela bola de neve.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Esses gestos icônicos são acompanhados de *gestos ritmados*, em que os movimentos alternados e regulares imprimem cadênciа à narrativa. McNeill (1992, 2016) descreve os gestos ritmados (ou *beats*) como aqueles que acompanham a pulsação discursiva, marcando transições e destacando informações relevantes. No reconto, isso emerge quando as crianças alternam a subida e descida das mãos ao narrar a brincadeira, mantendo a fluidez narrativa e ajudando a organizar a memória do enredo.

Ao observarmos detalhadamente a performance da criança M no momento em que reconta o caminhar do pinguim (imagem abaixo), evidencia-se uma complexa articulação

multimodal que envolve a combinação de gestos icônicos, sinais convencionais em Libras e movimentos corporais rítmicos, compondo uma narrativa visualmente densa e coerente.

Figura 87: Criança M anda de um lado para o outro e fazendo o sinal de pinguim



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Nesse episódio, a criança realiza simultaneamente o gesto corporal de caminhar de um lado para o outro, projetando o corpo em deslocamento no espaço narrativo, e o sinal de “bico”, que é acionado na Libras para representar a característica física distintiva do personagem pinguim. Essa sobreposição entre gesto icônico (caminhar) e sinal convencional (bico) configura uma prática genuinamente multimodal (Cavalcante, 2018), na qual o corpo inteiro é mobilizado como recurso expressivo em uma gesto-sinalidade.

No quadro teórico de McNeill (1992), identificamos que o deslocamento corporal é um gesto icônico, pois representa de modo motivado a ação que está sendo narrada do caminhar do personagem. Esse gesto icônico se ancora diretamente na forma e movimento do pinguim no vídeo. Já o uso do sinal de “bico” ou “pinguim”, por sua vez, pertence ao léxico da Libras e revela a competência linguística da criança em ativar elementos convencionais do repertório sinalizado para enriquecer a narrativa.

A simultaneidade entre os dois manifesta o que Kendon (2004) chama de produção integrada multimodal, na qual múltiplos canais expressivos (mãos, corpo, olhar, espaço) se articulam para construir sentido. Essa integração também reflete o que McNeill (2013) descreve como co-expressividade, mostrando que a língua gestual não ocorre isolada, mas em sinergia com outros modos.

Sob o prisma da memória discursiva, como discutido por McNeill (2016) e reforçado por Cavalcante (2019), esse reconto não se reduz a uma reprodução literal da cena assistida. Trata-se, antes, da reconstrução de uma imagem mental: a criança mobiliza

a memória episódica do vídeo, seleciona aspectos que considera relevantes (o caminhar e o bico como marcas identitárias do personagem) e reconfigura esses elementos no ato enunciativo.

Outro fato que nos chama a atenção é a incorporação de elementos da narrativa como o caso do role-play para representar os personagens em que a criança M posiciona-se de um lado para o outro representando imageticamente as posições dos personagens no momento das trocas das bolas de neves na brincadeira, como podemos ver abaixo:

Figura 88: A criança M em role-play, representa os dois pinguins atirando as bolas



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Essa escolha é estratégica e revela sensibilidade narrativa, tanto do jogo das bolas de neve representando um e outro pinguim, quanto do caminhar, constitui informação significativa para que o interlocutor compreenda a cena, reforçando o ato narrativo e a esquematização visual da cena no reconto da narrativa. Esses gestos cumprem função coesiva ao guiar a atenção do interlocutor, ajudando a manter a linearidade do discurso (McNeill, 1992; Kendon, 2004).

Figura 89: Criança M representa o montar da bola de neve gigante com giros e esforço.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Além dos gestos, observa-se o uso de pantomimas, quando a criança simula empurrar a bola de neve montanha acima, ampliando a expressividade sem recorrer imediatamente a sinais convencionais. Essa pantomima corresponde à ausência obrigatória da fala no continuum de Kendon (1988) e reforça a dimensão performática do reconto. A criança M começa a empurrar a bola de neve, dá giros como se incorporasse mais neve e vai levando a mesma para o outro lado da sala e faz esforço para representar a dificuldade de subir a montanha com a bola de neve e com gestos icônicos.

A integração desses recursos evidencia, como apontam McNeill (1992) e Cavalcante (2018), que a aquisição da linguagem é multimodal: a criança articula gestos, sinais, expressões faciais e recursos corporais para reconstruir mentalmente a história e externalizá-la de modo comprehensível. A memória discursiva aqui não se resume à simples repetição de palavras ou sinais, mas emerge como uma memória multissensorial e multimodal, que reorganiza, sintetiza e reinterpreta as imagens vistas.

A criança M usa todo o espaço da sala de aula que foi feita a pesquisa para levar a bola de neve gigante ao ponto que chega em seu extremo como se fosse o alto da montanha, ele para e volta de ré, como se fosse a bola de neve voltando com o peso e indo para o *strike* montanha abaixo.

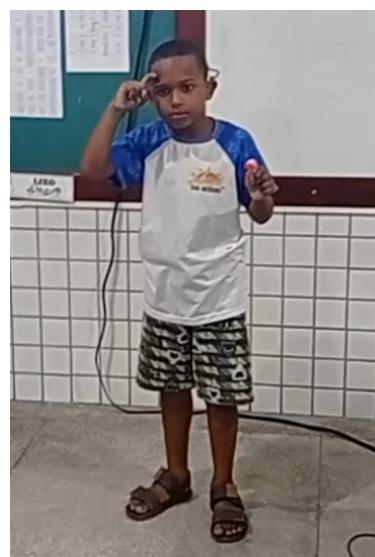
Figura 90: Criança M rola a bola de neve gigante montanha acima.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

A criança M, em sua produção também demonstra conhecimento de alguns sinais, por exemplo, na imagem a seguir, ao mesmo tempo em que ele está chupando um pirulito, olha a cena e vai representando de forma visual toda a narrativa. Assim como a criança G, a criança M também sinaliza, de forma parada o sinal de “SUAR”, ou até mesmo de “ESFORÇO”, reforçando a representação imagética de Pingu no momento da subida da montanha. levando o sinal não só para a testa, mas também para a lateral do seu rosto, até o queixo.

Figura 91: Criança M sinaliza “SUAR”.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

É notório que, ao longo de todo o reconto, a criança demonstra um cuidado sistemático em representar as cenas de maneira articulada, visual e profundamente imagética, recurso que revela uma competência narrativa multimodal sofisticada. Esse detalhamento, perceptível na forma como ela incorpora personagens, objetos e ações, confirma a centralidade da visualidade e do corpo na construção discursiva, como propõem McNeill (1992, 2016) e Kendon (2004).

Sob a perspectiva teórica da multimodalidade, essa criança não apenas sinaliza ou gesticula, mas mobiliza um repertório rico e integrado de recursos: sinais da Libras, gestos icônicos, movimentos corporais, expressões faciais e o uso do espaço narrativo. Cada recurso é acionado para tornar mais vívida a cena recontada, funcionando como pistas visuais para orientar o interlocutor e garantir a coerência narrativa.

No ápice da narrativa, quando a grande bola de neve desce montanha abaixo, observamos que a criança M recorre a uma estratégia multimodal altamente sofisticada para representar o deslizamento, articulando gesto icônico e movimento corporal de forma integrada.

Figura 92: Criança M gesto-sinalizando o descer da bola de neve.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Nesse momento específico, ao recontar a cena em que a bola de neve, acompanhada pelos pinguins, escorrega montanha abaixo, a criança utiliza o pé direito como elemento expressivo, em que o desliza lateralmente, colado ao chão, e aos poucos o afasta do corpo, criando visualmente a ideia de deslocamento, como se a bola o empurrasse para o lado menos íngreme.

Essa escolha gestual insere-se na categoria dos gestos icônicos (McNeill, 1992), pois há uma relação motivada e visualmente transparente entre o movimento corporal e o evento narrado sobre o escorregar da bola e o impacto do deslizamento. Além disso, conforme propõe Kendon (2004), trata-se de uma produção multimodal integrada, na qual corpo, espaço e gesto cooperam para dar corporeidade ao enunciado, reforçando ainda mais o nosso conceito de gesto-sinalidade na produção do reconto da criança surda.

É importante notar que, nesse instante do reconto, a criança não apenas reproduz a cena que assistiu, mas reconstrói-a mentalmente, acionando sua memória discursiva e episódica (McNeill, 2016; Cavalcante, 2018). O gesto com o pé não é um simples ornamento; ele funciona como recurso central para materializar a imagem mental da bola rolando, permitindo que o interlocutor visualize o movimento de forma mais clara. Assim, a criança transforma o espaço narrativo em um “palco visual” onde o enredo ganha corpo, ritmo e dinâmica.

Ao abordar a questão da dinâmica e da sequência narrativa, observamos que a criança M lança mão de um recurso gestual marcadamente icônico para representar o momento em que a bola de neve ganha proporções maiores, transformando-se numa avalanche que desce a montanha e carrega tudo ao redor.

Figura 93: Bola de neve rolando montanha abaixo pela criança M



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Nesse trecho do reconto, a criança executa giros com a cabeça enquanto mantém uma das mãos em posição fixa, simbolizando o movimento circular e contínuo da bola de neve em queda. Essa performance pode ser compreendida, segundo McNeill (1992,

2016), como um gesto icônico, na medida em que há uma relação de semelhança visual direta entre o movimento giratório da cabeça e a rotação da bola de neve na cena. Além disso, ao manter a mão em posição estável, em que acreditamos estar sugerindo o núcleo da bola ou até mesmo os pinguins no centro, movimentar a cabeça em torno desse eixo, a criança constrói um enunciado multimodal que combina simultaneamente gesto, postura corporal e expressividade facial, recurso descrito por Kendon (2004) como produção integrada.

Logo após o momento do strike da bola de neve gigante, a criança M recorre a uma estratégia multimodal expressiva para representar a sensação de frio, em que envolve o corpo em um gesto icônico de autoproteção, encolhendo os braços junto ao tronco, enquanto faz o corpo tremer e ativa expressões faciais e movimentos labiais que reforçam a sensação térmica.

Figura 94: Criança M gesto-sinalizando o frio do Pingu.

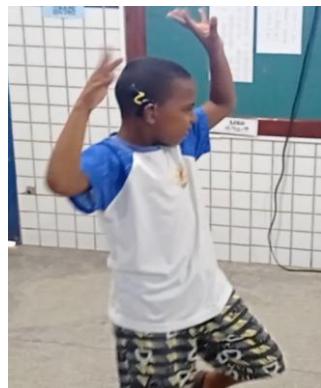


Fonte: Elaboração própria, 2025.

Esse gesto, que se articula de forma integrada com a face e o corpo, corresponde ao que McNeill (1992) denomina gesto icônico, pois representa diretamente o estado físico do personagem (frio) por meio da imitação corporal. Simultaneamente, o movimento rítmico do corpo e a expressão facial ampliam o efeito de realismo, configurando uma performance multimodal (Kendon, 2004). Nesse caso específico, podemos perceber como a incorporação do gestual se materializa na produção do reconto da narrativa, uma vez que a criança usa de elementos no mesmo arsenal corpóreo-visual para representar o significado de forma gesto-sinalizada.

Observamos neste ato performático que, no processo de aquisição da linguagem, a criança não apenas relata o acontecimento, mas revive e representa sensorialmente a experiência, acionando memória episódica e estratégias icônicas para tornar o reconto (McNeill, 2016). Ao final, a criança M finaliza olhando para a tela e com bater de palmas em Libras como recurso para marcar o encerramento. Esse sinal é realizado pelo movimento das palmas das duas mãos com dedos abertos, posicionadas à frente do corpo e acima do ombro, com movimentos rítmicos e regulares.

Figura 95: Criança M finaliza com palmas em Libras.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

4.3 Semelhanças nos recontos

As narrativas produzidas pelas crianças surdas muito se assemelham em níveis de performance e produção gesto-sinalizada. A seguir, apresentaremos algumas partes dos recontos que foram recorrentes.

Figura 96: Crianças G, L e V sinalizando malabares das bolas de neve.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Percebemos que, durante a produção dos recontos baseada no episódio do desenho Pingu, as crianças mobilizam um repertório gestual altamente expressivo para representar a cena dos malabares com bolas de neve, explorando de forma sofisticada os recursos disponíveis na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e nas estratégias classificatórias corporais para isso. Vale salientar que os recontos das narrativas foram realizados de forma individual sem o auxílio do vídeo, somente estimulamos o uso da memória das crianças para produzirem o reconto.

Ao iniciarem o reconto, é perceptível que as mãos das crianças assumem configurações classificatórias que representam objetos arredondados, simulando o volume e a forma das pequenas bolas de neve. A configuração predominante é do tipo “C” (classificador em forma da letra C), com ambas as mãos semi abertas em forma de concha, com os dedos tensionados e polegares separados, indicando o tamanho e o formato das bolas. As mãos são projetadas para frente do tronco, alinhadas à altura do peito, e mantêm uma movimentação cíclica, alternada, que remete diretamente ao movimento de malabares.

Esse movimento é executado de forma coordenada e rítmica: enquanto uma mão sobe em arco suave, a outra desce, simulando o lançamento e o recebimento das bolas no ar. É um gesto que exige não apenas controle motor, mas também uma antecipação visual e rítmica do espaço gestual. As trajetórias são amplas e regulares, com uso evidente do espaço classificatório lateral (à esquerda e à direita do eixo do corpo), indicando não apenas o deslocamento dos objetos imaginados, mas também um encadeamento narrativo visual, típico das línguas sinalizadas (ver figura 94).

Em alguns momentos, as crianças complementam os gestos com expressões faciais marcadas, como o frowir da testa e o sorriso contido, evidenciando o esforço lúdico e o prazer da ação narrativa ou até mesmo um certo receio ou vergonha ao apresentar a narrativa que tentamos colaborar no momento do reconto. Os olhos acompanham o movimento das mãos, reforçando a iconicidade de que há objetos reais sendo manipulados no ar, o que demonstra o domínio de recursos de animação e imaginação espacial tão caros às narrativas em Libras.

Além dos classificadores, nota-se o uso de sinais icônicos que reforçam a narrativa da cena. Algumas crianças introduzem o sinal para "bola de neve" (geralmente com movimento circular entre as mãos) antes de iniciarem os malabares, estabelecendo assim uma ancoragem semântica que dá coesão à performance. Outras fazem pausas breves

entre as manipulações, utilizando estratégias discursivas visuais que ajudam a marcar início, clímax e desfecho da ação.

O uso combinado de classificadores, ritmo gestual, expressões faciais e deslocamento no espaço, revela não apenas a competência linguística dessas crianças, mas também sua habilidade narrativa multimodal. A cena dos malabares é exemplar, ao mostrar como crianças surdas são capazes de traduzir conteúdos visuais complexos, em performances sinalizadas coesas, integradas e visualmente sofisticadas.

Outro fato especialmente interessante na performance narrativa diz respeito ao momento em que as crianças reconstituem a cena do Pingu empurrando uma bola de neve montanha acima. Nessa passagem, observamos não apenas a riqueza expressiva dos gestos, mas também as escolhas individuais que revelam estilos narrativos distintos entre as crianças G e V.

Figura 97: Crianças G e V empurrando a bola de neve.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

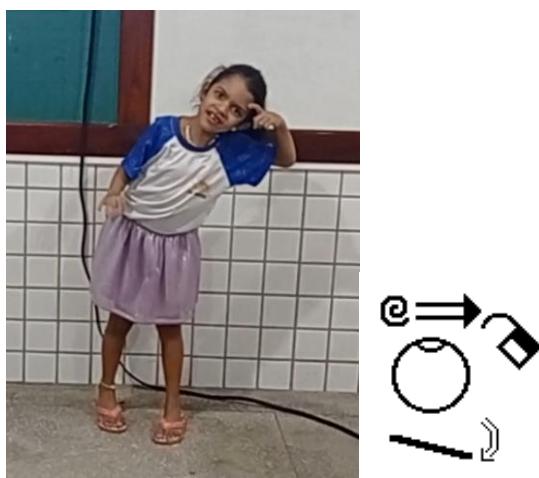
A criança G realiza a gesto-sinalização com configuração de mãos abertas, dedos unidos e apenas os polegares projetados lateralmente, formando uma espécie de classificador de objeto grande à sua frente. As mãos são movidas de forma alternada para frente, simulando o esforço de empurrar a bola de neve morro acima. O detalhe que chama atenção é que, simultaneamente, a criança G desloca o corpo para trás em pequenos passos marcados, quase como uma marcha reversa, criando um efeito de resistência corporal que reforça a ideia de peso e dificuldade do movimento. Esse uso combinado do gesto manual, do deslocamento corporal e da inclinação do tronco para trás constrói uma imagem cinética completa da ação, potencializando a iconicidade da narrativa.

Já a criança V, por sua vez, opta por uma execução diferenciada do mesmo trecho: suas mãos têm configuração similar, mas o movimento é realizado de forma lateralizada para o lado direito do corpo. A criança V executa cerca de três solavancos rítmicos, todos no mesmo plano, sem deslocamento corporal expressivo, para representar o esforço de empurrar a bola. Esses solavancos são uniformes, curtos e visivelmente cadenciados, evidenciando uma escolha mais econômica e ritmada, porém ainda fortemente icônica.

Ambas as crianças, portanto, demonstram competência ao traduzir visualmente o mesmo evento narrativo, mas mobilizam estratégias distintas: enquanto G incorpora o corpo inteiro para intensificar a sensação de peso e dificuldade, V utiliza o ritmo e a lateralidade para condensar a informação gestual de forma mais sintética. Essa diferença revela tanto a flexibilidade dos recursos multimodais na narrativa quanto a criatividade individual e o aspecto idiosincrático das crianças ao reinterpretar a mesma cena de modos diversos — aspecto central nas narrativas sinalizadas e na construção da matriz multissemiótica de sentido.

Na sequência narrativa, logo após representar o esforço de empurrar a bola de neve montanha acima, a criança G acrescenta um gesto-sinal correspondente ao verbete “SUAR” ou até mesmo no contexto com o esforço do empurrada da bola de neve, enriquecendo a performance com um recurso multimodal que articula gesto, corpo e expressão facial.

Figura 98: Crianças G gesto-sinalizando “suar” / “esforço”.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Nesse gesto-sinal, a criança utiliza a configuração manual típica: dedo indicador semiflexionado, enquanto os demais dedos permanecem fechados, realizando um

movimento que parte da testa e segue lateralmente, sugerindo visualmente o escorrimento do suor. O sinal é executado de maneira ampliada, com deslocamento do tronco para o lado esquerdo, gerando um efeito de maior iconicidade ao representar a exaustão física do personagem.

Além disso, a criança G integra marcas faciais expressivas: a boca se entreabre, acompanhada por um sopro breve ou expressão vocalizada, que transmite a sensação de cansaço. Essa combinação entre gesto manual, movimento corporal e expressão facial exemplifica o que McNeill (1992) define como integração gestual e prosódica na narrativa, onde diferentes modalidades semióticas são mobilizadas simultaneamente para construir sentido.

Sob a ótica de Kendon (2004), essa performance ilustra como o gesto não é um adorno ao discurso, mas sim parte essencial do “sistema expressivo integrado”, no qual corpo, mãos, rosto e voz/sinais constituem uma unidade coesa. A criança, ao inclinar o corpo e exagerar o gesto de “suar” ou de “esforço”, não apenas descreve uma ação, mas encena a experiência do personagem, mobilizando recursos icônicos, expressivos e prosódicos para intensificar a narrativa.

Do ponto de vista da aquisição da linguagem, Goldin-Meadow (2006) destaca que esse tipo de gesto-sinal desempenha uma função central na organização e na coesão do discurso infantil, servindo para enfatizar aspectos emocionais e afetivos da história contada.

Assim, o uso do sinal “SUAR”, ou até mesmo no contexto de forma mais compreensiva contextualmente como “ESFORÇO”, pela criança G deixa de ser apenas uma informação lexical para tornar-se um recurso narrativo multimodal que amplia a expressividade, insere uma dimensão afetiva e evidencia o esforço físico do personagem na história, demonstrando domínio da matriz multissemiótica de produção de sentido.

Figura 99: Crianças G correndo em círculo e sinalizando um coração.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Ao final da narrativa, a criança G realiza um gesto de forte carga icônica e performática: ela executa uma corrida parada em círculo, com passos curtos e alternados, simulando a descida descontrolada da bola de neve montanha abaixo, destruindo tudo no caminho. Essa escolha corporal transforma o corpo inteiro em um classificador vivo (MCNEILL, 1992; 2016), mobilizando espaço, ritmo e movimento para dar vida ao evento narrado. McNeill (2016) destaca que gestos desse tipo não são meros acessórios, mas veículos de pensamento imagético, funcionando em paralelo e em sincronia com a fala ou sinais, numa articulação que ele denomina matriz gesto-fala, aqui, adaptada para matriz gesto-sinal, no caso de línguas sinalizadas.

Na sequência, a criança G finaliza a performance com um gesto emblemático de afeto: une as mãos espalmadas, com dedos unidos e polegares voltados para cima, formando um coração na altura do seu rosto. Esse gesto, além de convencional, é multimodalmente marcado por uma expressão facial aberta e sorriso largo, enfatizando a dimensão emocional e criando um fechamento positivo para a narrativa. McNeill (2016) chama atenção para a força desses gestos emblemáticos na estrutura discursiva e afetiva da narrativa, pois eles condensam sentimentos, avaliações e intenções do narrador em um único movimento.

Figura 100: Crianças G sinalizando o sinal de “HOJE” e “TARDE”.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Depois disso, a criança G de forma muito simpática articula o sinal “HOJE”, usando mãos em configuração “B” (ou semelhante), e complementa com o sinal “TARDE” repetido duas vezes, ambos realizados próximos ao corpo e acompanhados de sorriso largo. Essa escolha sinaliza, de forma expressiva, que a narrativa foi divertida ou que o evento ocorreu “hoje à tarde”, ou até mesmo uma saudação final como “boa tarde”, funcionando como marcador discursivo multimodal e sugerindo satisfação.

De acordo com Kendon (2004), esse uso articulado colabora na produção de sentido. No caso da menina G, a performance final revela domínio desse sistema ao conjugar classificadores icônicos, gestos emblemáticos e expressões faciais para reforçar o desfecho emocional da história.

Vale destacar ainda que, conforme relatado pelas professoras regentes de maneira informal durante a pesquisa, a criança G demonstra desenvoltura marcante ao narrar, possivelmente relacionada ao hábito de gravar vídeos, que pode favorecer a percepção consciente da própria performance, aprimorando o controle rítmico, expressivo e a integração entre gesto e linguagem verbal/sinalizada (McNeill, 2016).

Por fim, essa cena ilustra exemplarmente essa matriz gesto-sinalizada de produção de sentido: uma competência narrativa na qual a criança combina gestos icônicos, sinais convencionais, expressões corporais e faciais para construir uma performance narrativa

densa, afetiva e marcante, mesmo não se tendo uma performance extensa e muita riqueza de detalhes dos elementos da narrativa do vídeo-estímulo.

Após isso, todos vieram para a sala, depois dos recontos individuais, em que as crianças acabaram tendo colaborações entre elas, como podemos ver na imagem abaixo:

Figura 101: Criança M e L gesto-sinalizam o frio do pinguim.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

As crianças L e M acabam sinalizando de forma igual o final de frio, mesmo com M segurando um pirulito com a sua mão direita, ainda sim, mostra uma aprendizagem conjunta com a sinalização mais próxima do outro. Nesse momento, observamos um claro exemplo da matriz gesto-sinal, mesmo em condições de ocupação manual parcial (o pirulito na mão direita), a criança M consegue manter a iconicidade do gesto de frio, apoiando-se na mão esquerda e, principalmente, nas expressões faciais e no tremor corporal. Essa sincronia com a criança L indica não apenas ‘imitação’, mas a construção de uma memória coletiva do reconto, reforçando a aprendizagem colaborativa (Vygotsky, 2001) e a organização narrativa de forma compartilhada.

Nesse processo de reconto em conjunto, as duplas foram formadas e, nesse meio tempo as crianças assumiram por si mesmas a organização da narrativa, assumindo as personagens da narrativa, mesmo que em gesto-sinais isolados e representados, como podemos ver até mesmo na representação corporal lateralizada e de frente um para a outra:

Figura 102: Crianças V e G gesto-sinalizando a narrativa conjuntamente.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Ao simbolizar que está a falar com o carteiro, a criança V, ao lado esquerdo, mostra como se fosse o sinal de chorar, representando o pingu no momento que ele chocou com tudo à sua frente. Aqui, a criança incorpora não só o sinal lexicalizado de “chorar” na Libras, mas também potencializa o sentido narrativo usando gestos icônicos e expressões faciais, evidenciando um movimento de role-play, no qual ela assume o papel do personagem Pingu. Essa escolha narrativa mostra a compreensão do ponto de vista do personagem e a habilidade de reconstruir mentalmente as emoções vividas na história (McNeill, 2016). A articulação do gesto, sinal e expressão facial cria um enunciado multimodal coerente e expressivo.

Ainda na narrativa das crianças V e G, ao final podemos ver que as crianças ficam rodando em círculo para representar Pingu no momento que está se aquecendo ao ser enrolado em casa no tapete/toalha na narrativa.

Figura 103: Crianças V e G gesto-sinalizando o enrolar de Pingu no tapete.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Nesse trecho, vemos uma forte presença de gestos icônicos (McNeill, 1992), quando as crianças utilizam o corpo inteiro para construir o movimento rotatório, representando o ato de enrolar e aquecer o personagem. Esse gesto coletivo, além de reiterar o sentido do enredo, evidencia uma mudança na estratégia discursiva, do reconto narrado em terceira pessoa para o role-play encarnado, no qual as crianças se tornam, corporalmente, os personagens.

Essa alternância de foco narrativo demonstra uma compreensão complexa da organização discursiva (Kendon, 2004) e amplia o impacto visual do reconto, em que as crianças, mesmo com vergonha, finalizam a narrativa de forma muito atenciosa aos detalhes e dentro do seu arsenal gesto-sinalizado.

Com base em nossas análises dos recontos das crianças surdas e coda, podemos ver o seguinte panorama:

Quadro 15: Crianças surdas e codas no reconto das narrativas e gesto-sinalidades.

Criança	Condição Linguística / Sujeito	Tipos de gestos	Frequência Aproximada	Gesto-sinalidade	Observações Importantes
D	coda (ouvinte, filho de pais surdos).	Icônicos (malabares, chutar, empurrar), dêiticos e gestos	~6	Léxicos (Bola, Malabares, Empurrar, Tchau) + Classificadores	Narrativa fluida, alta integração gesto-sinal; forte influência da interação com a mãe em processo de andaimagem (interlocutora)

		afetivos.		(representação de bola e trajetória)	privilegiada).
M	Surdo	Icônicos complexos (malabares, chute, role-play, pantomimas, frio, soprar neve), dêiticos e beats	~15	Léxicos (Malabares, Arremesso, Pinguim, Suar, Palmas) + Classificadores variados	Uso sofisticado da multimodalidade; grande ampliação narrativa com riqueza de detalhes; pouca dependência de interlocutor privilegiado.
L	Surda	Icônicos (malabares, chute), gestos afetivos (mão no rosto, riso, recusa)	~5	Léxicos (Malabares, “Não”, “Só isso”)	Produção curta; sinais acompanhados de riso e gestos de vergonha; interlocutor não privilegiado pode ser que tenha influenciado na brevidade do reconto.
G	Surda	Icônicos corporais (chutar, empurrar, girar), dêiticos (olhar e apontar)	~8	Léxicos (Bico, Malabarismo, Jogar bola, Empurrar, Suar, Boa tarde, Tchau)	Integração gesto-sinal consistente; role-play frequente; expressividade facial; independência em relação ao interlocutor.
V	Surda	Icônicos (chutar, empurrar), gesto de dúvida (ombros levantados, mãos abertas)	~4	Léxicos (Empurrar) + Classificadores (bola de neve gigante)	Narrativa menos linear; dependência de apoio visual para ampliação do reconto.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

A análise realizada entre a criança coda (D) e as crianças surdas (M, L, G, V) evidencia diferenças marcantes tanto no repertório gestual quanto na integração entre gestos e gesto-sinais. A criança coda apresentou uma narrativa fluida, com transições mais naturais entre gesto icônico, dêitico e gesto-sinal, demonstrando controle simultâneo dos recursos multimodais. Esse desempenho é coerente com sua condição de ouvinte exposta desde a primeira infância a um ambiente bilíngue e bicultural, no qual a mãe, como interlocutora privilegiada, atuou como mediadora ativa e facilitadora no processo de rememoração e reconto da narrativa.

Nas crianças surdas, o repertório de gestos icônicos foi mais volumoso, destacando-se em M, que apresentou o uso mais complexo de estratégias multimodais, combinando pantomimas, classificadores e sinais léxicos em sequências narrativas extensas. Essa criança também demonstrou menor dependência de um interlocutor privilegiado, conseguindo sustentar a narrativa mesmo com o pesquisador como interlocutor. G apresentou um perfil semelhante, embora com menor diversidade de recursos formais.

L e V, por sua vez, revelaram produções mais breves, com maior hesitação e menor linearidade narrativa. A ausência de um interlocutor privilegiado (por exemplo, familiar próximo ou professor habitual) pode ter contribuído para essa limitação, refletindo a importância das relações interacionais estabelecidas no momento do reconto.

O papel da andaimagem foi determinante em todos os casos, mas especialmente para M e V. Ao segmentar o vídeo em partes menores, esse recurso funcionou como suporte cognitivo e organizacional, permitindo a ampliação do reconto e a inserção de mais elementos linguísticos e gestuais. Para M, a estratégia possibilitou a transformação de um relato fragmentado em uma narrativa mais coesa e rica em detalhes; para V, viabilizou a inclusão de classificadores e a melhoria da sequência temporal.

Esses resultados reforçam que a construção narrativa em crianças surdas e codas não depende apenas da competência linguística em Libras, mas também das condições interacionais, do papel mediador do interlocutor e da oferta de suportes visuais adequados, como a andaimagem, capazes de potencializar a organização e a riqueza dos recontos.

As análises demonstram que, ao se reunirem para recontar a história, as crianças ativaram diferentes estratégias multimodais: gestos icônicos, léxicos da Libras, expressões faciais e movimentos corporais sincronizados. O reconto coletivo evidenciou

aprendizagem mútua, uso do role-play para mudança de perspectiva narrativa e uma alta competência multimodal, na qual gesto e sinal não competem, mas cooperam na criação de sentidos (Cavalcante, 2018; McNeill, 2016). Assim, o grupo transforma a memória individual em memória discursiva compartilhada, operando a narrativa de modo colaborativo e gesto-sinalizado.

De maneira geral, as análises realizadas evidenciam a riqueza e a complexidade das narrativas multimodais produzidas pelas crianças surdas e cudas. Observamos que gestos icônicos, dêiticos, ritmados, classificadores e sinais convencionais são integrados em performances narrativas densas e expressivas, refletindo a matriz gesto-sinal que articula linguagem, cognição e corporeidade no processo de aquisição da linguagem. O reconto de histórias, mediado por interlocutores privilegiados ou pelo pesquisador, revelou-se um espaço essencial para o exercício dessas competências, potencializando não apenas a memória discursiva, mas também o desenvolvimento linguístico e narrativo.

As diferenças individuais nas estratégias gestuais (*idiossincrasias*), no uso do espaço, nas expressões faciais e no ritmo narrativo também ressaltaram a criatividade e singularidade de cada criança ao ressignificar e reencenar os conteúdos visuais do vídeo-estímulo. Esse percurso analítico nos permitiu compreender como o gesto não se limita a acompanhar o discurso, mas constitui, de fato, parte central do pensamento narrativo e da construção de sentido.

A partir dessas reflexões, avançaremos agora para as considerações finais, onde discutiremos as implicações desses achados para o campo da aquisição da linguagem por crianças surdas e cudas, os limites e potencialidades da pesquisa realizada, bem como sugestões para futuras investigações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recontar é redesenhar o mundo com as mãos. É soprar vida nova no que já foi visto, e, no gesto que se refaz, fazer nascer de novo a história. Porque narrar não é apenas lembrar: é recriar, é reinventar sentidos, é bordar memórias no espaço e no corpo, costurando silêncio, olhar, palavra e sinal até que a imaginação se faça voz.

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender o funcionamento da matriz gesto-sinais em recontos produzidos em contexto dialógico por crianças surdas e

cadas no processo de aquisição de linguagem. Especificamente, buscamos: 1 – compreender a importância do reconto para a criança surda e coda no processo de aquisição de linguagem; 2 – investigar as funções dos gestos nos recontos de narrativas multimodais dessas crianças; e 3 – observar os aspectos multimodais que são acionados pelas crianças nos recontos.

Ao longo deste trabalho, percorremos uma trajetória teórica e metodológica que evidenciou não apenas a complexidade das narrativas infantis, mas também a centralidade do gesto, em suas múltiplas funções, como parte constitutiva da construção de sentidos, sobretudo, no processo de aquisição da linguagem por crianças surdas e cudas.

Entre os principais achados, destacamos que, ao recontarem narrativas a partir do vídeo-estímulo do desenho *Pingu*, as crianças mobilizaram diferentes dimensões gestuais (icônicos, dêiticos, ritmados, classificadores), conforme McNeill e Kendon, além de sinais convencionais, confirmando que o processo narrativo é essencialmente multimodal. A matriz gesto-sinais mostrou-se produtiva para compreender como gestos e sinais cooperam e coocorrem no ato enunciativo, não como meros adornos, mas como parte da própria tessitura discursiva.

A matriz gesto-sinais é pensada por nós como uma perspectiva teórica e analítica que propõe compreender a coocorrência, cooperação, relação e integração dinâmica entre os gestos (movimentos corporais mais livres, espontâneos, imagéticos) e os sinais (unidades linguísticas convencionais das línguas de sinais, como a Libras). Ela parte do entendimento de que, na comunicação de pessoas surdas (e também de cudas), a construção de sentido não está restrita apenas aos sinais enquanto palavras da Libras: ela emerge da interação entre sinais convencionais e gestos que complementam, reforçam, ilustram ou até mesmo organizam o discurso, principalmente no processo de aquisição da linguagem.

Inspirada em estudos clássicos sobre gestualidade e multimodalidade (como os de Kendon, McNeill, Goldin-Meadow e, no Brasil, Cavalcante, Viotti, Quadros), a matriz gesto-sinais amplia o olhar sobre a linguagem para além do verbal, reconhecendo que o gesto faz parte constitutiva do ato enunciativo, inclusive, nas línguas visuais-espaciais.

Constatamos ainda diferenças importantes entre as estratégias narrativas de crianças surdas e cudas, especialmente no uso do espaço, na iconicidade e na articulação entre Libras e elementos da língua oral. Essas diferenças revelam singularidades na aquisição e no uso da língua, influenciadas pelos contextos familiares e pelas experiências linguísticas distintas.

Identificamos que o reconto de histórias funciona como dispositivo potente para a construção da memória discursiva, favorecendo o desenvolvimento linguístico e discursivo e potencializando a identidade narrativa da criança como sujeito do seu discurso.

Estes achados reforçam a relevância de pesquisas que ampliem a compreensão da linguagem como fenômeno multimodal, especialmente em contextos bilíngues e multimodais. Além disso, contribuem para práticas pedagógicas mais sensíveis às especificidades linguísticas e culturais das crianças surdas e cudas, fortalecendo uma educação inclusiva que valorize a Libras e os recursos gestuais como instrumentos legítimos de aprendizagem e expressão, o que dialoga diretamente com nossa trajetória como professor de Libras, reafirmando o compromisso com práticas pedagógicas sensíveis.

Apesar dos avanços, reconhecemos limitações, como o fato de nosso corpus ter sido constituído por um número restrito de crianças, o que impossibilita generalizações mais amplas sobre a comunidade surda e coda. Ressaltamos, contudo, nosso compromisso ético de compreender, respeitar e valorizar a LÍNGUA Brasileira de Sinais (Libras) e o direito linguístico da comunidade surda. Destacamos ainda como lacuna o recorte metodológico que privilegiou o reconto, sem abranger outros gêneros discursivos que poderiam enriquecer a análise. Observamos também a escassez de pesquisas longitudinais sobre o desenvolvimento narrativo ao longo do tempo, especialmente em contextos de aquisição bilíngue bimodal.

Ainda assim, vislumbramos caminhos para investigações futuras, como: analisar outros gêneros discursivos (conversas espontâneas, histórias autorais, descrições) para compreender como a matriz gesto-sinais se organiza em diferentes contextos; realizar estudos longitudinais para acompanhar a evolução da narrativa multimodal; ampliar a diversidade do corpus (com diferentes faixas etárias, escolaridades ou perfis de aquisição da Libras); ou explorar intervenções pedagógicas voltadas ao fortalecimento do reconto como prática multimodal na educação infantil bilíngue.

Por fim, esta pesquisa buscou, sobretudo, dar visibilidade ao gesto, ao sinal e à narrativa como dimensões centrais do processo de aquisição da linguagem por crianças surdas e cudas, compreendendo a linguagem para além do verbal, como fenômeno multimodal, dinâmico e profundamente humano. Acreditamos que os resultados aqui apresentados possam inspirar novos olhares e investigações, reafirmando o compromisso

com uma ciência linguística que acolha a diversidade das línguas, dos corpos e das histórias, ou do reconto delas.

REFERÊNCIAS

- AIMARD, P. **O surgimento da linguagem na criança.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ALMEIDA, A. T. M. C. B. **A matriz gesto-fala em narrativas multimodais infantis.** Tese de doutorado em Linguística. Paraíba, Universidade Federal da Paraíba, UFPB, 2018.
- ANDRADE, C. K. de S. **Análise do desenvolvimento de habilidades comunicativas de uma criança autista e filha de pais surdos.** 2022. 177 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, 2021.
- ÁVILA-NÓBREGA, P. V. **Dialogia mãe-bebê:** a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta. 165 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. **O lugar dos gestos nas mudanças na língua e na linguagem.** UFPB. 12 dez. 2023. Apresentação de Slides. 31 slides. color. Disponível em: arquivo físico disponibilizado pelo autor. Acesso em: 03 jan. 2024.
- ÁVILA-NOBREGA, P. V. A construção de uma proposta dialógica e multimodal de língua. In: ÁVILA-NOBREGA, P. V. (org.). **O estudo do envelope multimodal como uma contribuição para a aquisição da linguagem.** Curitiba: Appris, 2018. p. 31-74.
- ÁVILA-NOBREGA, P. V.; CAVALCANTE, M. C. B. Crianças com síndrome de Down: referenciamento e multimodalidade em contexto lúdico. **Signótica**, 30(4), 727-746. 2018.
- BARBOSA, P. A. **As ciências da fala.** Coleção Linguística para o Ensino Superior. São Paulo: Parábola, 2022.
- BARROS, A. T. M. C. **Fala inicial e prosódica:** do balbucio aos blocos de enunciado. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.
- BELINTANE, Claudemir. **Da corporalidade lúdica à leitura significativa:** subsídios para formação de professores. São Paulo: Scortecci, 2017.
- BOONE, D. R.; MACFARLANE, S. C. **A voz e a terapia vocal.** Porto Alegre: Artmed, 1994.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.) **Ler e escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- BRASIL. **Lei N°10.436.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União. 2002.
- BRENTARI, D. **Sign languages.** Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BRUNER, J. S. The Ontogenesis of Speech Acts. **Journal of Child Language**, 2, 1-19, 1975.
- BRUNER, J. S. The Role of Dialogue in Language Acquisition. In: SINCLAIR, A.; JARVELLE, R. J.; LEVELT, W. J. M. (Eds.), **The Child's Concept of Language.** New York: Springer-Verlag.
- CALLOW, J. **The shape of text to come:** how image and text work. PETAA, 2014.
- CAVALCANTE, M. C. B. **O gesto de apontar como processo de co-construção nas interações mãe-criança.** Dissertação de Mestrado. UFPE, 1994.

CAVALCANTE, M. C. B. **Da voz à língua:** a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê. Tese de Doutorado em Lingüística. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1999/2016.

CAVALCANTE, M. C. B. Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.21, n. esp. p. 5-35, 2018.

CAVALCANTE, M. C. B.; CAVALCANTI, L. L. N. Gestualidade e holófrases. **Acta semiotica et lingvistica**, Mato Grosso, v. 26 n. 1 (45), 2021.

CAVE, C.; GUAÏTELLA, I.; SANTI, S. (eds.) **Oralité et Gestualité.** Interactions et comportements multimodaux dans la communication. Actes du colloque ORAGE, Aix-en-Provence. Paris: L'Harmattan, 2001.

CERQUEIRA, I. de F. **Vendo vozes e ouvindo mãos:** o que dizem os sinais caseiros sobre a aquisição de linguagem ou da linguagem? 2021. 410 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, 2021.

CHAER, M. R; GUIMARÃES, E. G. A. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. **Pergaminho**, v.3, p. 71-88, Centro Universitário de Patos de Minas, nov. 2012.

CHOUINARD, M. M.; CLARK, E. V. Adult reformulations of child errors as negative evidence. **Journal of child language** [Online], n. 30, v. 3, p. 637-669, 2003.

CLARK, H. **Using language.** Cambridge University Press, 1996.

CIENKI, A.; MÜLLER, C. Metaphor, gesture, and thought. In: R. W. Gibbs, Jr. (Ed.), **The Cambridge handbook of metaphor and thought** (pp. 483–501). Cambridge University Press, 2008.

CORBALLIS, M. C. From mouth to hand: gesture, speech, and the evolution of right-handedness. **Behav Brain Sci.** 2003 Apr;26(2):199-208; discussion 208-60. doi: 10.1017/s0140525x03000062. PMID: 14621511.

CUSTÓDIO FILHO, V. Aspectos multimodais envolvidos na construção da referência. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 6, 2009. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Ideia, 2009, p. 2927-2936.

FARIA, D. L. A fala e o gesto incorporados e atrelados à vida vivida. **Kínesis - Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia** - v. 10 n. 22. 2018.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto:** curso básico. manual do professor/instrutor. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC, SEESP, 2001.

FIGUEIREDO SILVA, M. C.; SELL, F. F. S. **Algumas notas sobre os compostos em português brasileiro e em LIBRAS.** PPT apresentado na USP e artigo disponibilizado por e-mail, 2009.

FONTE, R. F. L. **O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega.** 2011. 311 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

FLORES, Valdir. Do infans ao Homo loquens. Sobre o nascimento de um falante no universo de uma língua. In: FLORES, Valdir do Nascimento. **Problemas gerais de lingüística.** Editora Vozes, 2019. p. 169-212.

- FRANÇOIS, F. **Essais sur quelques figures de l'orientation.** Hétérogénéité, mouvements et styles. Limoges: Lambert Lucas, 2009.
- FYDRYCH, L. A. K. **O estatuto linguístico das línguas de sinais:** a Libras sob a ótica saussuriana. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre – RS, 2013.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOLDIN-MEADOW, S. Using the hands to study how children learn language. In: J. Colombo, P. McCardle & L. Freund (Eds.), **Infant pathways to language:** Methods, models, and research directions (pp.195-210). NY: Taylor & Francis, 2009.
- GOLDIN-MEADOW, Susan; BRENTARI, Diane. Gesture, sign, and language: The coming of age of sign language and gesture studies. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 40, p. 1-50, 2017.
- GOMES-SOUSA, F. E.; SILVA, C. L. A.; VARELA, A. B. C.; CAVALCANTE, M. C. B. A aquisição da linguagem no Ceará: mapeamento de teses e reflexões sobre a área. In: SILVEIRA, E. L.; SANTANA, W. K. F. (Org.). **Educação, Múltiplas Linguagens e Estudos Contemporâneos.** Vol. 2. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.
- GOODWIN, C. **Il senso del vedere:** pratiche sociali della significazione. Volume 20. Rome: Melterri Editore, 2003.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.
- HARDCASTLE, J. L.; MACKENZIE-BECK, J. (ed.). **A figure of speech:** a festschrift for John Laver. Mahwah: Lawrence Erlbrum, 2005.
- HAVILAND, John B. Gesture. In: DURANTI, Alessandro. **A companion to linguistic anthropology.** P. 197-221. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2004.
- HUTCHINS, E. Imagining the cognitive life of things. In: MALAFOURIS, L.; RENFREW, C. **The cognitive life of things:** recasting the boundaries of the mind. Cambridge UK: Mc Donald Institute Monograph, 2010.
- KARNOPP, L. B.; KLEIN, M. Narrativas e diferenças em língua brasileira de sinais. **Em aberto.** Porto Alegre. Vol. 29, n. 95 (jan./abr. 2016), p. 95-108.
- KENDON, A. The study of gesture: some remarks on its history. **Recherches sémiotiques/semiotic inquiry** 2, 1982, p. 45-62.
- KENDON, A. Gesticulation and speech: Two aspects of the process of utterance. In: Mary R. Key (ed.), **Nonverbal Communication and Language**, 207–227. The Hague: Mouton, 1980.
- KENDON, A. How gestures can become like words. **Crosscultural Perspectives in Nonverbal Communication**, (January), 131–141, 1988.
- KENDON, A. **Gesture:** Visible Action as Utterance. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- KENDON, A. Language'smatrix. **Gesture** 9: 355–372, 2008.
- KLIMA, E.; BELLUGI, U. **The signs of language.** 1.ed. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 1979. 417p.

- KRESS, G. R; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London, New York: Routledge, [1996], 2006.
- LANE, Harlan. **When the mind hears**: a history of the deaf. New York: Random House, 1984.
- LEITE, J. E. R. **Sociolinguística Interacional e a variabilidade cultural da sala de aula**. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. 184p.
- LIDDELL, S. K. **Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language**. 1.ed. Cambridge: Cambridge University Press. 2003.
- MAHER, J. **Seeing language in signs**: the work of William C. Stokoe. Washington: Gallaudet University Press, 1996.
- MARTINS, V. R. de O.; ALBRES, N. de A.; SOUSA, W. P. de A. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**, v. 26, n. 3, p. 103–124, set. 2015.
- MCCLEARY, L. E. História oral: Questões de língua e tecnologia. In: SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa (org.). **Memória e Diálogo**: escutas da Zona Leste. Visões sobre a história oral. (pp. 93 - 123). São Paulo: Letra e Voz, Fapesp, 2011.
- MCCLEARY, L. E.; VIOTTI, E. C. Língua e gesto em línguas sinalizadas. **Veredas**, n. 1, 2011, p. 289-304.
- MCCLEARY, L. E.; VIOTTI, E. Espaços integrados e corpos partidos: vozes e perspectivas narrativas em línguas sinalizadas. **Scripta**, v. 18, n. 34, p. 121-140, 18 jul. 2014.
- MCNEILL, D. **So, do you think gestures are nonverbal?** Psychological Review, v.92, n. 3, p. 350-371, 1985.
- MCNEILL, D. **So you do think gestures are nonverbal.** Reply to Feyereisen (1987). Psychological Review 94(4): 499–504, 1987.
- MCNEILL, D. A straight path – towwhere? ReplytoButterworthandHadar. **Psychological Review**96(1): 175–179, 1989.
- MCNEILL, D. **Hand and mind**: What gestures reveal about thought. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- MCNEILL, D.; DUNCAN, S. D. Growth points in thinking-for-speaking. In: David MCNEILL, D. (Ed.), **Language and Gesture**, 141–161. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- MITTELBERG, I. **Metaphor and metonymy in language and gesture**: Discursive evidence for multimodal models of grammar. Ph.D. dissertation, Cornell University, 2006.
- MITTELBERG, I. Geometric and image-schematic patterns in gesturespace. In: Vyvyan Evans and Paul Chilton (eds.), **Language, Cognition, and Space**: The State of the Art and New Directions, 351–385. London: Equinox, 2010.
- MONDADA, L. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, I.G.V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.) **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

- MONDADA, L. Videorecording as the reflexive preservation of fundamental features for analysis. In: KNOBLAUCH, H; RAAB, J; SOEFFNER, G; SCHNETTLER, B (Eds.) **Video Analysis**. Bern: Peter Lang, pp. 51–68, 2006.
- MONDADA, L. Multimodal resources for turn-taking: pointing and the emergence of possible next speakers. **Discourse Studies** 9 (2): 194–225, 2007.
- MONDADA, L. The conversation a analytic approach to data collection. In J. Sidnell, & T. Stivers (Eds.), **The Handbook of Conversation Analysis**. Malden, MA: Blackwell, 2013.
- MONTENEGRO, A. C. A. **Avaliação da Comunicação nos Transtornos do Espectro do Autismo**. Projeto de extensão Autismo Comunica. UFPE, Recife, 2020.
- MORATO, E. M. Gestão do tópico e relevância conversacional na interação entre afásicos e não-afásicos, ou quando uma mão lava a outra. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 48, n. 1, p. 105-113, 2006.
- MULLER, C.; TAG, S. The embodied dynamics of metaphoricity: Activating metaphoricity in conversational interaction. **Cognitive Semiotics**: 85–120, 2010.
- NOBE, Shuichi. Where do most spontaneous representational gestures actually occur with respect to speech? In: MCNEILL, D. **Language and Gesture**. New York: Cambridge University Press, 2000. pp. 186 – 198.
- NOLETO, Gustavo Antônio de Sousa. **EUDICO Linguistic Annotator – ELAN**: localização do software e do manual básico para o português brasileiro. 2021. 197 f. Monografia (Graduação) - Curso de Letras Inglês, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/31095/1/2021_GustavoAntonioDeSousaNoleto_tcc.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.
- PEIXOTO, S. F. **Gestos na aquisição da língua inglesa em contexto bilíngue**: uma perspectiva multimodal. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica do Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Linguagem. Recife – PE, 2020.
- PETITTO, L. A.; MARENTETTE, P. F. **Babbling in the manual mode**: Evidence for the ontogeny of language. *Science* 251, p. 1493-6, 1991.
- PINGU. **About**. Disponível em: <https://www.pingu.jp/biz/about/>. Acesso em 06 Jul 2022.
- PIZZIO A. L. *et al.* **Língua Brasileira de Sinais III**. Apostila UFSC. Licenciatura em Letras Libras na Modalidade a Distância, Santa Catarina, 2009.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1997.
- QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Revista Ponto de Vista**, UFSC, nº 04, 2002, 2003.
- QUADROS, R. M. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. **Língua de Sinais**: Instrumento de Avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. **Educação de Surdos**: A Aquisição da Linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

- QUADROS, R. M.; KARNOOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. 1^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, R. M. de. *et al.* Mosaico da linguagem das crianças bilíngues bimodais: estudos experimentais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, n. 1, p. 01–24, jan. 2016.
- QUINTO-POZOS, D. Can constructed action be considered obligatory? **Lingua**, Amsterdam, v.117, 2007.
- ROCHA, R. A.; NASCIMENTO, C. L. Retextualização da Libras para o Português escrito com alunos surdos: uma proposta interdisciplinar e multimodal. **Pensares em Revista, /S. I./**, v. 25, n. 25, p. 12–33, 2022. DOI: 10.12957/pr.2022.66990. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaremrevista/article/view/66990>. Acesso em: 18 out. 2023.
- RODRIGUES, I. G. Verbal and non-verbal modalities in face-to-face interaction: how they function as conversational signals. **Estudos Linguísticos/LinguisticStudies**, 2, 211–227, 2008.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.
- RUIZ, J. R. G.; OERTEGA, J. L. G. As Perturbações da Linguagem Verbal. In: Bautista, R. (ED), **Necessidades Educativas Especiais**, 83 - 108. Lisboa: Dinalivro, 1993.
- SACKS, O. **Vendo Vozes:** Uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1990.
- SANTOS, A. M. S. S.; NEVES, B. C.; CRUZ, E. B. **A criança surda e o desenvolvimento da linguagem.** Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Câmpus Palhoça Bilíngue. Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (Dipebs). Florianópolis, 2023.
- SCHEMBRI, A. Rethinking 'classifiers' in signed languages. In.: EMMOREY, K. (Ed.) **Perspectives on classifier constructions in sign language.** Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates. 2003.
- SILVA, F. A. **A matriz gesto-fala em recontos de histórias por crianças em aquisição:** perspectiva narrativa em foco. Tese de doutorado em Linguística. Paraíba, Universidade Federal da Paraíba, UFPB, 2022 (no prelo).
- SILVA, João Paulo da. **Demonstrações em uma narrativa sinalizada em Libras.** 2014. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Lingüística Geral) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- SILVA, Rúbia Carla; ELIASSEN, Elisabeth da Silva; DONIDA, Lais Oliva. O software ELAN e a língua brasileira de sinais: um recurso tecnológico para análises linguísticas. **Anais do VI Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia.** UFTPR – Ponta Grossa. 2018.
- SILVA, A. D. S.; COSTA, E. D. S.; BÓZOLI, D. M. F.; GUMIERO, D. G. Os sistemas de escrita de sinais no brasil. **Revista Virtual de Cultura Surda**, Petrópolis - Rj, v. 1, n. 23, p. 1-30, maio 2018. Disponível em: <https://editora-araraazul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/2%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%202023%20de%20SOUSA%20SILVA%20e%20Outros.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

- SILVA, P. M. S. **Multimodalidade em cenas de atenção conjunta:** contribuições para o processo de aquisição da linguagem em uma criança surda. Tese de doutorado em Linguística. Paraíba, Universidade Federal da Paraíba, UFPB, 2018.
- STOKOE, W. C. Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf. In: **Journal of deaf studies and deaf education.** Vol. 10, No. 1. New York: Oxford University Press, 2005.
- STREECK, Jürgen; GOODWIN, Charles; LeBARON, Curtis. **Embodied interaction:** language and body in the material world. New York: Cambridge University Press, 2011.
- TOMASELLO, M. Communicating Without Conventions: The Co-operation Model. **Cadernos de Linguística,** [S. l.], v. 2, n. 1, p. e286, 2021. DOI: 10.25189/2675-4916.2021.v2.n1.id286. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/286>. Acesso em: 4 feb. 2025.
- TOMASELLO, M. **Why We Cooperate.** MIT Press, 2009.
- TOMASELLO, M. **Origins of Human Communication.** MIT Press, 2008.
- TOMASELLO, M. **Origens culturais do conhecimento humano.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- TOMASELLO, M. **The Cultural Origins of Human Cognition.** Harvard University Press, 1999.
- VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (ed.). **The Routledge Handbok of Applied Linguistics.** New York/London: Routledge, p. 668-682, 2011.
- VIEIRA, S. Z. **A produção narrativa em libras:** uma análise dos vídeos em língua brasileira de sinais e da sua tradução intersemiótica a partir da linguagem cinematográfica. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Tradução, Florianópolis, 2016.
- VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 4^a Ed., 1991.
- WILCOX, S. Routes from gesture to language. **Revista da ABRALIN,** [S. l.], v. 4, n. 1/2, 2017. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/918>. Acesso em: 13 mar. 2025.
- WITKOSKI, S. A interface entre a família e o direito ao ensino bilíngue para sujeitos surdos: rompendo oposições binárias. **ETD-Educação Temática Digital,** 19(3), 882-900, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646222>. Acesso em: 06 mai. 2025.

ANEXOS

ANEXO 01 - Carta de Anuênciā – Prefeitura Municipal de João Pessoa



**PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO**

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que, concordamos que **Francisco Ebson Gomes Sousa**, aluno do Doutorado em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, realize pesquisa com as escolas do município de João Pessoa, que tenham alunos surdos matriculados. A referida pesquisa será necessária para desenvolvimento do projeto intitulado: **“A MULTIMODALIDADE E A MATRIZ GESTO-FALA NO PROCESSO DE RECONTO DE NARRATIVAS POR CRIANÇAS SURDAS E CODAS”**. **Objetivo Geral do Projeto:** analisar os recontos de narrativas multimodais a partir da relação dos sinais na matriz gesto-fala de crianças surdas e codas no processo de aquisição de linguagem. **Objetivos Específicos:** 1 – Compreender a importância do reconto para a criança surda e coda no processo de aquisição de linguagem. 2 – Investigar as funções dos gestos nos recontos de narrativas multimodais dessas crianças. 3 – Observar os aspectos multimodais que são acionados pelas crianças nos recontos de narrativas. A autorização está condicionada ao comprometimento do pesquisador em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para fins da pesquisa.

João Pessoa, 18 de maio de 2023.

Clévia Suyene Cunha de Carvalho
Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação

ANEXO 02 - Carta de Anuênciā – CAS



CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, MIZIA EMANUELLA MENDES VERAS, CPF nº 045.773.894-441, representante legal do Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento ao Surdos – CAS /Mossoró – RN, localizada no endereço: Av. Rio Branco, Bom Jardim, Mossoró - RN, venho através deste documento, conceder a anuênciā para a realização da pesquisa intitulada: “a multimodalidade e a matriz gesto fala no processo de reconto de narrativas por crianças surdas e codas”, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação da Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, vinculado a Universidade Federal da Paraíba - UFPB a ser realizada no local Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento ao Surdos – CAS /Mossoró – RN.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução 466/12 e suas complementares.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
- 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Liberdade do participante de retirar a anuênciā a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consustanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Mossoró/RN, 17 de Julho de 2023.

Mizia Emanuela Mendes Veras

MIZIA EMANUELLA MENDES VERAS

Diretora da Instituição

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

O(a) Sr(a). está sendo convidado(a) a participar com a criança sob sua responsabilidade / tutela como voluntário(a) da pesquisa **realizada pelo doutorando Francisco Ebson Gomes Sousa aluno do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, sob orientação da profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.**

A pesquisa intitulada “*a multimodalidade e a matriz gesto-fala no processo de reconto de narrativas por crianças surdas e coidas*” segue as recomendações da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Esta pesquisa de acordo com a resolução 466/12 e norma operacional 01/2013 está amparada pela Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD).

Sua participação junto com a criança sob a sua responsabilidade/tutela é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento ou recusar-se a participar da pesquisa, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Esta pesquisa tem por objetivo *analisar os recontos de narrativas multimodais a partir da relação dos sinais na matriz gesto-fala de crianças surdas e codas no processo de aquisição de linguagem.*

Caso decida aceitar o convite, será apresentado ao sr.(a) e à criança um vídeo animado do desenho Pingu de no máximo 5 (cinco) minutos, após isso, será gravado o reconto do que se aconteceu no desenho pelo participante que pode ser respondido em português ou em LIBRAS (gravada em vídeo) que o pesquisador trabalhará durante a pesquisa.

Os riscos envolvidos com sua participação são possíveis desconfortos e constrangimentos, que serão minimizados através das seguintes providências: cuidado na elaboração dos conteúdos como também na aplicação, que será feita pelo pesquisador que também é conhecedor da língua de sinais para melhor auxiliá-lo(a).

Você terá os seguintes benefícios ao participar da pesquisa: contribuir para o melhor entendimento sobre o processo de aquisição de linguagem para surdos, como também ajudar a pesquisa a pensar como a aquisição de linguagem pode auxiliar no desenvolvimento da e para a comunidade surda.

Todas os seus registros serão arquivados, o que possibilitará o(a) senhor(a) fazer a leitura dos seus textos e verificar as informações desejadas. Destacamos que a sua participação é de suma importância para a pesquisa. A sua autorização será imprescindível para que possam ser atingidos os objetivos do estudo, mencionados acima, contribuindo com as pesquisas sobre aquisição e linguística.

A sua participação e da criança não implicará custos adicionais. O(a) Sr(a) e a criança não terão qualquer despesa com a realização dos procedimentos previstos neste estudo, que serão custeados pela UFPB. Também não haverá nenhuma forma de pagamento pela sua participação.

Assinando esse consentimento, o(a) Sr(a). não desiste de nenhum de seus direitos. Além disso, o(a) Sr(a). não libera os investigadores de suas responsabilidades legais e profissionais no caso de alguma situação que lhe prejudique.

Caso surja alguma dúvida sobre a pesquisa, o(a) Sr(a). poderá contactar o pesquisador responsável, Francisco Ebson Gomes Sousa pelo e-mail: ebson.gomes@ufersa.edu.br.

É assegurado o completo sigilo de sua identidade e da sua instituição quanto a sua participação neste estudo.

Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. Garanto que os dados obtidos a partir de sua participação na pesquisa não serão utilizados para outros fins além dos previstos neste termo.

Diante do exposto nos parágrafos anteriores eu, firmado abaixo,
 _____, _____ anos, RG: _____, concordo em permitir a minha participação no referido estudo. Eu fui completamente orientado pelos pesquisadores, que está realizando o estudo, de acordo com sua natureza, propósito e duração.

Este mesmo documento foi apresentado em Libras para os usuários surdos sinalizantes, além do vídeo e apresentação deste documento de forma acessível. Eu pude questioná-lo em Libras (Língua Brasileira de Sinais) e Língua Portuguesa sobre todos os aspectos do estudo. Além disto, ele me entregou uma cópia da folha de informações para os participantes, a qual li, compreendi e me deu plena liberdade para decidir acerca da espontânea participação nesta pesquisa.

Os registros em vídeo e minha imagem (minhas e da criança sob minha responsabilidade / tutela) poderão ser utilizadas e exibidas com finalidade científica (na produção de artigos, tese e outros) pelo pesquisador e pelos envolvidos nos estudos que ele realizar e/ou permitir. Os dados coletados poderão ser examinados por pessoas envolvidas na pesquisa com autorização delegada dos investigadores. Eu concordo que não procurarei restringir o uso que se fará sobre os resultados do estudo e nem sobre o material coletado.

Estou recebendo uma cópia assinada deste Termo.

_____, CPF nº _____ João Pessoa, ____ de
____ de 2023.

Francisco Ebson Gomes Sousa
(Pesquisador)

_____, CPF nº _____ João Pessoa, ____ de
(Participante) _____
de 2023.



CONTATOS

Francisco Ebson Gomes-Sousa – ebsongomess@gmail.com

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante - marianne.cavalcante@gmail.com

APÊNDICE 02 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo “**A MULTIMODALIDADE E A MATRIZ GESTO-FALA NO PROCESSO DE RECONTO DE NARRATIVAS POR CRIANÇAS SURDAS E CODAS**”, orientado pelo(a) **Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante**.

Declaro que fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo geral: “*analisar os recontos de narrativas multimodais a partir da relação dos sinais na matriz gesto-fala de crianças surdas e codas no processo de aquisição de linguagem.*” e quanto aos objetivos específicos:

1. Compreender a importância do reconto para a criança surda e coda no processo de aquisição de linguagem.
2. Investigar as funções dos gestos nos recontos de narrativas multimodais dessas crianças.
3. Observar os aspectos multimodais que são acionados pelas crianças nos recontos de narrativas.

Caso decida aceitar o convite, a criança participante será apresentada a um vídeo animado do desenho Pingu de no máximo 5 (cinco) minutos, após isso, será gravado o reconto do que se aconteceu no desenho pela criança participante que pode ser respondido em português ou em LIBRAS (gravada em vídeo) que o pesquisador trabalhará durante a pesquisa.

E dos possíveis riscos de ordem emocional (constrangimento/vergonha de a sua vida ser exposta) que possam advir de tal participação e que serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, apenas os pesquisadores envolvidos, o doutorando Francisco Ebson Gomes Sousa e a sua orientadora a profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.

Esta pesquisa de acordo com a resolução 466/12 e norma operacional 01/2013 está amparada pela Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). O pesquisador aplicará o teste e somente ele e a orientadora responsável poderão manusear e guardar os registros; caso aceite participar da pesquisa, as imagens serão usadas apenas para fins acadêmicos de pesquisa na produção da tese e de artigos e outras produções decorrentes da pesquisa apenas. Dessa forma, concordo com a participação da criança sob minha responsabilidade/tutela voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação.

Assinatura do responsável

João Pessoa - PB, ____ de _____ de 2023.

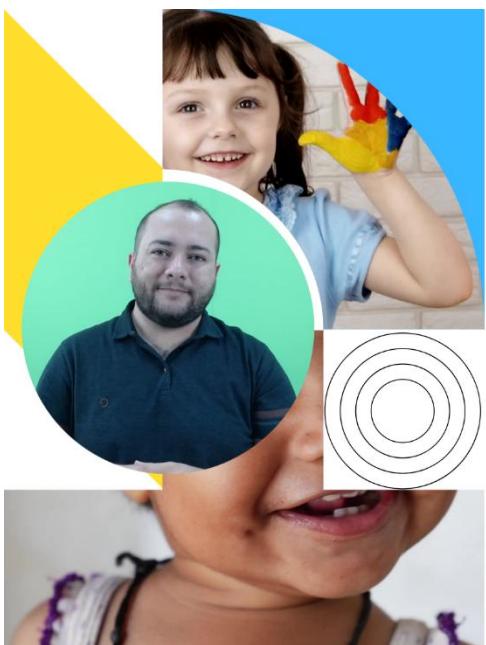
Francisco Ebson Gomes Sousa (Pesquisador) – Professor da UFERSA, Doutorando em Linguística pelo PROLING da UFPB, E-mail: ebson.gomes@ufersa.edu.br

Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (Orientadora da pesquisa – Pesquisadora) Professora da UFPB, E-mail: marianne.cavalcante@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFPB)

Centro de Ciências da Saúde - CCS da Saúde - 1º andar / Campus I / Cidade Universitária CEP: 58.051-900 - João Pessoa-PB - Tel. (83) 3216 7791 email: comitedeetica@ccs.ufpb.br

APÊNDICE 03 – Material bilíngue de aplicação do experimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUISTICA

A MATRIZ GESTO-FALA NO PROCESSO DE RECONTOS DE NARRATIVAS POR CRIANÇAS SURDAS E CODAS

Francisco Ebson Gomes-Sousa
UFERSA / PROLING - UFPB

Marianne C. B. Cavalcante
Orientadora



Apresentação da Pesquisa

A nossa pesquisa trabalha com a aquisição de linguagem e o processamento linguístico. Em que nós queremos perceber como o reconto de histórias pode ser uma estratégia potencializadora entre as relações de diálogo para as crianças surdas ou codas. Aqui explicaremos como você pai/mãe/tutor da criança surda ou coda poderá nos ajudar nesta pesquisa.



Objetivo

Analisar os recontos de narrativas multimodais a partir da relação dos sinais na matriz gesto-sinal de crianças surdas e codas no processo de aquisição de linguagem.

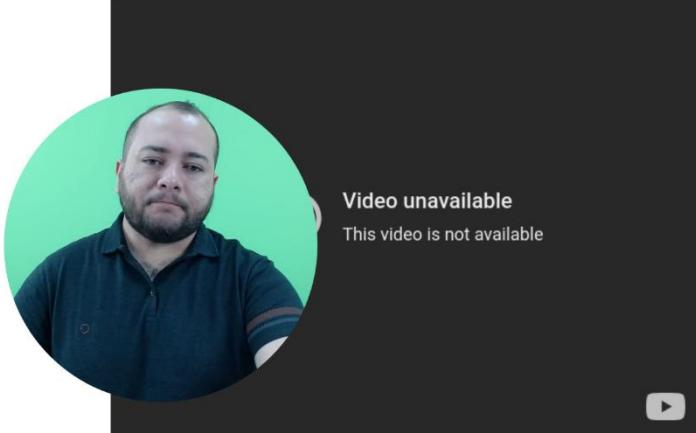


Metodologia

Aprovada pelo CEP da UFPB
65681522.6.0000.5188

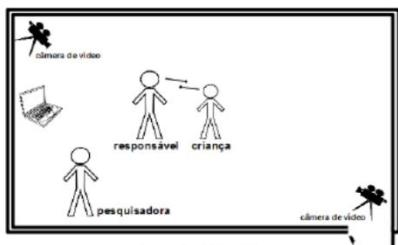


Metodologia



Procedimentos Metodológicos

A produção do corpus poderá ser conduzida pelo pesquisador ou pelos pais/responsáveis.



Almeida (2018)



Como fazer?



1 - Assistir ao vídeo-estímulo Pingu



2 - Estímulo ao reconto da narrativa



3 - Reconto da narrativa



Como fazer?

2 - Estímulo ao reconto da narrativa

Pode perguntar:

- O que aconteceu?
- O que mais gostou?
- Como era o pinguim?
- ...

3 - Reconto da narrativa

- Pode deixar gravando após terminar de assistir
- Tente ir para um local claro
- Sem muitas distrações
- Se possível, que a criança fique em pé ou livre para se expressar



2 - Estímulo ao reconto da narrativa

3 - Reconto da narrativa





Apenas esse vídeo!

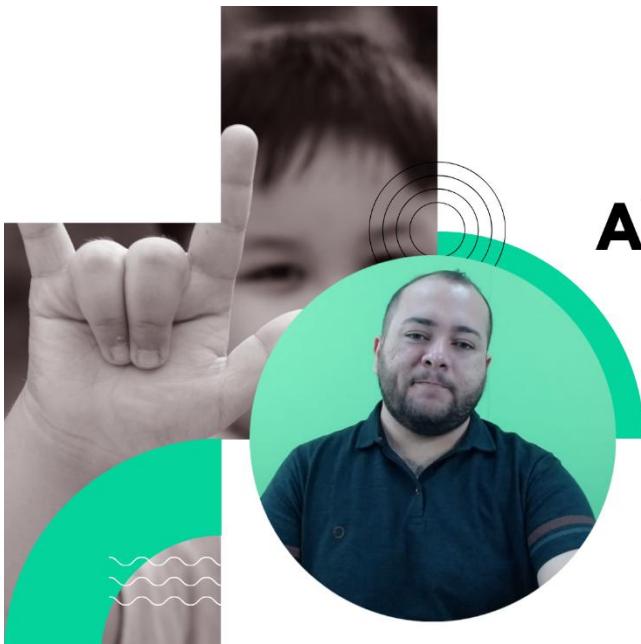
**Caso aceite, por favor,
nos informar!**

- Para ter claro todas essas informações vamos precisar da sua assinatura aceitando a sua participação e a participação da criança.
- Iremos usar o vídeo apenas para o estudo, com finalidade científica (na produção de artigos, tese e outros) pelo pesquisador e pelos envolvidos nos estudos.



**Pronto, basta
apenas nos
enviar o vídeo!**





**Obrigado
Alguma questão?**

Ebson Gomes-Sousa
UFERSA / PROLING - UFPB
ebson.gomes@ufersa.edu.br