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

ANA GABRIELLA DIAS REIS

A MULTIMODALIDADE EM SALA DE AULA DE 4º ANO: GESTO E FALA NO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA ORAL EM CONTEXTO ESCOLAR

JOÃO PESSOA – PB
2025

ANA GABRIELLA DIAS REIS

A MULTIMODALIDADE EM SALA DE AULA DE 4º ANO: GESTO E FALA NO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA ORAL EM CONTEXTO ESCOLAR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção de título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Profª Drª Evangelina Maria Brito de Faria

JOÃO PESSOA – PB
2025

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

PROLING

ATA DE DEFESA DE TESE DE
ANA GABRIELLA DIAS REIS

Aos dez dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e cinco (10/12/2025), às oito horas, realizou-se, via Plataforma Google Meet, a sessão pública de defesa de **Tese** intitulada **"A MULTIMODALIDADE EM SALA DE AULA DE 4º ANO: GESTO E FALA NO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA ORAL EM CONTEXTO ESCOLAR"**, apresentada pelo(a) doutorando(a) **ANA GABRIELLA DIAS REIS**, Graduado(a) em **Pedagogia** pelo(a) **Universidade Federal de Campina Grande - UFCG,** orientando(a) do(a) Prof.(a). Dr(a) Evangelina Maria Brito de Faria (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). Evangelina Maria Brito de Faria (PROLING - UFPB), na qualidade de Orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os(as) Professores(as) Doutores(as) Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (Examinadora/PROLING-UFPB), Maria Aparecida Valentim Afonso (Examinadora/UFPB), Paulo Vinícius Ávila Nóbrega (Examinador/UEPB) e Rosângela Nogarini Hilário (Examinadora/UNESP). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente, Evangelina Maria Brito de Faria, convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao (à) Doutorando(a) para apresentar uma síntese de sua Tese, após o que foi arguido(a) pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final sobre a Tese, à qual foi atribuído o conceito **Aprovada.**. Proclamados os resultados pelo(a) Sr(a). Presidente, foram encerrados os trabalhos e, para constar foi lavrada a presente ata que será assinada juntamente com os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 10 de dezembro de 2025.

Observações

Ampliar a teoria sobre o gênero autobiografia e evidenciar, nas análises, a diferença entre o gênero autobiografia das reflexões feitas pelas crianças sobre o próprio texto.

gov.br Documento assinado digitalmente
EVANGELINA MARIA BRITO DE FARIA
Data: 19/12/2025 15:58:55-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

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

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE
Data: 06/02/2026 12:59:09-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

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

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIA APARECIDA VALENTIM AFONSO
Data: 06/02/2026 11:08:29-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof(a). Dr(a). Maria Aparecida Valentim Afonso

gov.br Documento assinado digitalmente
PAULO VINICIUS AVILA NOBREGA
Data: 06/02/2026 10:39:29-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

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

gov.br Documento assinado digitalmente
ROSANGELA NOGARINI HILARIO
Data: 06/02/2026 11:01:49-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof(a). Dr(a). Rosângela Nogarini Hilário
(Examinadora)

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R375m Reis, Ana Gabriella Dias.
A multimodalidade em sala de aula de 4° ano : gesto e fala no gênero autobiografia oral em contexto escolar / Ana Gabriella Dias Reis. - João Pessoa, 2025.
144 f. : il.

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

1. Multimodalidade. 2. Matriz gesto fala. 3. Autobiografia. 4. Oralidade. I. Faria, Evangelina Maria Brito de. II. Título.

UFPB/BC CDU 37.012(043)

Elaborado por JONISMAR KENDYS DA SILVA LEAO - CRB-4/2332

A MULTIMODALIDADE EM UMA SALA DE AULA DE 4º ANO: GESTO E FALA NUMA ÚNICA ESTRUTURA CONCEITUAL

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Evangelina Maria Brito de Faria (PROLING/UFPB)
Orientadora

Profª Drª Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (PROLING/UFPB)
Avaliadora Interna

Profª Drª Maria Aparecida Valentim Afonso (PROLING/UFPB)
Avaliadora Interna

Profª Drª Isabelle Cahino Delgado (PROLING/UFPB)
Avaliadora Interna

Profª Drª Rosângela Nogarini Hilário (UNESP/FCL – Assis)
Avaliadora Externa

Profª Dr Paulo Vinícius Ávila Nóbrega (PROFLETRAS/UFPB)
Avaliador Externo

Profª Drª Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (CEDUC/UEPB)
Avaliadora Externa – Suplente

JOÃO PESSOA

2025

Aos meus pais (*in memoriam*) e filhas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu sustento.

Aos meus colegas, em especial ao amigo querido, Guilherme, pelos momentos de partilha, escuta e descontração.

Ao meu marido, pela compreensão e paciência de sempre.

Às crianças que participaram da pesquisa.

A minha orientadora, Evangelina Maria Brito de Faria, por todo apoio, competência e humanidade sem os quais este trabalho não seria possível.

Aos membros da banca pelas contribuições para o aprimoramento da tese.

A todos os professores e professoras que passaram pela minha trajetória escolar e acadêmica, em especial, à professora Sílvia Roberta da Mota Rocha pelo apoio e incentivo desde os anos de graduação.

À Universidade Federal da Paraíba pela oportunidade de uma formação de qualidade.

À CAPES, por ter viabilizado o desenvolvimento desta pesquisa.

“Nós humanos somos seres de muitas linguagens”.

(Carlos Alberto Faraco, 2012).

RESUMO

A gestualidade é parte da comunicação humana desde os primeiros anos de vida, estando integrada ao desenvolvimento linguístico e narrativo das crianças. Antes mesmo de dominar a fala, elas utilizam os gestos para criar e enriquecer o sentido das suas narrativas. Os gestos, como parte integrante de um enunciado, passaram a ter relevância teórica nas abordagens da cognição, aquisição da linguagem e análise da conversação a partir da década de 1980. Para McNeill, (1992), gestos e fala devem ser vistos dentro de uma estrutura conceitual unificada como aspectos de um único processo subjacente. Para observar melhor esse processo, voltamo-nos para a observação de construção de autobiografias orais por três crianças de nove anos, alunas do 4º ano do ensino fundamental para entender essa profunda relação entre fala e gesto. Assim, essa tese tem como objetivo geral investigar, através de uma perspectiva multimodal, a relação entre gesto e fala em diferentes versões do gênero autobiografia oral desenvolvido em contexto escolar. Como objetivos específicos: (1) descrever como é executada a gestualidade durante as apresentações das autobiografias; (2) propor reflexões sobre as próprias produções; (3) comparar a produção de gestos que acompanham as diferentes versões; (4) verificar as implicações das reflexões no desenvolvimento das habilidades orais na escola. Acreditamos que a estrutura conceitual unificada poderá ser melhor visualizada numa correlação entre mudança de fala com o acompanhamento da mudança de gestos. Teoricamente, para a multimodalidade, nos embasamos em Kendon (2004) e McNeill (1992, 2005), para observar a narrativa infantil nos baseamos em Perroni (1992), François (2009) entre outros e para a discussão sobre o ensino de gêneros orais contamos com as contribuições de Dolz e Schnewly (2010). Esta pesquisa apresenta uma abordagem quali-quantitativa com caráter, método, natureza conforme os objetivos supramencionados. Os sujeitos participantes de nossa pesquisa são três crianças de nove anos, alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola privada, localizada no município de Campina Grande – PB. As gravações das autobiografias foram analisadas com o auxílio da ferramenta de anotação linguística ELAN (EUDICO Linguistic Annotator), versão 6.7. Utilizamos as normas de transcrição propostas por Marcuschi (2003) na seção de análise da pesquisa. Os resultados finais apontaram que a mudança no teor do discurso provoca mudança na constituição de novos gestos, o que evidencia a ligação profunda entre fala e gesto e, também que o processo de reflexão é crucial no desenvolvimento das práticas discursivas.

Palavras-chave: Multimodalidade; Matriz gesto e fala; Autobiografia; Oralidade.

ABSTRACT

Gesturality has been part of human communication since the earliest years of life, being closely integrated into children's linguistic and narrative development. Even before mastering speech, children use gestures to create and enrich the meaning of their narratives. Gestures, as an integral component of utterances, gained theoretical relevance within approaches to cognition, language acquisition, and conversation analysis from the 1980s onward. According to McNeill (1992), gesture and speech should be understood within a unified conceptual framework, as aspects of a single underlying cognitive process. In order to better observe this process, this study focuses on the construction of oral autobiographies produced by three nine-year-old children enrolled in the 4th grade of elementary school, with the aim of understanding the deep relationship between speech and gesture. Thus, the general objective of this thesis is to investigate, from a multimodal perspective, the relationship between gesture and speech across different versions of the oral autobiography genre developed in a school context. The specific objectives are: (1) to describe how gestures are performed during the autobiographical presentations; (2) to propose reflections on the children's own productions; (3) to compare the gestural production accompanying different versions of the presentations; and (4) to examine the implications of reflective processes for the development of oral skills in school. We assume that the unified conceptual framework can be better visualized through the correlation between changes in speech and corresponding changes in gestures. The theoretical framework draws on Kendon (2004) and McNeill (1992, 2005) in multimodality studies; François (2009), and Perroni (1992) for narrative analysis; and Dolz and Schneuwly (2010) for the discussion of oral genres in education. This research adopts a qualitative approach, consistent with its objectives, method, and nature. The participants are three nine-year-old children from a private elementary school in the city of Campina Grande, Paraíba, Brazil. The autobiographical recordings were analyzed using ELAN (EUDICO Linguistic Annotator), version 6.7, and transcription followed the conventions proposed by Marcuschi (2003). The results indicate that changes in the content of discourse lead to changes in the emergence of new gestures, evidencing the deep connection between speech and gesture, as well as highlighting the crucial role of reflective processes in the development of discursive practices.

Keywords: Multimodality; Gesture–speech matrix; Autobiography; Orality.

RESUMEN

La gestualidad forma parte de la comunicación humana desde los primeros años de vida y se encuentra integrada al desarrollo lingüístico y narrativo de los niños. Incluso antes de dominar el habla, los niños utilizan gestos para construir y enriquecer el sentido de sus narrativas. Los gestos, como parte constitutiva del enunciado, adquirieron relevancia teórica en los enfoques sobre la cognición, la adquisición del lenguaje y el análisis de la conversación a partir de la década de 1980. Según McNeill (1992), los gestos y el habla deben ser comprendidos dentro de una estructura conceptual unificada, como aspectos de un mismo proceso subyacente. Con el fin de observar mejor este proceso, este estudio se centra en la construcción de autobiografías orales producidas por tres niños de nueve años, alumnos del cuarto grado de la educación primaria, con el objetivo de comprender la profunda relación entre habla y gesto. Así, el objetivo general de esta tesis es investigar, desde una perspectiva multimodal, la relación entre gesto y habla en distintas versiones del género autobiografía oral desarrolladas en el contexto escolar. Los objetivos específicos son: (1) describir cómo se ejecuta la gestualidad durante las presentaciones autobiográficas; (2) proponer reflexiones sobre las propias producciones; (3) comparar la producción de gestos que acompañan las diferentes versiones; y (4) verificar las implicaciones del proceso reflexivo en el desarrollo de las habilidades orales en la escuela. Se parte del supuesto de que la estructura conceptual unificada puede visualizarse mejor a través de la correlación entre los cambios en el habla y los cambios en los gestos. El marco teórico se basa en Kendon (2004) y McNeill (1992, 2005) para la multimodalidad; en François (2009) y Perroni (1992) para el análisis narrativo; y en Dolz y Schneuwly (2010) para la discusión sobre la enseñanza de los géneros orales. La investigación adopta un enfoque cualitativo, de acuerdo con sus objetivos, método y naturaleza. Los participantes son tres niños de nueve años, alumnos de una escuela privada del municipio de Campina Grande, estado de Paraíba, Brasil. Las grabaciones de las autobiografías fueron analizadas con la herramienta ELAN (EUDICO Linguistic Annotator), versión 6.7, y se utilizaron las normas de transcripción propuestas por Marcuschi (2003). Los resultados indican que los cambios en el contenido del discurso generan cambios en la constitución de nuevos gestos, lo que evidencia la profunda relación entre habla y gesto, así como la importancia del proceso de reflexión en el desarrollo de las prácticas discursivas.

Palabras clave: Multimodalidad; Matriz gesto y habla; Autobiografía; Oralidad**.**

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fragmento da apresentação de Vitória 20

Figura 2 – Exemplo de gesto icônico 45

Figura 3 – Exemplo de gesto metafórico 46

Figura 4 – Exemplo de gesto dêitico 47

Figura 5 – Exemplo de gesto ritmado 48

Figura 6 – *Cards* disponibilizados para consulta 52

Figura 7 – Janela principal do ELAN 55

Figura 8 – Trilhas de anotação 55

Figura 9 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 1) 58

Figura 10 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 1) 59

Figura 11 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 1) 59

Figura 12 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 1) 60

Figura 13 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 1) 61

Figura 14 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 1) 62

Figura 15 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 1) 62

Figura 16 - Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 1) 63

Figura 17 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 1) 63

Figura 18 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 1) 65

Figura 19 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 1) 65

Figura 20 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 1) 66

Figura 21 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2) 70

Figura 22 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2) 71

Figura 23 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2) 72

Figura 24 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2) 73

Figura 25 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2) 74

Figura 26 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2) 75

Figura 27 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2) 76

Figura 28 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2) 77

Figura 29 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2) 77

Figura 30 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2) 78

Figura 31 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2) 79

Figura 32 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2) 79

Figura 33 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2) 80

Figura 34 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2) 81

Figura 35 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2) 81

Figura 36 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1) 84

Figura 37 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1) 84

Figura 38 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1) 85
Figura 39 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1) 86
Figura 40 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1) 87
Figura 41 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1) 87
Figura 42 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1) 88
Figura 43 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1) 89
Figura 44 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1) 89
Figura 45 – Quadro de frase gestual (Eduardo 1) 90
Figura 46 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1) 91
Figura 47 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1) 91
Figura 48 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1) 92
Figura 49 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1) 93
Figura 50 – Quadro de frase gestual (Eduardo 1) 93
Figura 51 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1) 94
Figura 52 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1) 94
Figura 53 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1) 95
Figura 54 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1) 96
Figura 55 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2) 100
Figura 56 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2) 101
Figura 57 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2) 102
Figura 58 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2) 103
Figura 59 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2) 103
Figura 60 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2) 104
Figura 61 – Quadro de frase gestual (Eduardo 2) 104
Figura 62 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2) 105
Figura 63 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2) 106
Figura 64 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2) 107
Figura 65 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2) 107
Figura 66– Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2) 108

Figura 67 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2) 109

Figura 68 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2) 109

Figura 69 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2) 110

Figura 70 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2) 111

Figura 71 – Quadro de frase gestual (Eduardo 2) 111

Figura 72 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2) 112

Figura 73 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2) 112

Figura 74 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2) 113

Figura 75 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2) 114

Figura 76 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2) 114

Figura 77 – Quadro de frase gestual (Eduardo 2) 115

Figura 78 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2) 117

Figura 79 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Ana Victória 1) 117

Figura 80 – Quadro de frase gestual (Ana Victória 1) 118

Figura 81 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Ana Victória 1..... 119

Figura 82 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Ana Victória 1) 120

Figura 83 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Ana Victória 1) 120

Figura 84 – Registro da recorrência do movimento de apertar a lateral do dedo (Ana Victória 1) 121

Figura 85 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Ana Victória 1) 122

Figura 86 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Ana Victória 2) 125

Figura 87 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Ana Victória 2) 126

Figura 88 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Ana Victória 2) 127

Figura 89 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Ana Victória 2) 128

Figura 90 – Quadro de frase gestual (Ana Victória 2) 128

Figura 91 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Ana Victória 2) 129

Figura 92 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Ana Victória 2) 129

Figura 93 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Ana Victória 2) 130

Figura 94 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Ana Victória 2) 131

Figura 95 – Quadro de frase gestual (Ana Victória 2) 132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exemplos de pesquisas relacionadas ao tema autobiografia e multimodalidade 23

Quadro 2 – Detalhamento da coleta de dados (1) 53

Quadro 3 – Detalhamento da coleta de dados (2) 53

Quadro 4 – Normas de transcrição 56

Quadro 5 – Primeira apresentação da autobiografia de Vitória 57

Quadro 6 – Síntese do momento de reflexão da criança (Vitória) 68

Quadro 7 – Segunda apresentação da autobiografia de Vitória 69

Quadro 8 – Primeira apresentação da autobiografia de Eduardo 89

Quadro 9 – Síntese do momento de reflexão da criança (Eduardo) 98

Quadro 10 – Segunda apresentação da autobiografia de Eduardo 98

Quadro 11 – Primeira apresentação da autobiografia de Ana Victória 116

Quadro 12 – Síntese do momento de reflexão da criança (Ana Victória) 123

Quadro 13 – Segunda apresentação da autobiografia de Ana Victória 124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Incidência de gestos (Criança A) 133

Gráfico 2 – Incidência de gestos (Criança B) 134

Gráfico 3 – Incidência de gestos (Criança C) 136

Gráfico 4 – Tendência geral da produção gestual nas duas versões das autobiografias 138

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 19

2 A MULTIMODALIDADE NA LINGUAGEM 27

2.1 Sociointeracionismo e cognitivismo cultural: fundamentos epistêmicos da multimodalidade 27

2.2 Narrativas infantis e gêneros orais 35

2.2.1 A autobiografia oral no contexto escolar 39

2.3 A matriz gesto-fala e a construção multimodal do discurso 43

3 METODOLOGIA 50

3.1 Encaminhamentos gerais 50

3.2 Procedimentos metodológicos e coleta de dados 50

3.3 Hipóteses, pressupostos teóricos e análise dos dados 54

4 ANÁLISE DOS DADOS 57

4.1 Análise qualitativa 57

4.1.1 *Vitória - Primeira apresentação da autobiografia (01min17s) – Gravado na última semana de maio de 2024 ..... 57*

4.1.2 *Vitória – Momento de reflexão (08min17seg) – Gravado na primeira semana de junho de 2024 ..... 67*

4.1.3 *Vitória - Última apresentação da autobiografia (2 min40seg) – Gravado na última primeira semana de junho de 2024 ..... 69*

4.1.4 *Eduardo - Primeira apresentação da autobiografia (01min32seg) – Gravado na última semana de maio de 2024 ..... 83*

4.1.5 *Eduardo – Momento de reflexão (08min38seg) – Gravado na primeira semana de junho de 2024 ..... 97*

4.1.6 *Eduardo - Última apresentação da autobiografia (05min20seg) – Gravado na primeira semana de junho de 2024 ..... 98*

4.1.7 *Ana Victória - Primeira apresentação da autobiografia (01min43seg) – Gravado na última semana de maio de 2024 ..... 116*

4.1.8 *Ana Victória – Momento de reflexão (07min21seg) – Gravado na primeira semana de junho de 2024 ..... 123*

4.1.9 *Ana Victória - Última apresentação da autobiografia (01min36seg) – Gravado na primeira semana de junho de 2024 ..... 124*

4.2 Análise quantitativa 133

4.2.1 Incidência de gestos 133

4.2.2 Tendência geral da produção gestual 138

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 139

6 REFERÊNCIAS 142

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a relação entre linguagem e gesto têm se desenvolvido ao longo de diferentes tradições de investigação que buscam compreender o papel do corpo na produção de sentido. Desde as primeiras abordagens que consideravam os gestos como elementos auxiliares da comunicação verbal, pesquisas posteriores passaram a enfatizar sua participação ativa na construção do significado em situações de interação. Ao longo das últimas décadas, especialmente no campo da linguística, da psicologia cognitiva e dos estudos da comunicação, consolidou-se uma perspectiva que compreende a linguagem como um fenômeno intrinsecamente multimodal, no qual diferentes recursos semióticos — verbais, corporais e prosódicos — atuam de forma integrada na produção discursiva.

Nesse contexto, a indissociação entre gestos e fala foi defendida por Adam Kendon (1981, 2000) e David McNeill (1985), a partir da compreensão de que ambos constituem um único sistema, ou seja, "os gestos compartilham com a fala um estágio computacional; eles são, portanto, parte da mesma estrutura psicológica" (McNeill, 1985, p. 350). Nesse sentido, gesto e fala cooperam para apresentar uma única representação cognitiva, integrados em uma matriz comum de significação. Isso significa dizer que os signos verbais são partes de uma situação interativa, implicando um funcionamento multimodal da língua.

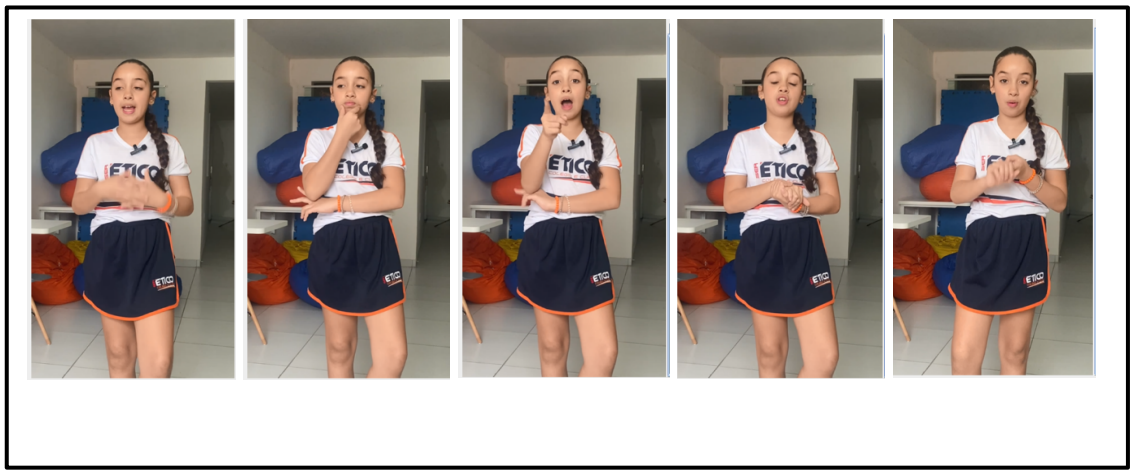
Como afirma McNeill (2000), em qualquer língua e em todas as circunstâncias, o movimento de mãos e braços aparece em conjunto com o discurso. Assim, nessa estreita relação entre gesto e fala, as mãos funcionam como símbolos ligados ao canal da voz, tanto em termos de tempo quanto em função semântica e pragmática.

Para ilustrar a relação entre gesto e fala em situações de produção oral, apresenta-se a seguir um fragmento de uma das autobiografias produzidas por uma criança participante desta pesquisa. O excerto foi extraído de um momento em que a estudante buscava recordar um fato curioso sobre si mesma, no contexto da atividade de apresentação autobiográfica realizada em sala de aula.

A Figura 1 apresenta um conjunto de imagens extraídas desse momento da narrativa. No fragmento verbal correspondente, a criança afirma: "É... (1) deixa eu ver, hum... (2) Ah, um fato sobre mim. (3) Gente, vou contar a vocês

viu, é... não sei, eu sou acostumada a comer isso, não sei, eu sinto um gosto gostoso, eu acho gostoso (4) é manga com sal e sazón (5)”

Figura 1 – Fragmento da apresentação de Vitória



(1) (2) (3) (4) (5)

Fonte: Elaboração da autora.

Ao observar a sequência de imagens, é possível perceber diferentes movimentos corporais que acompanham o processo de elaboração do discurso, como mudanças na posição das mãos, variações na direção do olhar e alterações nas expressões faciais. Em determinados momentos, por exemplo, a criança movimenta as mãos enquanto busca recordar o que deseja dizer; em outros, amplia a expressão facial ao mencionar o fato que pretende compartilhar ou utiliza os dedos para enumerar os elementos mencionados em sua fala.

Esses elementos evidenciam que a produção oral envolve a mobilização simultânea de diferentes recursos expressivos que acompanham e se articulam ao discurso verbal. A observação desses comportamentos gestuais levanta questões importantes sobre o papel do corpo na construção do significado e sobre a maneira como gesto e fala se organizam conjuntamente na produção narrativa.

A partir dessas observações, torna-se pertinente investigar de que modo gesto e fala se articulam na produção de narrativas autobiográficas em contexto escolar, especialmente quando se considera a perspectiva multimodal da linguagem. Compreender essa relação implica situar a discussão no campo mais amplo dos estudos que, nas últimas décadas, têm se dedicado a analisar a integração entre diferentes modos semióticos na construção do discurso.

Essa conexão entre gesto e fala tem recebido atenção ao longo das últimas décadas. Algumas teorias difundidas pela ciência cognitiva na segunda metade do século XX embasaram a visão dos gestos como parte integrante da língua, assim como a compreensão de que o visual e o acústico se articulam como uma unidade multimodal na criação de significado. Dentre as vertentes de estudo da área, destacam-se diferentes autores que se dedicaram a investigar como gesto e fala se conectam, sendo Adam Kendon (1980; 1982) um dos pioneiros, seguido por David McNeill (1992).

Já no campo da oralidade, as investigações desenvolvidas a partir de uma perspectiva interacionista de linguagem ganharam maior visibilidade a partir da década de 1970, contribuindo para a reformulação de concepções sobre o ensino da língua na escola. No contexto brasileiro, essas discussões repercutiram nas orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados na década de 1990, que passaram a reconhecer a importância do trabalho sistemático com a oralidade e a indicar a abordagem dos gêneros discursivos como referência para o ensino da língua. A partir dessas orientações, ampliou-se o reconhecimento da oralidade como objeto de ensino, vinculada às práticas sociais de linguagem e aos contextos sócio-discursivos em que os sujeitos participam.

Nas décadas seguintes, novos desafios passaram a mobilizar a produção acadêmica, resultando em um aumento significativo de pesquisas sobre o ensino da oralidade, as abordagens presentes nos livros didáticos, a seleção de gêneros e outras questões relacionadas às práticas de linguagem na escola. Nesse cenário, destacam-se os estudos que investigam as relações entre oralidade e escrita, oralidade e letramento, bem como o ensino de gêneros orais no contexto escolar, desenvolvidos por autores como Luiz Antônio Marcuschi (2001), Roxane Rojo (2006) e Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004).

Estudos desenvolvidos por diferentes pesquisadores, como João Wanderley Geraldi (1996), Ataliba Teixeira de Castilho (2011), Luiz Antônio Marcuschi (2007) e Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004), evidenciam avanços significativos nas discussões sobre o ensino da língua oral e sobre a necessidade de incorporá-la de maneira mais sistemática às práticas pedagógicas. Nas últimas décadas, observa-se um movimento crescente de valorização da oralidade na escola, presente tanto em propostas didáticas quanto em documentos curriculares oficiais, que passaram a reconhecer a

importância de práticas como parlendas, jogos de palavras, narrativas e outras atividades de produção oral no processo de aprendizagem da linguagem.

Ainda assim, apesar desses avanços e da ampliação das discussões teóricas e pedagógicas sobre o tema, diferentes estudos indicam que o trabalho sistemático com os gêneros orais na escola continua em processo de consolidação. Em muitos contextos escolares, a oralidade ainda aparece associada principalmente a atividades espontâneas ou preparatórias para a escrita, nem sempre sendo explorada como objeto de ensino com características próprias, conforme já apontavam Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004).

Dito isto e considerando a emergência dos textos multimodais que impactam diretamente no ensino da oralidade, vemos como indispensável estudar a oralidade e a multimodalidade – numa perspectiva mcneilliana, onde fala e gesto formam uma única unidade cognitiva – compreendendo que, ao lado da fala, acontecem outros elementos tão importantes quanto a palavra para a construção de sentido.

A nossa fala é produto e composição do nosso corpo e, por isso, falar é algo tão particular do indivíduo. A nossa voz é única e nos confere um caráter peculiar. A particularidade inerente à fala, soma-se o caráter único da autobiografia, tendo em vista que esse gênero relata experiências de vida das pessoas e, também, a trajetória desse indivíduo enquanto sujeito pertencente à sociedade na qual está inserido, sendo, portanto, particular e subjetiva.

Em consulta às bases de dados Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Google Acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizamos os termos “autobiografia e multimodalidade”, “autobiografia multimodal”, “autobiografia no ensino fundamental” nos campos de pesquisas, em busca de pesquisas que pudessem subsidiar a discussão aqui proposta. Considerando como período de publicação os últimos sete anos (2018-2025) não foram encontradas pesquisas que trouxessem no título os termos autobiografia e multimodalidade. Dessa forma, prosseguimos com a leitura dos resumos das pesquisas a fim de identificarmos como o tema multimodalidade e autobiografia foram abordados.

Constatamos que, apesar de ser mencionada, a multimodalidade (como perspectiva de análise do gênero autobiografia) não se fazia presente nos objetivos de

investigação. No quadro abaixo extraímos alguns registros para exemplificar como o tema tem sido abordado nos últimos anos (Quadro 1).

Quadro 1 - Exemplos de pesquisas relacionadas ao tema autobiografia e multimodalidade

Tipo	Título	Autor e ano de publicação	Público	Objetivo
Artigo	O texto autobiográfico em sala de aula do Ensino Fundamental	Rocha, Flávia Cavalcante Zavam, Aurea Suely 2018	9º ano	Contribuir com o ensino e a aprendizagem da escrita por meio da produção de textos autobiográficos.
Dissertação	Oiteiro: despertando o interesse pela literatura no ensino fundamental, através da escrita autobiográfica de Magdalena Antunes	Silva, José Cláudio Ribeiro da 2020	9º ano	Evidenciar a importância da escrita autobiográfica na percepção e construção da memória social e cultural dos sujeitos.
Dissertação	A narrativa autobiográfica no 8º ano do Ensino Fundamental: entre a escola e as práticas socioculturais em uma comunidade ribeirinho-	Oliveira, Ercília Braga de 2021	8º ano	Analisar a produção textual no Ensino Fundamental a partir de narrativas autobiográficas em uma escola de comunidade ribeirinho-quilombola, tendo como ponto de partida as práticas socioculturais que envolvem os alunos do

	quilombola			8º ano.
Dissertação	Memórias do outro e sua singularidade: narrativa autobiográfica no ensino fundamental - anos finais	Achutti, Carolina Fernandez 2018	Fundamental II	
Artigo	Repertórios linguísticos como índices biográficos: (auto)representações multimodais de estudantes indígenas através de retratos linguísticos	André Marques do Nascimento 2020	Ensino superior	A análise visa destacar a relevância pedagógica da (auto)representação dos repertórios linguísticos como ponto de partida para a educação linguística e como instrumento de pesquisa sobre recursos, práticas e ideologias linguísticas.
Artigo	Os multiletramentos nas aulas da pós-graduação como possibilidade de desencapsulação do currículo	Andrea Gabriela do Prado Amorim 2022	Ensino superior	Investigar a construção de propostas de ensino-aprendizagem para romper limites representacionais e promover, assim, a desencapsulação dos saberes.
Dissertação	Produção de textos na escola: uma proposta didática com autobiografias	Adriane Teresinha Sartori	Fundamental II	Produzir um projeto de ensino destinado a professores que queiram trabalhar a produção de textos

	no ensino fundamental II	2022		autobiográficos no 6º ano do ensino fundamental II
Dissertação	Ensino de língua portuguesa, letramentos digitais e multimodalidade: convergências e desafios	Maia, Jaqueline Bastos Marques Santos 2023	Fundamental II	Promover o letramento digital no contexto escolar através de práticas de leitura e escrita de língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Eustáquio Alves Santana, situada no Distrito de Parafuso, município de Camaçari-BA, por meio da exploração didática dos gêneros textuais.

Fonte: Elaboração da autora

Com base na consulta realizada conforme os critérios mencionados anteriormente, depreendemos que no campo de estudos sobre gêneros textuais, as pesquisas sobre autobiografia são, em sua maioria, desenvolvidas com alunos do ensino fundamental – anos finais ou EJA. Todavia, pesquisas sobre os processos de construção do gênero autobiografia oral com foco na multimodalidade, em anos iniciais do ensino fundamental não foram encontradas. A maior parte das pesquisas tem como foco a construção das habilidades linguísticas e/ou fortalecimento da identidade dos sujeitos participantes. Desse modo, reafirmamos a importância da nossa pesquisa, considerando ser um assunto pouco discutido pelas pesquisas até então realizadas, contribuindo assim, tanto para a discussão acadêmica quanto para a prática do ensino de gêneros orais e da multimodalidade no contexto escolar.

Nesta tese, através de uma aplicação metodológica que constou da construção da autobiografia oral de três crianças, alunas do 4º ano do ensino fundamental, concentramo-nos em lançar sobre estas autobiografias um olhar multimodal, com foco na gestualidade revelada pelos participantes. A partir do exposto, torna-se evidente a contribuição desta tese, cujo objetivo geral é investigar, através de uma perspectiva

multimodal, a relação entre gesto e fala em diferentes versões do gênero autobiografia oral desenvolvido em contexto escolar.

Desse modo, nos objetivos específicos propusemo-nos a (1) descrever como é executada a gestualidade durante as apresentações das autobiografias; (2) propor reflexões sobre as próprias produções; (3) comparar a produção de gestos que acompanham as diferentes versões; (4) verificar as implicações das reflexões no desenvolvimento das habilidades orais na escola.

Cabe mencionar que a hipótese levantada confere a este trabalho ineditismo que se almeja, a saber: as observações feitas pelas crianças no momento de reflexão são reveladas também no comportamento gestual na segunda versão da autobiografia.

Este trabalho estrutura-se em 5 capítulos, a contar com a *Introdução*. No capítulo 2, organizado em três subtópicos, iniciamos a revisão de literatura com a discussão de dois paradigmas: o sociointeracionismo de Vygotsky e o cognitivismo cultural de Tomasello. Em seguida, abordamos a narrativa infantil com base em Perroni (1992) e François (1996) e discutimos a autobiografia oral em contexto escolar a partir das contribuições de Labov (1972), Bruner (1997), Passeggi (2008), Abrahão (2004) e Larrosa (2002). O terceiro subtópico apresenta a matriz gesto-fala e a construção multimodal do discurso a partir de Kendon (2004), McNeill (1992, 2005), Dolz e Schnewly (2010). O Capítulo 3 é dedicado à metodologia empregada nesta pesquisa, assim como os aspectos éticos envolvidos nas etapas de elaboração do trabalho. Os procedimentos estão devidamente detalhados, incluindo os instrumentos de pesquisa empregados, como o programa de anotação linguística Elan 6.7. O quarto capítulo apresenta a análise dos dados. Nas Considerações Finais, os objetivos e as hipóteses são retomados indicando caminhos possíveis para a discussão sobre a multimodalidade e o trabalho com os gêneros orais no contexto escolar.

Apostamos que os conhecimentos produzidos nesta pesquisa podem colaborar com a compreensão do processo de produção do gênero autobiografia, destacando a importância da matriz gesto-fala na produção de gêneros orais. Esta compreensão poderá otimizar o desenvolvimento de práticas pedagógicas qualificadas para o desenvolvimento de competências linguísticas dos alunos.

2 A MULTIMODALIDADE NA LINGUAGEM

Este capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos que sustentam a abordagem multimodal adotada nesta pesquisa, compreendendo a linguagem como uma prática social, cognitiva e situada. Para isso, inicialmente, discute-se o sociointeracionismo e o cognitivismo cultural como bases epistêmicas da multimodalidade, evidenciando a centralidade da interação, da cultura e dos processos cognitivos compartilhados na constituição do sentido. Em seguida, aborda-se o campo das narrativas infantis e dos gêneros orais, com ênfase na autobiografia oral no contexto escolar, considerando seu potencial formativo e sua relevância para o desenvolvimento das habilidades discursivas das crianças. Por fim, apresenta-se a noção de matriz gesto-fala, destacando a construção multimodal do discurso e a indissociabilidade entre linguagem verbal e gestual na produção de significados, eixo central que orienta as análises desenvolvidas nos capítulos subsequentes.

2.1 Sociointeracionismo e cognitivismo cultural: fundamentos epistêmicos da multimodalidade

Visando suplantar o dualismo entre o behaviorismo metodológico e as abordagens inatistas, Vygotsky construiu uma teoria para compreender os processos mentais superiores característicos do funcionamento intelectual humano. Diferentemente das outras, a teoria vygotskyana destaca os fatores socioculturais como determinantes do desenvolvimento da cognição. Em sua compreensão, os processos mentais superiores são ações mediadas pela linguagem também constituídas por processos mais elementares influenciados pelas condições sócio-históricas (PRETTE; PRETTE, 1995).

Dessa forma, o autor encontra na linguagem um dos artefatos para o desenvolvimento e organização do pensamento. Em sua teoria, Vygotsky apresenta evidências de que a fala egocêntrica da criança atua como instrumento regulador do pensamento e com o passar dos anos ela é internalizada. Ou seja, a fala egocêntrica não desaparece, ela se apresenta na fase adulta como fala interior mantendo as características da fala social.

Enquanto o pensamento origina-se em uma fase pré-verbal, a fala origina-se em uma fase pré-intelectual. Em certo momento essas duas trajetórias encontram-se e a fala passa a ser racional e o pensamento verbal. Assim, cognição e linguagem "são duas realidades distintas, com existência autônoma, que partilham um espaço comum, o pensamento verbal" (SIM-SIM, 2017, P. 31).

No momento em que o pensamento se torna verbal, o desenvolvimento cognitivo é influenciado pelas condições sócio-históricas. A partir de então, os estágios são identificados de acordo com o nível de organização da estrutura de conceitos do sujeito, desde as primeiras palavras até a formação dos conceitos científicos.

O significado da palavra é considerado como a unidade de análise entre pensamento e linguagem, sem dissociar os aspectos semânticos e fonético. Examina-se a relação entre o referente a palavra no contexto histórico-cultural – o significado coletivo – e a organização da palavra no desenvolvimento ontológico do sujeito – significado individual.

No decurso do desenvolvimento ontogenético, a consciência é concebida como um sistema de estruturas que sofre alterações. Desse modo, ela de transforma no sentido de "habilitar o organismo a encontrar seus propósitos, a analisar a informação que chega e a armazenar seus traços, implicando em seus níveis mais elevados, na consciência de estar consciente" (VYGOTSKY, 2008, p. 78). Para a abordagem sociointeracionista, a organização das palavras e os significados são a base da consciência.

Em Vygotsky, o pensamento constitui-se por meio da linguagem. Segundo o autor, o pensamento não é expresso apenas em palavras, ele existe através delas, de modo que o domínio da linguagem, enquanto meio social do pensamento, vai favorecer o desenvolvimento intelectual (SILVA, 2022). Segundo o autor, o pensamento não antecede a linguagem; ao contrário, constitui-se por meio dela.

Para Vygotsky, a linguagem aparece quando a palavra representa o objeto da consciência, fato que aconteceria gradativamente, visto que nos primeiros anos de vida a palavra seria mais uma propriedade do que um símbolo do objeto. A descoberta e consolidação das palavras como signos aconteceria somente ao operar com as primeiras palavras. Esse momento marca a transição dos limites orgânicos para a construção simbólica da realidade, possibilitando o desenvolvimento das funções cognitivas superiores.

Vygotsky reconhece duas tendências como raízes da linguagem: a tendência expressiva e a comunicativa. Porém, rejeita a existência de uma tendência intencional, considerando que não haveria fatores condicionantes nem um processo evolutivo "a tendência intencional surge do nada, não tem um histórico e não é condicionada por nada" (VYGOTSKY, 1995a, p. 85)**.** Sendo assim, a primeira fase do desenvolvimento da linguagem não está relacionada ao desenvolvimento dos processos intelectuais da criança. Inicialmente, a criança depende dos significados atribuídos pelo outro às suas ações com os objetos. Somente depois de reconstruir essa situação internamente, significando suas ações, ela usaria com intencionalidade. Esse processo de significação culmina com o aparecimento das palavras disponíveis na comunidade na qual a criança está inserida. Todavia, as relações e generalizações de uma palavra mudam ao longo do desenvolvimento. Por um lado, uma palavra contém um significado socialmente convencionado relativamente estável e, por outro, os sentidos individuais que essas palavras vão assumindo como resultado das experiências sócio-históricas compartilhadas pelo sujeito (SILVA, 2022). Isso leva a crer que, até mais ou menos dois anos, uma palavra é concebida pela criança como uma propriedade do objeto, não tendo esta, ainda, acesso a sua função simbólica. (SOARES, 2019, p. 10-11).

Sendo assim, o sentido da linguagem surge no desenvolvimento da intencionalidade. Ao se apropriar de uma língua, o sujeito percebe que esta serve a dois propósitos: um coletivo e outro individual. Toda função psíquica superior é social antes de ser interna. Com base nisso, compreende-se que todas as formas fundamentais da comunicação verbal entre o adulto e a criança se convertem posteriormente em funções psíquicas (VYGOTSKY, 1995, p. 149-150).

Quanto à atividade simbólica, o autor a considerada com uma função organizadora que intervém no processo de uso de instrumentos produzindo novas formas de comportamento, possibilitando que a linguagem e a atividade prática convirjam. Quando a linguagem é colocada juntamente com os signos e incorporada a cada ação, está se organiza de um novo modo.

Nesse sentido, o uso de signos pelas crianças deve ser considerado como uma troca num processo qualitativo, não apenas como algo transmitido pelo adulto. Essas transformações proporcionam as condições necessárias para acessar o estágio seguinte que, por sua vez, é condicionado pelo estágio anterior. Assim, as transformações estariam vinculadas como estágios de um único processo, de natureza histórica

(VYGOTSKY, 1995, p. 78). As atividades da criança adquirem significado próprio dentro de um código de conduta social, de modo que esse significado depende das interações que a criança tem em seu meio.

Assim, as atividades da criança adquirem um significado próprio em um sistema de conduta social, de forma que esse significado depende das formas concretas de interação que a criança tem em seu meio. Portanto, o pensamento e a linguagem são indispensáveis para a compreensão da consciência humana.

Como mediadora do social ao psíquico, a linguagem atua nesses dois espaços, transformando e ampliando a capacidade semiótica do indivíduo por meio do sentido. As relações sociais e os processos de internalização psicológica são modificados na medida em que um produto da construção psicossocial do ser humano em interação. "Nesse processo, a linguagem multiplica as formas de representação, reconstruindo e controlando a atividade superior, dando flexibilidade e dinamismo operacional ao sistema que, ao mesmo tempo, se atrela ao contexto e cobra dele independência" (SILVA, 2022, p. 33)**.** Por isso, a linguagem é mais do que um meio, ela assume a função de mediadora semiótica que integra, regula e transforma a ação nos modos de conhecer e se comportar dos sujeitos.

O desenvolvimento da fala, segundo Vygotsky (2008), ocorre em quatro fases: a) fase natural ou primitiva (fala pré-intelectual e pensamento pré-verbal); b) fase da psicologia ingênua, na qual a inteligência prática está surgindo na criança; c) fase das operações com signos exteriores, caracterizada pela fala egocêntrica; d) fase da fala interior, em que a criança começa a operar com signos interiores e relações intrínsecas. Assim, à medida que a criança fala nas interações com o outro, ela passa a apontar a fala para si, interiorizando-a. Por sua vez, a fala interior se desenvolve mediante o acúmulo de mudanças estruturais e funcionais; que se separa da fala exterior das crianças ao mesmo tempo que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da fala; e, finalmente, que as estruturas da fala dominadas pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento (VYGOTSKY, 2008, p. 44).

Trata-se, portanto, de sugerir que é através da interação com o adulto, tendo as palavras como mediadoras, que a criança adquire a linguagem oral e a desenvolve significativamente de forma processual usando a ação verbal enquanto instrumento.

Se no sociointeracionismo, a ênfase recai sobre a constituição da linguagem na relação com o outro e na mediação semiótica das interações, o cognitivismo cultural desloca o olhar para os processos mentais e para os modos como a experiência cultural estrutura a cognição. Nessa perspectiva, compreender a linguagem implica considerar os esquemas conceituais, as operações cognitivas e os modelos culturais que orientam a produção de sentido.

Para Tomasello (2005), a explicação mais consistente para a aquisição da linguagem encontra-se nas abordagens baseadas no uso, segundo as quais as construções linguísticas são entendidas como símbolos complexos, dotados de forma e função, que foram historicamente sedimentados nas práticas culturais e posteriormente reconstruídos pelas crianças ao longo do desenvolvimento. Partindo dessa perspectiva, a criança não inicia seu percurso linguístico de maneira isolada, mas em um ambiente já organizado por um acervo de conhecimentos coletivos, que passa a ser internalizado por meio da aprendizagem cultural.

É nesse processo de inserção em práticas socioculturais que se desenvolvem as capacidades de compreender intenções alheias. A produção e a compreensão dos símbolos linguísticos não surgem de modo abrupto; ao contrário, constituem-se gradualmente, sobretudo porque crianças em fase pré-linguística ainda não dispõem de habilidades para interpretar intenções comunicativas (TOMASELLO, 2000). Nessa etapa inicial, quando adultos tentam direcionar o foco atencional da criança para elementos do mundo compartilhado, ocorre a emergência da língua materna. Como observa Silva (2022), “quanto mais cedo as crianças demonstram habilidades de atenção conjunta não linguística, mais cedo evidenciam habilidades linguísticas”. Trata-se, portanto, de um movimento progressivo de internalização de padrões discursivos e de formação de representações cognitivas, ambas sustentadas pela produção e pelo uso de símbolos linguísticos.

Sob essa ótica, a aquisição linguística envolve um conjunto articulado de processos cognitivos. Segundo Tomasello (2003), esses processos podem ser organizados em dois grandes domínios: as leituras de intenção, que englobam as habilidades sociocognitivas responsáveis pelas dimensões funcionais da linguagem e pela aquisição dos símbolos; e a busca de padrão, relacionada às habilidades cognitivas envolvidas na abstração de regularidades. A interação entre esses dois domínios dá origem a processos específicos de aprendizagem linguística: (1) leitura de intenção e

aprendizagem cultural, que explica como as crianças compreendem as relações forma/função desde palavras isoladas até construções complexas; (2) esquematização e analogia, responsáveis pela formação de construções abstratas a partir de enunciados concretos; (3) entrincheiramento e preempção, que regulam a extensão das abstrações, limitando-as às convenções da comunidade linguística; e (4) análise distributiva com base funcional, pela qual as crianças estabelecem categorias paradigmáticas para diferentes elementos linguísticos. Em conjunto, esses processos descrevem como a criança constrói sua gramática a partir das regularidades da língua que circula em seu ambiente social.

Ao centrar suas investigações nos eventos concretos de uso da língua e nos processos de aprendizagem que emergem deles, Tomasello (2005) busca compreender de que maneira as crianças começam a constituir sua competência linguística nos primeiros anos de vida e quais são, de fato, as unidades que organizam esse percurso. Para isso, seu foco recai não sobre abstrações de nível gramatical, mas sobre as formas efetivamente produzidas e interpretadas pelos falantes.

Nessa abordagem, o enunciado é concebido como a unidade psicolinguística inicial. Tomasello (2000, p. 63) o caracteriza como "um ato linguístico pelo qual uma pessoa se expressa para outra" e como "uma intenção comunicativa relativamente coerente em um contexto comunicativo". Assim, a entrada da criança no sistema linguístico não se dá por meio de regras formais, mas pela compreensão de atos comunicativos completos.

Nesse sentido, o autor enfatiza que:

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

Essa perspectiva evidencia que a aquisição da linguagem está ancorada em práticas intersubjetivas e em mecanismos de interpretação da intenção do outro, sendo o enunciado a peça central a partir da qual outras unidades linguísticas adquirem relevância comunicativa. Ainda que as crianças pequenas produzam enunciados distintos dos adultos em termos de complexidade e número de elementos, cada palavra

enunciada por elas tende a expressar um significado global — caracterizando o que se denomina holófrase.

À medida que a criança passa a combinar um número maior de palavras de forma articulada, sua competência sintática se expande, aproximando-se gradualmente dos padrões utilizados pelos adultos. Quando essas combinações começam a ocorrer, observa-se o surgimento de uma estrutura mais sistemática e gramatical, descrita por Tomasello (2000, p. 70-77) por meio de um conjunto de características específicas:

(1) Nos primeiros estágios da aquisição, as crianças tendem a reproduzir a língua tal como a escutam no uso cotidiano dos adultos. Desse modo, suas primeiras produções resultam em esquemas específicos, ancorados em itens concretos e marcados por pequenas variações em posições particulares do enunciado. Nessa fase inicial, ainda não operam com categorias ou esquemas mais abstratos, pois sua experiência linguística inicial não oferece dados suficientes para que possam generalizar ou formar abstrações gramaticais semelhantes às dos usuários mais experientes da língua.

(2) As primeiras aprendizagens linguísticas das crianças ocorrem sobretudo por meio de usos concretos que elas observam e tentam reproduzir, muitas vezes recorrendo a expressões fixas ou holófrases para comunicar intenções específicas. Na medida em que buscam compreender o que os falantes experientes dizem — e como as partes internas dos enunciados se organizam — começam a perceber regularidades de uso. Esses padrões gradualmente servem de base para que construam categorias e esquemas linguísticos cada vez mais amplos. Como em outros domínios do desenvolvimento cognitivo, o princípio que organiza essas categorias é funcional: as crianças agrupam como pertencentes ao "mesmo tipo" aquelas formas linguísticas que desempenham papéis comunicativos semelhantes dentro dos enunciados.

(3) À medida que avançam no desenvolvimento linguístico, as crianças passam a dispor de um repertório bastante amplo de construções — algumas totalmente específicas, outras mais generalizadas, além de combinações entre ambas. Esse conjunto funciona como um inventário flexível ao qual recorrem nos diferentes contextos de uso. Produzir um enunciado novo, portanto, implica realizar operações sintáticas guiadas pelo uso: a criança seleciona e articula construções que já domina com outros elementos disponíveis, variando em grau de abstração e complexidade, desde que atendam às exigências funcionais da situação comunicativa.

Dessa forma, a linguagem e sua aquisição dependem de processos básicos de percepção, atenção, categorização, aprendizagem, memória e outros processos

cognitivos gerais. Todavia, Tomasello (1992) assinala que, na maioria das vezes, são as versões sociais desses processos que são cruciais na aquisição de aspectos linguísticos que os diferencia de outras atividades humanas (Silva, 2022).

À medida que se reconhece a linguagem como uma atividade cognitiva socialmente mediada, torna-se necessário compreender de que modo os sujeitos organizam e compartilham suas experiências no interior das práticas culturais. Nesse sentido, as narrativas configuram-se como formas privilegiadas de significação, por meio das quais os indivíduos atribuem sentido ao vivido, constroem versões de si e se inserem simbolicamente no mundo social. No contexto do desenvolvimento infantil, essas narrativas assumem características próprias, vinculadas aos processos de aprendizagem, às interações escolares e aos gêneros discursivos que circulam na escola. Assim, a compreensão das narrativas infantis e dos gêneros orais torna-se fundamental para analisar como as crianças mobilizam a linguagem para narrar experiências, posicionar-se discursivamente e construir significados em situações comunicativas concretas, aspecto que será abordado na seção seguinte.

Além disso, quando observadas a partir de uma perspectiva multimodal, essas narrativas evidenciam que a construção de si não se realiza apenas no plano verbal, mas também por meio de recursos corporais que acompanham e integram a produção discursiva. Gestos, expressões faciais, posturas e movimentos do corpo participam da elaboração narrativa, contribuindo para a construção de sentidos e para a apresentação de diferentes posicionamentos do sujeito em relação à própria experiência. Desse modo, as narrativas infantis podem revelar múltiplas versões de si que emergem e se transformam no decorrer da interação, constituindo-se simultaneamente no plano verbal e gestual, o que reforça a pertinência de uma abordagem multimodal para compreender os processos de significação envolvidos na produção narrativa.

2.2 Narrativas infantis e gêneros orais

A narrativa constitui uma das formas mais precoces e fundamentais de organização da experiência humana. No contexto do desenvolvimento infantil, ela emerge como prática discursiva que articula linguagem, cognição e interação social, permitindo que a criança construa sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Pesquisas clássicas, como as de François (2009) e Perroni (1992), evidenciam que a narrativa infantil não é uma reprodução em miniatura do modelo adulto, mas um campo em constante construção, marcado por progressiva complexificação das estruturas linguísticas, dos recursos coesivos e da capacidade de organizar eventos no tempo.

Ao narrar, a criança mobiliza estratégias que vão desde sequências descritivas e listagens de ações até formas mais elaboradas de encadeamento causal e temporal. Esse percurso envolve a articulação de múltiplos elementos — prosódicos, sintáticos, lexicais e pragmáticos — e se desenvolve fortemente no interior das práticas de interação, especialmente em contextos escolares, nos quais as oportunidades de narrar são ampliadas e reguladas pelas demandas comunicativas instituídas.

Assim, compreender o discurso narrativo infantil significa considerar tanto os processos cognitivos que sustentam a construção de histórias quanto os aspectos sociais que orientam sua produção. Esse enquadramento teórico é essencial para analisar narrativas orais produzidas por crianças, como as autobiografias que compõem o corpus desta pesquisa, permitindo situá-las no continuum de desenvolvimento narrativo e identificar os recursos linguísticos e discursivos mobilizados

Diferentemente da forma como se constitui o discurso narrativo de um sujeito adulto, proficiente linguisticamente, a narrativa da criança não segue uma estrutura composicional invariante, como proposto por autores como Labov (1972). Para François (2009, p.156) não é "[...] necessário que a narrativa comece por uma apresentação, que apresentemos o quadro espaço-temporal ou a identificação dos personagens, também não é necessário que uma narrativa termine...". O importante é que se tenha um elo inteligível entre o conteúdo e a forma de verbaliza-lo.

Nesse sentido, a narrativa infantil requer um olhar diferenciado que abandone a rigidez estrutural e a ideia de incompletude, a partir do entendimento de que "a criança

entra na linguagem pelo gênero, mas é no processo dialógico que ela vai construindo "as regras do jogo"" (BRANDÃO, 2015, p. 88). Logo,

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

As produções das narrativas infantis apoiam-se nos adultos enquanto instrumentalizadores, por meio dos quais as crianças têm acesso às regras que constituem a narrativa. É através desse processo interativo e dialógico que a entrada da criança no mundo narrativo acontece em dependência da atuação linguística do adulto. Essa discussão sobre o desenvolvimento narrativo da criança também foi bastante abordada por Perroni (1992). A partir dos resultados de suas pesquisas a autora defende que a interação social, mais especificamente o papel do adulto, é crucial para a inserção da criança na narrativa. Ou seja, a criança tem um ritmo próprio e a conquista da capacidade linguística é processual e acontece em tempos diferenciados, sofrendo grande influência dos seus interlocutores.

Assim, é preciso reconhecer as particularidades da linguagem da criança e entender a constituição do ato narrativo e sua relevância no modo como as crianças percebem e interpretam o ambiente sociocultural. Sobre as peculiaridades próprias dessa narrativa, François (2009, p. 40) aponta:

> 1) a heterogeneidade – a criança é mais heterogênea que os adultos, na medida em que descobre o mundo e a linguagem e que os liames entre as palavras e as coisas são para ela do domínio da teatralidade;
> 2) a imprevisibilidade – é aqui que o discurso infantil pode tornar-se acontecimento; não tendo a preocupação de reproduzir o que lhe vai ser apresentado, mais tarde, como a boa maneira de contar, a criança não pode calcular efeitos do inesperado no interior do esperado. Ela produz espontaneamente e, sem dúvida, é totalmente imprevisível;
> 3) a organização dominante – o autor observa a tendência da criança de 'falar por ocasião de'; 'de preferência'; 'falar de'; o que faz o periférico tornar-se, naturalmente, central;
> 4) a criatividade – a criança é capaz de fazer, com a narrativa, coisas diversas, complicadas, surpreendentes, o que não acontece com o adulto: ousar dizer o que passa pela sua cabeça, mudar de opinião durante a narração, por exemplo, o herói tornar-se uma heroína, inventar palavras; porém, observamos, sobretudo, sua capacidade em manter uma temática na mudança de codificações – de mundos, de gêneros, de lugares;
> 5) o fictício – vimos que não existe uma narrativa digna deste nome sem efeitos de dramatização, pois ela é mais fácil de se obter no imaginário do que no real.

As características elencadas por François (2009) evidenciam que a narrativa infantil se constitui como uma prática discursiva singular, marcada pela flexibilidade, pela invenção e pela relação dinâmica entre experiência, linguagem e imaginação. Essas propriedades não apenas distinguem o discurso narrativo da criança do discurso adulto, como também permitem compreender a diversidade de formas pelas quais a criança organiza e apresenta suas narrativas. Nesse sentido, torna-se relevante descrever e sistematizar os diferentes modos de narrar presentes na infância, sem perder de vista sua natureza processual e inserida na interação social. É nessa perspectiva que se insere a tipologia proposta por Perroni (1992), ao distinguir três tipos de narrativas produzidas pelas crianças: estórias, relatos e casos.

As estórias têm como características: a ordenação de eventos e enredos fixos; a personificação de seres não humanos e a não participação do narrador no desenrolar da ação. Além dessas características, enfatiza-se também a presença de operadores como: era uma vez, então, daí, depois, dentre outros. Os relatos são constituídos de experiências pessoais – a exemplo da autobiografia – vivenciadas antes do momento da enunciação e, por isto, há um compromisso do narrador om a veracidade dos fatos narrados. Já os casos não apresentam enredo fixo nem compromisso com a veracidade, deixando o narrador livre para criar.

Independentemente do tipo de narrativa, a autora estabelece três fases essenciais no desenvolvimento do discurso narrativo da criança: a) as primeiras tentativas de narrar, b) colagem, *c*ombinação livre e o apoio no presente e c) a constituição da criança enquanto narradora.

As primeiras tentativas de narrar – protonarrativas – acontecem nos primeiros 2 anos de vida da criança, quando o adulto interfere no discurso da criança através de confirmações, correções, eliciações etc. Nesse processo de eliciação, a interação entre adulto e criança organiza-se por meio de turnos de fala e funções discursivas distintas, em que o adulto conduz a interação por meio de perguntas e a criança participa respondendo, o que contribui para a emergência e o desenvolvimento do discurso narrativo.

A fase intermediária de uso de recursos como *colagem, combinação livre e apoio no presente*, na qual a criança passa a dividir com o adulto a construção da narrativa, assumindo a interação verbal. De acordo com Perroni (1992, p. 227), "[...] as

colagens, tanto de fragmentos textuais, quanto de excertos de diálogo, são evidência de que nesse momento o discurso do adulto não é tomado como um discurso autônomo, mas entra na narrativa da criança como 'forma' de narrar". A combinação livre refere-se a atitude criativa da criança que inventa palavras, por exemplo. Já o apoio no presente refere-se ao preenchimento de espaços narrativos com experiências pessoais ou objetos presentes no momento da narração.

Percebe-se, então, que há maior iniciativa infantil na introdução de conteúdos e na continuidade do relato, embora ainda dependa de apoios interlocutivos para manter a coerência e a progressão temática. O discurso se constrói de modo colaborativo, com alternância mais equilibrada de papéis entre adulto e criança.

A terceira fase *a criança enquanto narradora,* a criança passa do diálogo para o monólogo (PERRONI, 1992). Nesse sentido, a narrativa da criança independe das eliciações do adulto. Ela é capaz de produzir narrativas independentes, organizando eventos, estabelecendo relações temporais e causais e sustentando o fio narrativo com menor interferência do interlocutor. Embora a situação de interação continue relevante, a criança assume efetivamente a posição de narradora, demonstrando maior controle discursivo e consciência da função comunicativa da narrativa.

Diante do exposto, Perroni (1992), defende o caráter dialógico na constituição da criança como narradora, considerando que a partir dos recursos mencionados anteriormente, a criança caminha em direção a um papel cada vez mais ativo em suas narrativas. Assim, para a autora (1992, p. 33) cada passo do desenvolvimento do discurso "depende da construção da criança pelo seu interlocutor, da situação de interlocução e da própria função do discurso, fatores esses independentes".

Com base nessas considerações, torna-se possível avançar da compreensão das narrativas infantis em sentido amplo para uma forma específica de relato em que a criança assume, de modo ainda mais explícito, a posição de protagonista do discurso: a autobiografia oral no contexto escolar. Se, como aponta Perroni (1992), a constituição da criança como narradora se dá em interação e depende das condições de interlocução e da função discursiva, a prática autobiográfica evidencia esse processo ao convocar a criança a organizar experiências vividas, selecionar eventos relevantes e apresentá-los a um público determinado. Assim, a seção seguinte dedica-se a discutir a autobiografia oral como gênero discursivo escolar, atentando para suas especificidades, para os modos

de participação infantil e para as demandas cognitivas, sociais e multimodais implicadas nesse tipo de produção.

2.2.1 A autobiografia oral no contexto escolar

A autobiografia constitui um objeto de estudo complexo e multifacetado, atravessado por diferentes tradições teóricas. Embora amplamente mobilizada em áreas como a literatura, a educação e as ciências humanas de modo geral, observa-se uma relativa escassez de estudos que a abordem de forma sistemática como gênero discursivo, sobretudo quando considerada a oralidade infantil em contexto escolar. Tal lacuna justifica a necessidade de uma abordagem teórica que articule contribuições oriundas de diferentes campos do conhecimento, possibilitando a compreensão da autobiografia como prática discursiva situada.

Nos estudos literários, a autobiografia foi classicamente discutida a partir da noção de pacto autobiográfico proposta por Lejeune (1975), segundo a qual o autor, o narrador e o personagem principal coincidem, estabelecendo-se um contrato implícito de veracidade com o leitor. O autor define a autobiografia como uma narrativa retrospectiva, em prosa, que trata da vida individual de uma pessoa real, considerando quatro dimensões fundamentais: (1) forma da linguagem (narrativa em prosa); (2) assunto tratado (vida individual, história de uma personalidade); (3) identidade entre autor e narrador; e (4) posição retrospectiva do narrador, que coincide com o personagem principal. Para que um texto seja reconhecido como autobiografia, essas condições devem estar articuladas simultaneamente.

Embora essa concepção tenha sido formulada com foco na escrita, ela contribui para a compreensão da autobiografia como relato de experiências vividas pelo próprio sujeito. Entretanto, ao deslocar o olhar para a autobiografia oral — especialmente quando produzida por crianças — torna-se necessário relativizar a centralidade do pacto formal e considerar a narrativa como processo discursivo situado, construído na interação e no tempo presente da enunciação.

Sob essa perspectiva, a contribuição de Bruner (1991; 2002) é fundamental ao compreender a narrativa como modo de organização da experiência e de construção da identidade. Narrar não significa apenas relatar acontecimentos, mas atribuir sentidos à

própria vivência, organizando-a de maneira coerente e socialmente compartilhável. Assim, as autobiografias orais infantis configuram-se como espaços de elaboração do eu, nos quais os sujeitos constroem representações de si mediadas pelas práticas discursivas e pelo contexto escolar.

Essa compreensão dialoga com os estudos de Labov (1972), que define a narrativa de experiência pessoal como o relato de eventos vividos pelo próprio narrador, caracterizado pela sequencialidade temporal e pela avaliação dos acontecimentos. Ainda que o autor não utilize o termo autobiografia, suas contribuições são relevantes para a análise de narrativas orais protagonizadas pelo próprio sujeito. No contexto desta pesquisa, as produções analisadas aproximam-se da narrativa de experiência pessoal, ao mesmo tempo em que assumem características do gênero autobiográfico, na medida em que envolvem a apresentação de si e de sua trajetória.

É importante destacar, contudo, que não se deve exigir que as narrativas infantis atendam rigidamente aos elementos estruturais propostos por Labov (1997), como começo, meio e fim, uma vez que tais modelos pressupõem um sujeito linguisticamente proficiente. Nesse sentido, conforme argumenta Brandão (2015), e em consonância com Perroni (1992), considera-se que a seção narrativa — a complicação — constitui elemento central e indispensável para a constituição do relato.

No campo da educação, a autobiografia tem sido amplamente mobilizada como instrumento formativo e reflexivo, especialmente nos estudos sobre narrativas de vida (PASSEGGI, 2008; ABRAHÃO, 2004; LARROSA, 2002). Esses autores destacam o papel da narrativa na construção da subjetividade e na produção de sentidos sobre a experiência, evidenciando seu potencial pedagógico. Ainda que tais investigações se concentrem majoritariamente em sujeitos adultos, elas contribuem para compreender a autobiografia como prática discursiva socialmente situada, passível de desenvolvimento em contextos educacionais, inclusive na infância.

No contexto brasileiro, destacam-se as pesquisas desenvolvidas no Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita da Universidade Federal da Paraíba (BRANDÃO, 2015; SILVA, 2022; CAVALCANTE, 2018; FARIA, 2022), que investigam processos de desenvolvimento da linguagem em articulação com a oralidade e a escrita no ambiente escolar. Embora não focalizem especificamente o gênero autobiográfico, esses

estudos oferecem contribuições relevantes para compreender como crianças organizam experiências, constroem narrativas e mobilizam recursos linguísticos na produção de relatos.

De modo geral, tais investigações evidenciam que a produção narrativa infantil envolve processos complexos de elaboração discursiva, nos quais memória, experiência e linguagem se articulam na construção de sentidos, ressaltando também o papel das interações sociais e das práticas pedagógicas na emergência das formas narrativas.

No âmbito da organização didática dos gêneros, Cardoso e Maia-Vasconcelos (2009) discutem a autobiografia a partir da Linguística Textual, mobilizando as noções de gênero e tipo textual. As autoras classificam a autobiografia como pertencente ao tipo narrativo, ampliando essa categoria em relação às discussões tradicionais sobre os níveis da narrativa. Nesse enquadramento, as narrativas autobiográficas configuram uma classe narrativa marcada tanto pela dimensão subjetiva quanto pela referência aos acontecimentos vividos, elementos fundamentais para a construção discursiva.

As autoras destacam ainda que narrar a própria história implica um movimento de autoconsciência e distanciamento, no qual o sujeito assume simultaneamente o papel de narrador e observador de si mesmo. Trata-se de um processo reflexivo em que o eu que narra também se analisa, reorganiza sua experiência e intervém na construção do relato.

No âmbito do ensino, Baccin (2008) propõe um modelo didático para o trabalho com o gênero autobiografia, fundamentado na teoria da enunciação e na perspectiva dos gêneros discursivos, articulando contribuições de Bakhtin (2000) e Bronckart (2003). Sua proposta considera as condições de produção, a função social e as marcas linguísticas do gênero, oferecendo subsídios relevantes para sua abordagem pedagógica. Neste estudo, tais contribuições foram utilizadas como referência teórico-metodológica, com adaptações necessárias aos objetivos da pesquisa.

No contexto escolar, a autobiografia oral pode ser compreendida como gênero discursivo ensinável, conforme defendem Dolz e Schneuwly (2004), que propõem o ensino sistemático dos gêneros orais e escritos como forma de ampliar as competências discursivas dos alunos. Nessa perspectiva, os gêneros não são produções espontâneas,

mas práticas linguageiras que podem ser planejadas, refletidas e reelaboradas. Assim, o trabalho pedagógico com a autobiografia oral possibilita que a criança reorganize seu discurso e desenvolva maior consciência sobre a linguagem.

Dessa forma, compreende-se a autobiografia oral infantil como um gênero discursivo no qual se articulam memória, identidade e linguagem, constituindo-se como narrativa de si em permanente elaboração. Ao narrar suas experiências, a criança organiza o vivido em discurso, atribuindo sentidos social e culturalmente construídos no contexto da interação escolar. Como destaca Bruner (1997, p. 15), "construímos a realidade, bem como a nós mesmos, por meio dos significados que criamos e compartilhamos", evidenciando o caráter constitutivo da narrativa na produção do eu.

Entretanto, a constituição dessa narrativa não se realiza exclusivamente pelo modo verbal. A produção autobiográfica oral envolve múltiplos recursos semióticos que atuam de forma integrada na construção do sentido. Entonação, pausas, olhares, posturas corporais e, especialmente, os gestos, desempenham papel fundamental na organização e expressividade do discurso. Assim, a autobiografia oral pode ser compreendida como prática discursiva multimodal, na qual fala e gesto se articulam de maneira indissociável.

Partindo dessa compreensão, assume-se que a narrativa autobiográfica oral constitui espaço privilegiado para a observação da relação entre gesto e fala, uma vez que a organização do discurso e da experiência narrada se materializa simultaneamente em diferentes modos de significação. É nessa articulação que se insere a abordagem multimodal adotada nesta pesquisa, fundamentada na matriz gesto-fala proposta por McNeill, a qual será discutida na seção seguinte.

2.3 A matriz gesto-fala e a construção multimodal do discurso

A compreensão da linguagem como processo multimodal pressupõe que o gesto e a fala não constituem canais independentes, mas partes integradas de um mesmo sistema semiótico que se articula na produção do sentido. A matriz gesto-fala refere-se, assim, ao entrelaçamento dinâmico entre movimentos corporais e enunciado verbal, que emergem de forma coordenada no ato comunicativo e expressam aspectos complementares de uma mesma unidade discursiva. Nessa perspectiva, o gesto não é mero adorno ilustrativo, mas elemento constitutivo da significação, revelando processos cognitivos, organizando a informação no fluxo narrativo e modulando a relação do falante com seu interlocutor. A análise do discurso infantil, portanto, exige a consideração desse acoplamento gesto-fala como chave interpretativa para compreender como a criança estrutura, negocia e expressa suas narrativas.

A indissociação entre gestos e fala foi discutida por McNeill (1985, 1992, 2000) e Kendon (1981, 2000) a partir de um olhar diferenciado. Como já mencionado anteriormente, ambos compreendem que gestos e fala constituem um sistema único, colocando-se assim contrários às análises linguísticas que consideram as estruturas da linguagem apenas em relação aos sons da fala (McNeill, 1985).

Para o autor, "temos a tendência de considerar *linguístico* aquilo que podemos escrever, e *não linguísticos*, todo o resto; no entanto essa divisão é um artefato cultural, uma limitação arbitrária derivada de uma evolução história particular" (McNeill, 1985, p. 350. Grifo do autor. Tradução nossa). Esta afirmação ratifica a ideia de que as análises linguísticas não tem considerado os elementos gestuais da linguagem. Todavia, como afirma McNeill (2000), o movimento de mãos e braços aparecem juntamente com o discurso em qualquer língua e em todas as circunstâncias. Para provas que gestos e fala compartilham um estágio computacional, McNeill (1985, p. aponta os seguintes argumentos:

> (a) Gestos ocorrem somente durante a fala, (b) eles têm funções semânticas e pragmáticas que são idênticas às da fala, (c) eles estão sincronizados com unidades linguísticas da fala, (d) desfazem-se com a fala na afasia e (e) se desenvolvem em conjunto com a fala em crianças (Tradução nossa).

Com isso, o autor assegura que os gestos e a fala encontram-se ligados por meio do significado, do tempo e da função, conforme veremos a seguir.

a) **Gestos ocorrem somente durante a fala** – Os gestos e a fala ocorrem predominantemente em conjunto, com exceção dos emblemas e das pantomimas, que como já falamos, não há obrigatoriedade de uma expressão acompanhada do discurso. Assim sendo, os gestos raramente se manifestam no ouvinte, ou seja, "os falantes e ouvintes passam pelos mesmos modelos e conteúdos linguísticos, mas o papel do compreendedor passivo não evoca atividade gestual na mesma medida que o papel do produtor ativo" (McNEILL, 1985, p. 354. Tradução nossa).

b) **Os gestos têm funções semânticas e pragmáticas que são idênticas a da fala** – "os gestos são símbolos equivalentes às várias unidades linguísticas em significado e função" (McNEILL, 1985, P. 354. Tradução nossa). Um dos tipos de gesto que pode comprovar isso é o gesto icônico, cujo símbolo (significante) apresenta uma imagem da parte do significado. Assim sendo, o gesto icônico apresenta um significado relevante para o significado da fala que o acompanha. Resumindo: gestos e fala são semântica e pragmaticamente coexpressivos, ou seja, os gestos expressão significados relacionados ao que está sendo dito verbalmente, possuindo a mesma função pragmática no discurso;

c) **Os gestos estão sincronizados com unidades linguísticas da fala** – os gestos são utilizados pelos falantes ao mesmo tempo em que produzem itens linguísticos. Nesse sentido, os gestos se iniciam e terminam em sincronia com a fala, no mesmo intervalo de tempo, o que comprova que gestos e fala encontram-se ligados pelo tempo;

d) **Os gestos desfazem-se com a fala na afasia** – Assim como a fala, os gestos são afetados pelos tipos de afasia de Wernicke e Broca. Tanto em um caso como no outro, os gestos apresentam-se inadequados. "O padrão de preservações e perdas que seguem a lesão cerebral nestes pacientes é bastante semelhante na fala e nos domínios do gesto" (McNEILL, 1985, p. 362. Tradução nossa). Com esse exemplo, o autor nos chama atenção para o fato de que a fala e os gestos são mediados pelo mesmo hemisfério cerebral, o que comprova o estágio computacional comum.

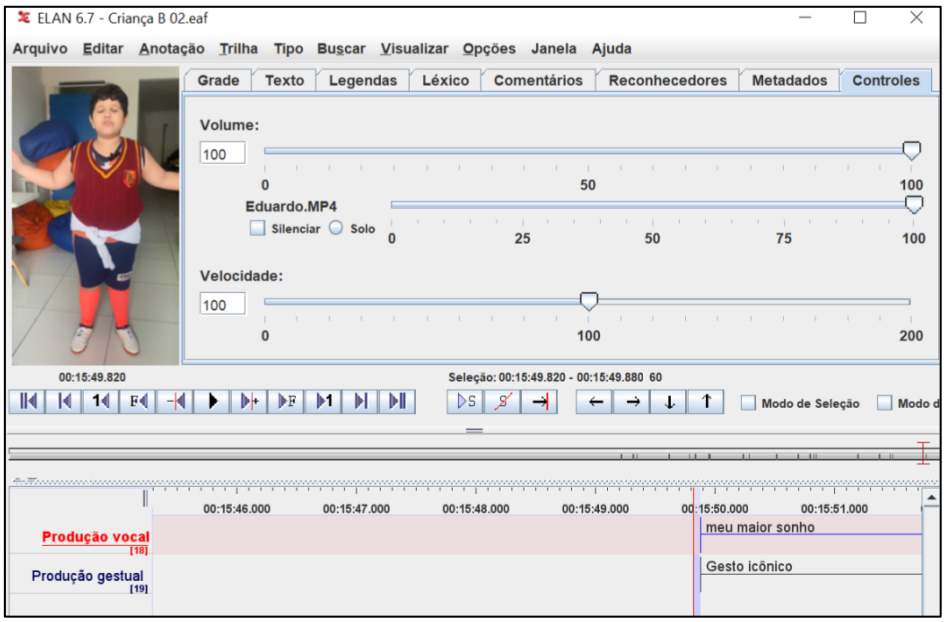
e) **Os gestos se desenvolvem em conjunto com a fala em crianças** – Aqui temos que gesto e fala passam pelos mesmos estágios e desenvolvem-se conjuntamente, ou seja, a produção dos gestos e segue um caminho de desenvolvimento paralelo ao desenvolvimento da fala.

Essa sincronização entre gestos e fala e suas funções semânticas e pragmáticas nos faz considerar os gestos como elementos linguísticos - ao contrário da classificação indicada na grande parte da literatura como não linguísticos ou pré-linguísticos[1]. Ao estudar o que os gestos revelam sobre o pensamento, em "Hand and Mind", McNeill (1992) evidencia que os falantes quando conversam ou narram estórias, produzem quatro tipos de gestos: icônico, metafórico, dêitico e ritmado.

> os 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; os gestos metafóricos, que são parecidos em sua superfície com os gestos icônicos, contudo, possuem a particularidade de referirem expressões abstratas; 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 gestos ritmados, 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 (cf. McNEILL, 1992, p. 15-18).

Como bem explicitado por McNeill (1992) na citação acima, os gestos icônicos têm uma estreita relação com o discurso e expressam, imageticamente, o ato referido na fala. Na figura 2, temos como exemplo o momento em que Eduardo – uma das crianças participantes desta pesquisa – durante a apresentação da sua autobiografia fala sobre o tamanho do seu cachorro.

Figura 2 – Exemplo de gesto icônico

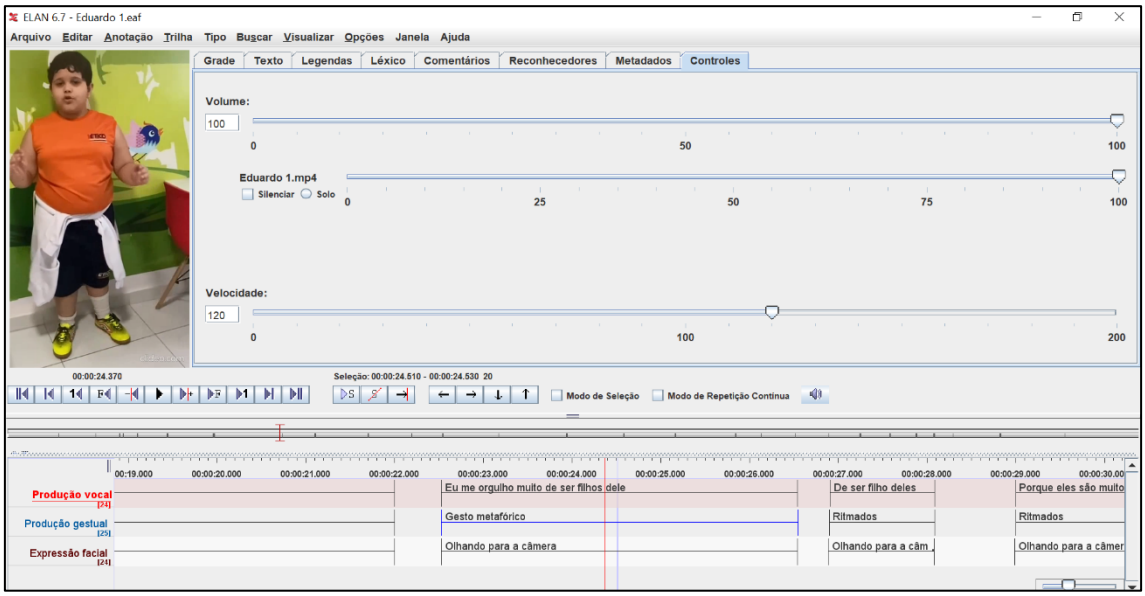


[1] Algumas abordagens classificam os gestos como pré-linguísticos ou auxiliares da fala. Nesta pesquisa, contudo, não adotamos essa perspectiva. A partir da abordagem multimodal de McNeill, entendemos gesto e fala como dimensões integradas da linguagem, co-expressivas e simultâneas na produção do significado

Nesse momento, ele fala “o meu cachorro é grande” e abre os braços dando ênfase ao que foi falado, passando para o seu expectador a ideia de tamanho. Temos, portanto, a ilustração através do gesto do que está sendo dito, uma representação figurada do tamanho. Assim compreendido, um gesto icônico apresenta na sua forma e na sua execução um significado relevante para o significado linguístico expresso simultaneamente, o que implica dizer que a forma do gesto é determinada pela forma do conteúdo a ser apresentado (McNEILL, 1985).

Os gestos metafóricos, assim como os gestos icônicos são determinados pelo conteúdo a ser apresentado. Entretanto, os gestos metafóricos são representativos, em que o conceito descrito não possui forma física, não se limitando a objetos ou eventos concretos. Vejamos o exemplo da figura 3.

Figura 3 – Exemplo de gesto metafórico

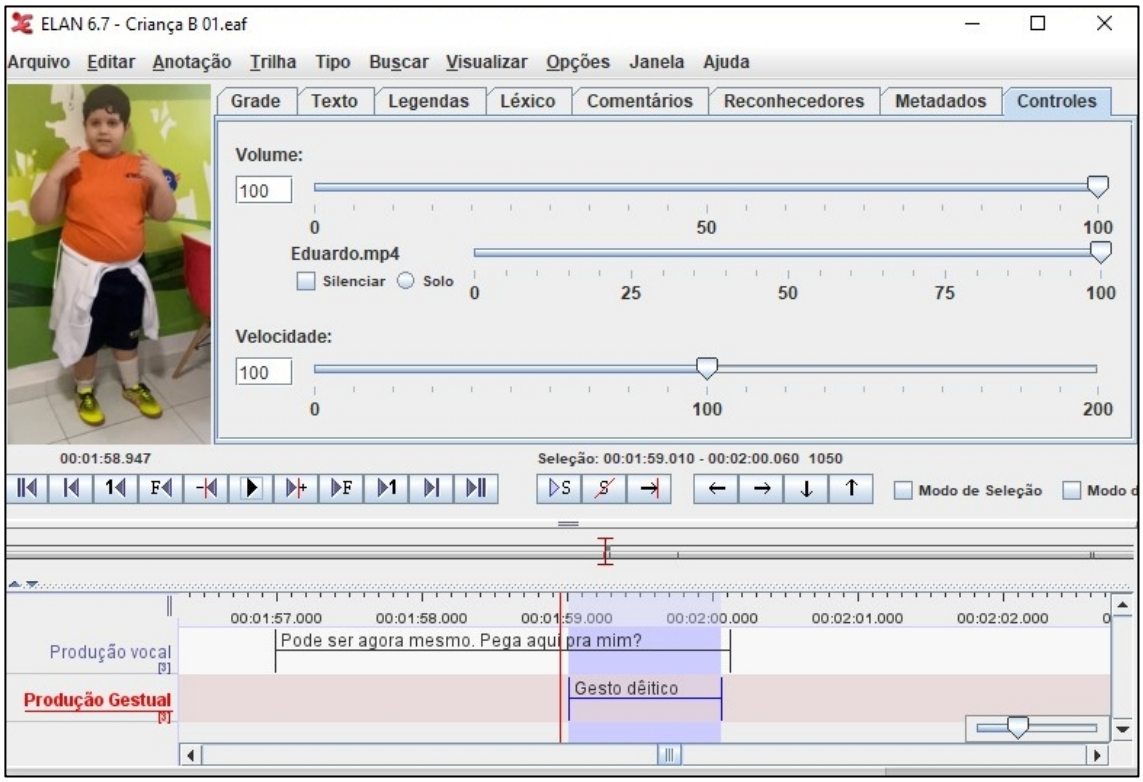


Fonte: Elaboração da autora

No exemplo em questão temos a ilustração do momento em que Eduardo fala sobre os pais, mais especificamente sobre um sentimento que tem por eles. Acompanhado da fala temos um gesto manual que representa a ideia de intensidade acompanhada pela palavra muito “eu me orgulho muito de ser **filhos** dele”. Sendo assim, o gesto representa a intensidade do sentimento que ele diz ter pelos pais. De acordo com McNeill (1992), os gestos metafóricos são mais complexos do que os icônicos, pois representam duas coisas: (1) a base, que é a entidade ou ação concreta apresentada no gesto, e (2) o referente, que é o conceito que a base representa.

Os gestos dêiticos, que são os demonstrativos, acompanham a fala representando advérbios de lugar (ali, lá, aqui, etc.), pronomes demonstrativos (isto, aquele) e de pronomes pessoais (eu e você). Na figura 4 temos a ilustração do momento que antecede a apresentação da autobiografia de Eduardo.

Figura 4 – Exemplo de gesto dêitico



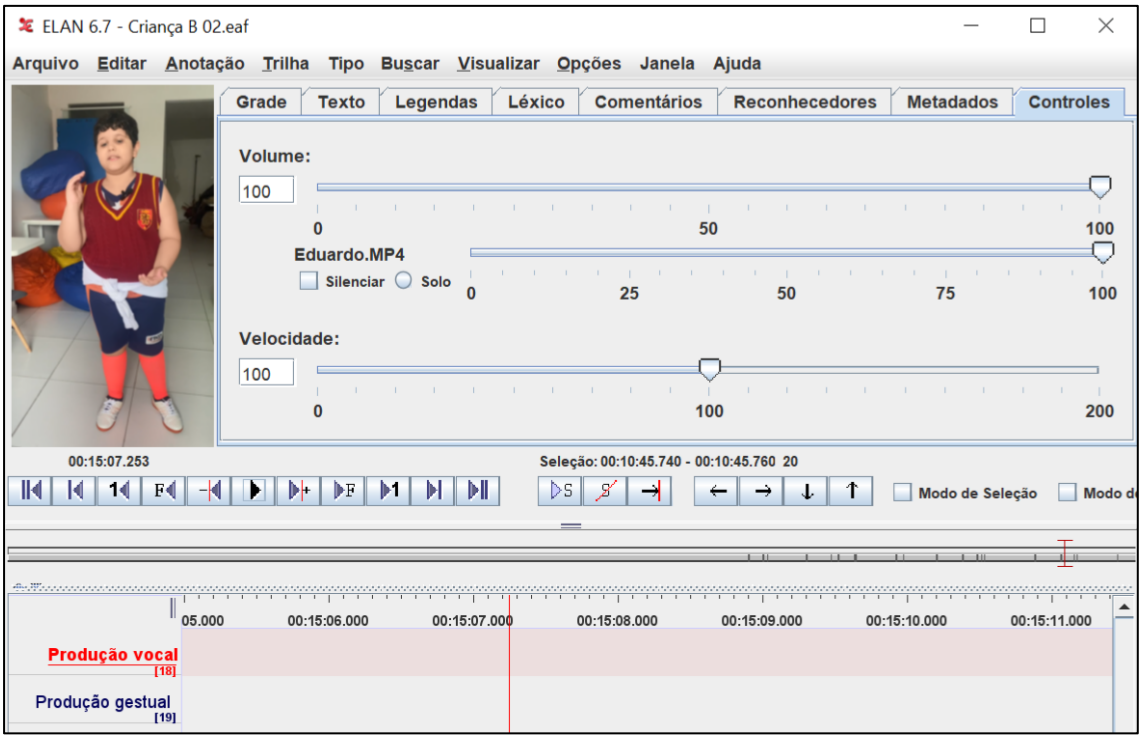
Fonte: Elaboração da autora

Antes de começar a apresentação, ele aponta os dois dedos indicadores para o rosto e pergunta à pesquisadora “Pega aqui pra mim?”, confirmando se a câmera está focada em seu rosto. Também chamado de gesto de apontar, o gesto dêitico é predominantemente desempenhado com o dedo indicador. No entanto, outras formas manuais – como uma mão aberta, o olhar e a cabeça – podem ser usadas. Além disso, o gesto dêitico geralmente é utilizado para conectar algum aspecto da fala a um objeto ou lugar no espaço. Todavia, também pode ser um apontamento abstrato, quando se refere a algo ou alguém que está ausente. Considerando que os gestos dêiticos concretos estão entre os primeiros a se desenvolver em crianças, o apontamento abstrato desenvolve-se tarde, em torno dos doze anos de idade (MCNEILL, 1992).

A quarta dimensão é o gesto ritmado (figura 5), definido por McNeill como sendo “um simples movimento da mão ou dedos para cima e para baixo, ou para frente e para trás” e isso tem “duas fases de movimentos – dentro/fora, para cima/para baixo,

etc" (p. 15). São gestos mão representacionais que não transmitem informação semântica específica sobre um referente. Geralmente, eles são realizados com movimentos com posições prosodicamente proeminentes em um discurso, marcando "a palavra ou frase que eles acompanham como sendo significante (...) por seu conteúdo pragmático do discurso" (MCNEILL, 1992, p. 15).

Figura 5 – Exemplo de gesto ritmado



Fonte: Elaboração da autora

McNeill (1985) aborda, ainda, a ideia dos gestos ritmados, presentes em situação de silêncio como uma tentativa de retomar o processo da fala, o que nos leva a fazer uma nova leitura desses gestos como evocadores do discurso, cuja função seria suscitar ou chamar o enunciado que foi interrompido temporariamente.

Por fim, destacamos a observação feita por McNeill quando enfatiza que esta tipologia semântica não deve ser vista como uma tipologia mutualmente exclusivas, mas como dimensões. Ele refinou as categorias originais como dimensões, que são: iconicidade, metaforicidade, dêixis e ritmicidade. McNeill também definiu interatividade social como uma nova dimensão que surgiu do papel do gesto na organização da comunicação (SILVA, 2022). O objetivo da introdução de uma classificação multidimensional foi reconhecer que um único gesto pode retratar características de múltiplas dimensões.

Na próxima seção apresentaremos a metologia utilizada nesta pesquisa organizada em três tópicos: 1) encaminhamentos gerais, 2) procedimentos metodológicos e coleta de dados 3) hipóteses, pressupostos teóricos e análise dos dados.

3 METODOLOGIA

3.1 Encaminhamentos gerais

Os avanços observados no ensino da língua oral são facilmente identificados nos resultados de estudos desenvolvidos por pesquisadores da área. Entretanto, como já esclarecido, apesar do fortalecimento da concepção sociointeracionista de linguagem, ainda é recorrente a ideia da superioridade da escrita em relação à oralidade, o que impacta negativamente nas práticas desenvolvidas no âmbito escolar.

Com base nos pressupostos teóricos desenvolvidos até aqui, esta pesquisa assume caráter quali-quantitativo, traçada nos critérios de retextualização estabelecidos em Marcuschi (2010) do texto oral para texto oral, buscando investigar o processo de construção da autobiografia oral através de uma perspectiva multimodal, uma vez que para nós, ao lado da fala acontecem outros elementos tão importantes quanto a palavra para a construção de sentido.

3.2 Procedimentos metodológicos e coleta de dados

A coleta de dados foi precedida por um encontro com a professora responsável pela turma de 4º ano. Durante a conversa algumas questões foram discutidas como o interesse em participar da pesquisa e a disponibilidade em trabalhar com o gênero autobiografia – posto que os gêneros orais não faziam parte do seu plano de ensino. Após a aceitação, a professora ministrou uma aula para a turma sobre autobiografia oral, explicitando a estrutura do gênero e propondo atividades que incluíram a narração da autobiografia da professora.

As etapas desta pesquisa constituem duas fases: a primeira, onde a professora instrui as crianças e, em seguida, elas constroem a primeira versão da autobiografia. E a segunda, onde as crianças assistem as orientações dadas pela professora no primeiro momento, assistem a primeira versão que fizeram da sua autobiografia e, em seguida, refletem e constroem uma nova versão da autobiografia.

Considerando que a presente pesquisa está inserida no âmbito da Linguística Aplicada e que esta utiliza metodologias de base qualitativa-interpretativista, optamos inicialmente pela abordagem qualitativa de pesquisa. A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como uma pesquisa que se preocupa em explorar as características de sujeitos e situações. Nessa abordagem prioriza-se a compreensão dos produtos da mente

humana (subjetividades, interesses, emoções, valores, crenças, suposições, além do intelectual) e concebe-se os seres humanos como animais que pensam, possuem sentimentos e usam linguagens quando agem e produzem distintos significados sociais transformados pelas interações sociais, aspectos ressaltados por Moreira e Caleffe (2008).

Todavia, considerando a natureza multimodal do objeto investigado e o interesse em analisar de forma mais sistemática as variações no comportamento gestual entre diferentes versões das autobiografias orais, fez-se necessária a incorporação de procedimentos de natureza quantitativa. Assim, a pesquisa assume um caráter quali-quantitativo, no qual os dados quantitativos não são tomados como finalidade em si mesmos, mas como suporte para a interpretação qualitativa dos fenômenos observados.

A análise quantitativa consistiu no levantamento e na quantificação dos gestos empregados pelos participantes em cada uma das apresentações, considerando as categorias gestuais propostas por McNeill (gestos icônicos, metafóricos, dêiticos e ritmados). Esses dados permitiram identificar padrões, recorrências e variações no uso dos gestos, contribuindo para a comparação entre a primeira e a segunda versão das autobiografias orais e sustentando, com evidências empíricas, as análises de natureza interpretativa.

Dessa forma, a combinação entre abordagens qualitativa e quantitativa mostrou-se adequada para o estudo da multimodalidade, uma vez que possibilitou uma compreensão mais abrangente da relação entre gesto e fala, articulando a profundidade interpretativa característica da Linguística Aplicada com dados sistematizados que evidenciam mudanças discursivas e gestuais ao longo do processo reflexivo vivenciado pelos participantes.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da Rede Privada do município de Campina Grande – PB, em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. Os sujeitos participantes da pesquisa foram a professora e três crianças de nove anos à referida turma – Vitória (09 anos e 10 meses), Eduardo (09 anos) e Ana Victória (09 anos e 06 meses). Como critérios para escolha dos sujeitos foram considerados, por parte das crianças, a idade e o interesse em participar da pesquisa, e por parte do professor, indicar ou ter interesse em trabalhar com gêneros orais.

As crianças foram instruídas de que a atividade consistiria na produção de uma autobiografia em vídeo, destinada à postagem em um canal do YouTube. Essa

orientação foi apresentada antes do início da gravação, de modo a estabelecer um contexto comunicativo específico e conhecido, capaz de influenciar a maneira como elas organizariam seu discurso e mobilizariam recursos multimodais. A definição explícita de um público potencial e de uma situação de circulação do vídeo integra o desenho metodológico da pesquisa, na medida em que o gesto e a fala, na perspectiva de McNeill, dependem do enquadramento interacional para sua interpretação. Os cards foram apresentados para as crianças antes de iniciarmos as gravações e organizados de maneira sequencial começando pelo nome da criança e finalizando com um fato sobre sua vida. Foi informado que os mesmos estavam disponíveis como como instrumento de auxílio da memória que poderia ser utilizado ou não por elas.

As etapas da pesquisa contemplaram as seguintes ações:

1. A professora da turma ministrou uma aula expositiva sobre o gênero autobiografia. Em seguida, apresentou sua autobiografia para os alunos como forma de exemplificar o gênero. 2. As crianças apresentaram a primeira versão da autobiografia. Antes de iniciarem, a pesquisadora apresentou os cards (Figura 2) – que ficaram no campo visual das crianças durante a gravação – com informações e imagens que poderiam auxiliá-los na construção da autobiografia.

Figura 6 – Cards disponibilizados para consulta



Fonte: Elaboração da autora

3. Na etapa seguinte, as crianças assistiram ao vídeo em que apresentam sua autobiografia, bem como as orientações dadas pela professora durante a aula expositiva. Em seguida, a pesquisadora solicitou às crianças que refletissem e comentassem sobre o seu desempenho no vídeo assistido, destacando o que gostaria de mudar na próxima versão. 4. As crianças apresentaram a segunda apresentação da autobiografia, transformando-a em uma versão final, a qual será analisada posteriormente pela pesquisadora. As etapas desse processo foram filmadas em dispositivo móvel a fim de permitir a documentação e construção do corpus.

Os encontros ocorreram nos dias 30 de Maio/24 (primeira versão gravada com as três crianças) e 06 de Junho/24 (uma semana após o primeiro momento, gravamos a segunda versão com as três crianças), sendo o processo finalizado sempre no mesmo dia e com as três crianças. Esses encontros foram realizados na própria escola, sendo o primeiro na sala de aula (onde a professora conduziu a aula expositiva sobre o gênero autobiografia) e os outros dois momentos na sala de leitura que não estava sendo utilizada no momento da pesquisa. O quadro a seguir resume a organização temporal das etapas de coleta de dados da pesquisa:

Quadro 2 - Detalhamento da coleta de dados (1)

30 de Maio		
Etapa 1: Aula expositiva conduzida pela professora		**Duração**: 07m00
Etapa 2: Primeira apresentação da autobiografia		
Vitória	Eduardo	Ana Victória
Duração: 01m06s	**Duração:** 01m32s	**Duração:** 01m43s

Fonte: Elaboração da autora

Quadro 3 - Detalhamento da coleta de dados (2)

06 de Junho		
Etapa 3: Momento de reflexão		
Vitória	Eduardo	Ana Victória
Duração: 08m17s	**Duração:** 08m38s	**Duração:** 07m21s

Etapa 4: Segunda apresentação da autobiografia		
Vitória	Eduardo	Ana Victória
Duração: 02m40s	**Duração:** 05m20s	**Duração:** 01m36

Fonte: Elaboração da autora

3.3 Hipóteses, pressupostos teóricos e análise dos dados

Esta pesquisa, fundamentada nos dados gerados e na hipótese traçada, a partir dos quais buscamos compreender a relação entre gesto e fala na produção de autobiografias orais. Para o nosso trabalho, partimos da hipótese de que o momento de reflexão propicia mudanças na segunda versão da autobiografia. A reflexão é um dos processos mais importantes para o desenvolvimento cognitivo, pois envolve análise das experiências, pensamentos e ações. Quando alguém reflete, analisa, compara, relaciona e reorganiza as informações. Tem-se ampliação da consciência, construção de significados, aperfeiçoamento da memória e ainda regulação emocional e cognitiva. Por exemplo, lidar com a frustração de um texto pouco elaborado e trabalhar para melhorar o texto. Todos esses fatores concorrem para uma flexibilidade cognitva, pois, ao perceber pontos diversos, ser capaz de adptar o pensamento a novas situações. Por fim, o ato reflexivo constitui um componente indispensável para a construção da aprendizagem significativa.

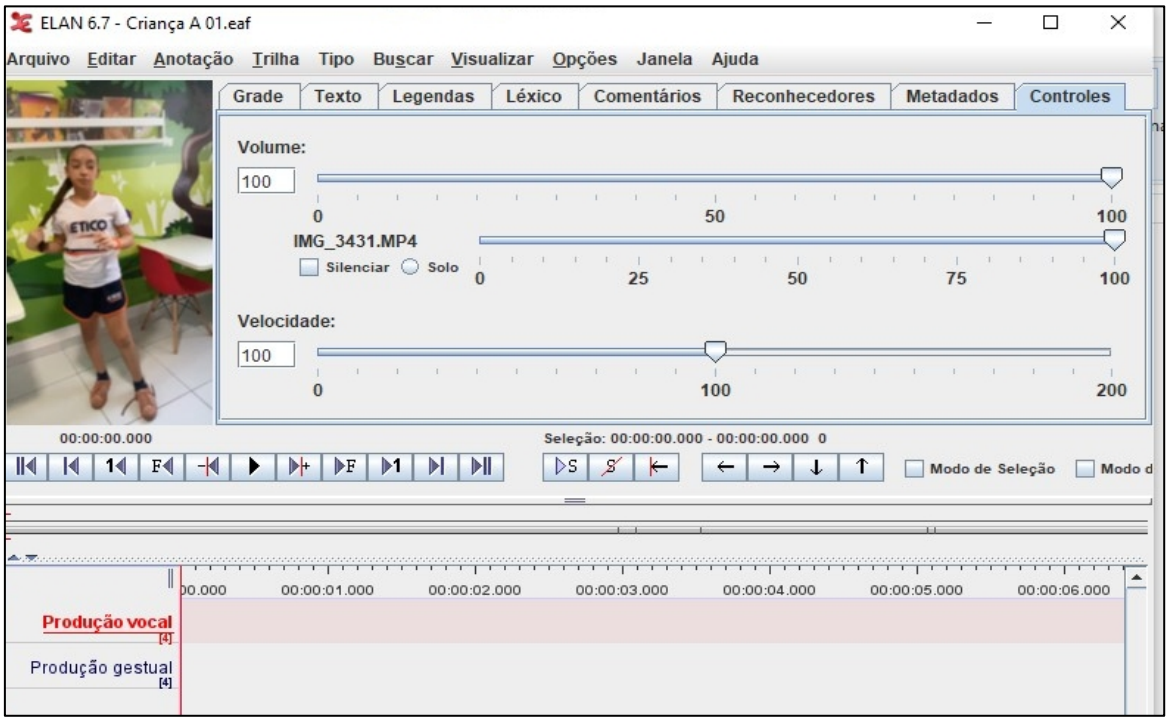
Por isso, a teoria histórico-cultural de Vygotsky (2008; 2018) e o cognitivismo cultural de Tomasello (2000) estarão subsidiando a análise dos dados gerados, bem como Dolz e Schneuwly (2004, 2010) sobre o trabalho com os gêneros orais na escola, as orientações sobre retextualização propostas em Marcuschi (2010), além das contribuições de Brandão (2015), Perroni (1992) e François (1996; 2009) no que diz respeito aos aspectos constitutivos das narrativas infantis e os trabalhos de Steinberg (1988), Kendon (1982, 2000, 2011) e McNeill (2000) na análise dos aspectos multimodais da fala. No próximo capítulo trataremos de analisar os dados obtidos em nossa pesquisa.

As gravações das observações foram analisadas com a utilização do programa de computador ELAN (EUDICO Linguistic Annotator), versão 6.7 uma ferramenta de anotação linguística que

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

A transcrição desta pesquisa criada no ELAN consiste da associação de um arquivo de mídia (vídeo com a extensão .mp4) a um arquivo de anotação (extensão .eaf), como pode ser visualizado nas Figura 2 e 3, que apresentam o quadro de vídeo, as trilhas de anotação e outros controles e visualizadores:

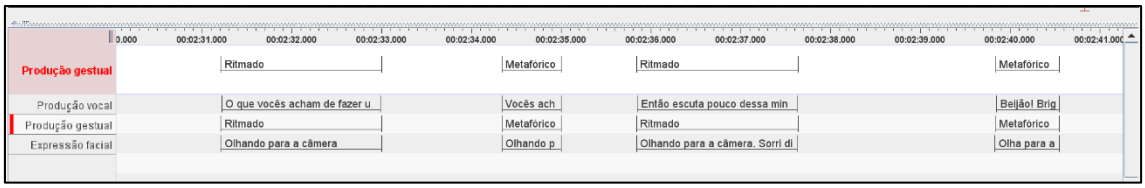
Figura 7 – Janela principal do ELAN



Fonte: Elaboração do autor

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

Figura 8 – Trilhas de anotação



Fonte: Elaboração do autor

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

Quadro 4 – Normas de transcrição

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

Fonte: Marcuschi (2003)

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

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 ANÁLISE QUALITATIVA

Nessa parte do trabalho desenvolveremos a análise dos dados gerados em nossa pesquisa. O corpus é referente à produção oral de três crianças com idade de nove anos, estudantes do 4º ano do ensino fundamental de uma escola privada localizada na cidade de Campina Grande – PB, documentado em áudio e vídeo conforme procedimentos relatados no capítulo metodológico.

À luz da teoria apresentada até então, manteremos o nosso foco na análise do processo de reflexão realizado pelas crianças, assim como na construção da segunda versão da autobiografia. Verificou-se que a autobiografia produzida pelas crianças sofre mudanças em virtude do processo de reflexão. As evidências desta mudança serão demonstradas a partir dos fragmentos oriundos das apresentações das crianças participantes.

A primeira apresentação, o momento de reflexão e a segunda apresentação serão apresentadas nos quadros 5, 6 e 7, seguidos do exame qualitativo dos fragmentos destas apresentações.

4.1.1 *Vitória - Primeira apresentação da autobiografia (01min17s) – Gravado na última semana de maio de 2024*

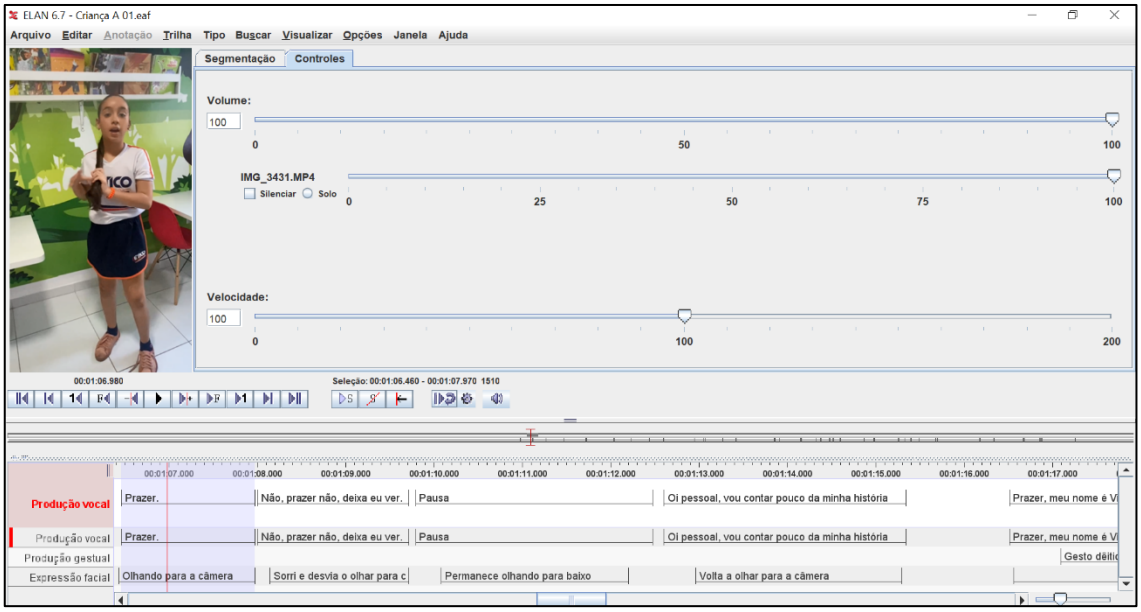
Quadro 5 – Primeira apresentação da autobiografia de Vitória

Linha	Tempo	Fala	Gesto
1	01m05s	Pode começar?	-
2	01m07s	Prazer.	-
3	01m08s	,Não, prazer não, deixa eu ver,	-
4	01m10s	(+)	-
5	01m12s	‘Oi pessoal, vou contar pouco da minha história’	-
6	01m16s	Prazer, meu nome é Vitória,	Dêitico
7	01m19s	tenho 9 anos	Icônico
8	01m21s	Minha coisa favorita de fazer é dançar, sempre foi a minha coisa favorita de fazer	Dêitico
9	01m28s	Tenho meus pais, o nome dos meu pai	Dêitico
10	01m31s	é Edna Diniz, Pedro Henrique, meu irmão mais velho, e o nome do meu pai, Pedro Alves.	Ritmado
11	01m37s	Minha comida favorita se chama lasanha. Amo essa comida	Ritmado
12	01m41s	é a coisa preferida da minha vida.	Ritmado
13	01m43s	Estudo na escola Ser Ético faz	Ritmado

14	01m45s	anos,	Metafórico
15	01m45s	desde de 7 anos, quando eu tinha bem pequenininha.	Ritmado
16	01m49s	Meu esporte favorito é dançar, como sempre queria ser dançarina.	Ritmado
17	01m53s	(+)	
18	01m54s	Eh	Ritmado
19	01m55s	Meu fato preferido é ser policial, sempre queria ser policial, sempre foi meu sonho	Ritmado
20	02m03s	A cidade que eu moro é no Brasil, na Catingueira, é sempre onde eu fui nascida.	Ritmado
21	02m10s	Eh	Ritmado
22	02m11s	Meu aniversário é dia 16 de junho de 2014, nasci nesse dia, então foi isso, a minha história, pouco da minha história e é isso, beijinhos!	Ritmado

Fonte: Elaboração da autora.

Figura 9 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 1)



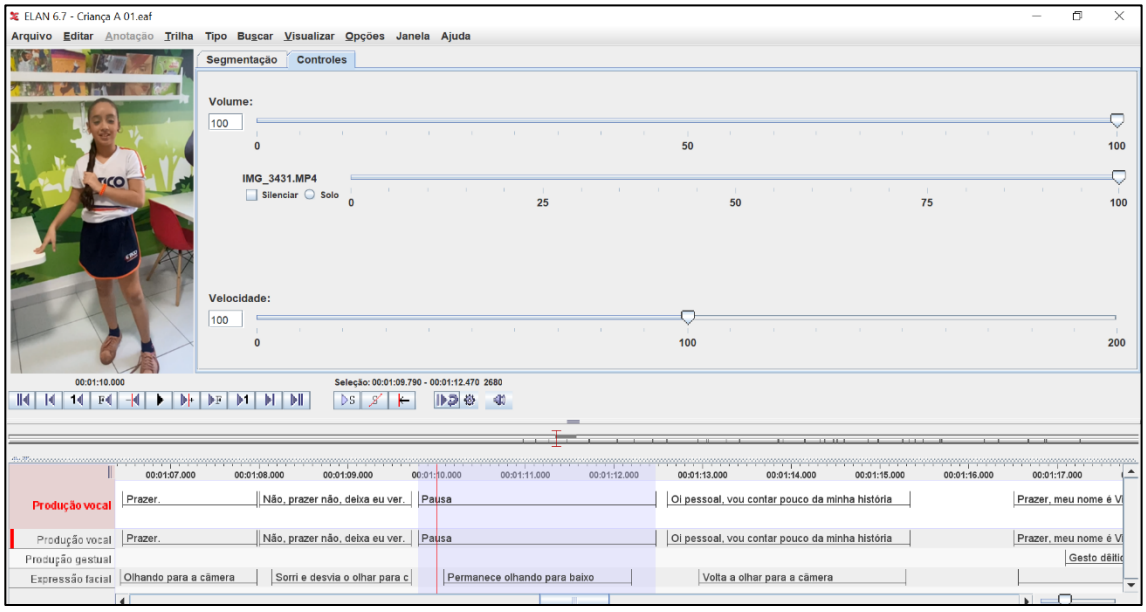
Fonte: Elaboração da autora

O fragmento acima ilustra o início da apresentação de Vitória, quando ela cumprimenta o espectador[2] "Prazer" (Linha 2). Neste momento, ela está mexendo no cabelo com as duas mãos, olhando para a câmera e movimentando levemente o corpo de um lado para o outro. Em seguida, ela fala "não, prazer não, deixa eu ver..." (Linha 3). Aqui observamos a primeira situação em que ela instantaneamente reflete sobre a própria fala e pensa sobre outra forma de iniciar sua apresentação. Esse momento de reflexão é acompanhado de pausa na produção vocal e de mudança no comportamento

[2] Foi criada uma situação hipotética em que a apresentação da biografia seria assistida por uma pessoa que não conhecia as crianças. É a este interlocutor "imaginário" a quem fazemos referência.

gestual, que agora caracteriza-se pelo corpo parado, uma das mãos apoiadas na mesa e o olhar para baixo, como podemos observar na figura 10.

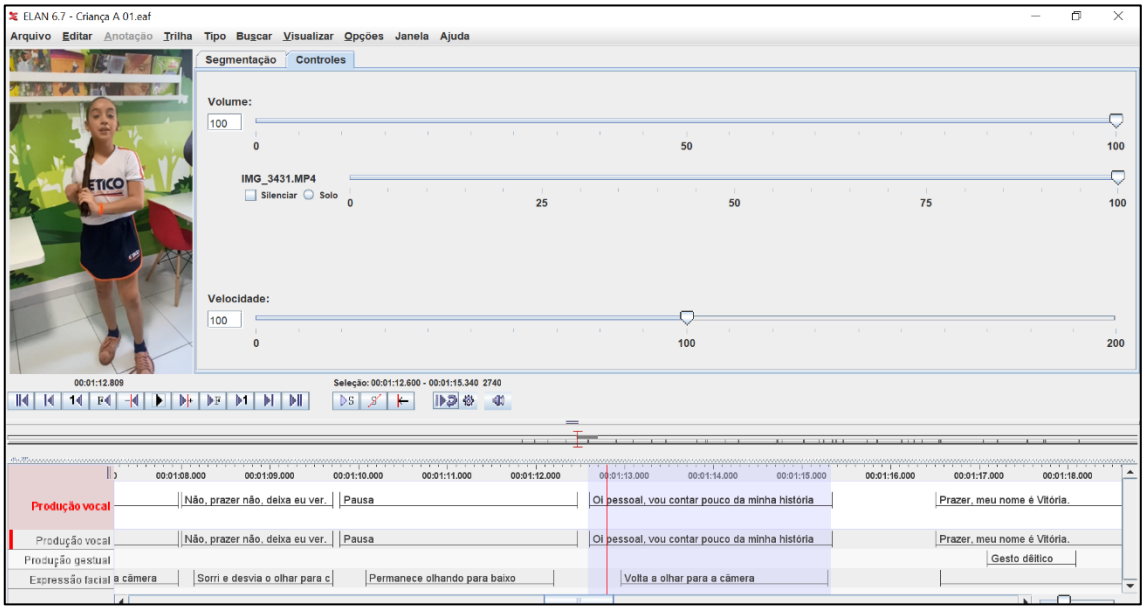
Figura 10 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 1)



Fonte: Elaboração da autora.

Ela permanece alguns segundo assim, até que reinicia a apresentação "Oi pessoal, vou contar um pouco da minha história" (Linha 5). Aqui percebemos uma mudança na forma que ela inicia sua autobiografia motivada pela reflexão anterior. Agora ela inicia cumprimentando seu interlocutor ao mesmo tempo em que o situa sobre o que irá falar, tornando assim sua apresentação melhor estruturada. A retomada da fala é acompanhada pela retomada também dos gestos: o corpo volta a se movimentar, ela direciona o olhar para a câmera e volta a segurar o cabelo com as duas mãos (Figura 11).

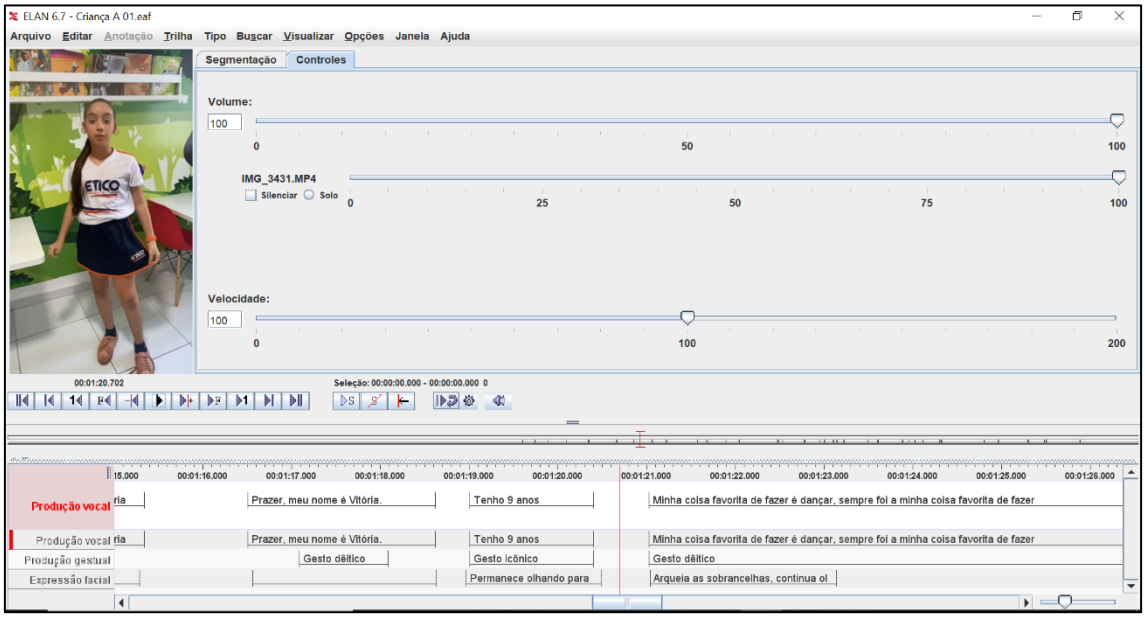
Figura 11 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 1)



Os fragmentos analisados acima materializam a ideia de McNeill (1985, 1992) de que gesto e fala são duas modalidades diferentes de expressão, porém ligadas a uma mesma matriz de significação. Isto quer dizer que essas duas instâncias multimodais servem ao mesmo propósito comunicativo de forma concomitante e sincrônica (CAVALCANTE, 2016). Esta sincronia é clara na apresentação de Vitória: quando ela pausa a fala, interrompe os gestos, ao passo que quando retoma a fala, retoma os gestos.

Estes fragmentos também nos mostram que no início "Prazer" e na retomada da apresentação "Oi pessoal, vou contar um pouco da minha história"., Vitória está segurando o cabelo com as duas mãos. Nos momentos posteriores percebemos que esse gesto é substituído pela ação de segurar a barra da saia sempre que conclui um bloco enunciativo, como podemos ver nas figuras 12 e 13. A primeira figura ilustra o momento em que ela conclui a frase "Meu nome é Vitória, tenho 9 anos" (Linha 7), quando ela abaixa os braços e segura na barra da saia com uma das mãos.

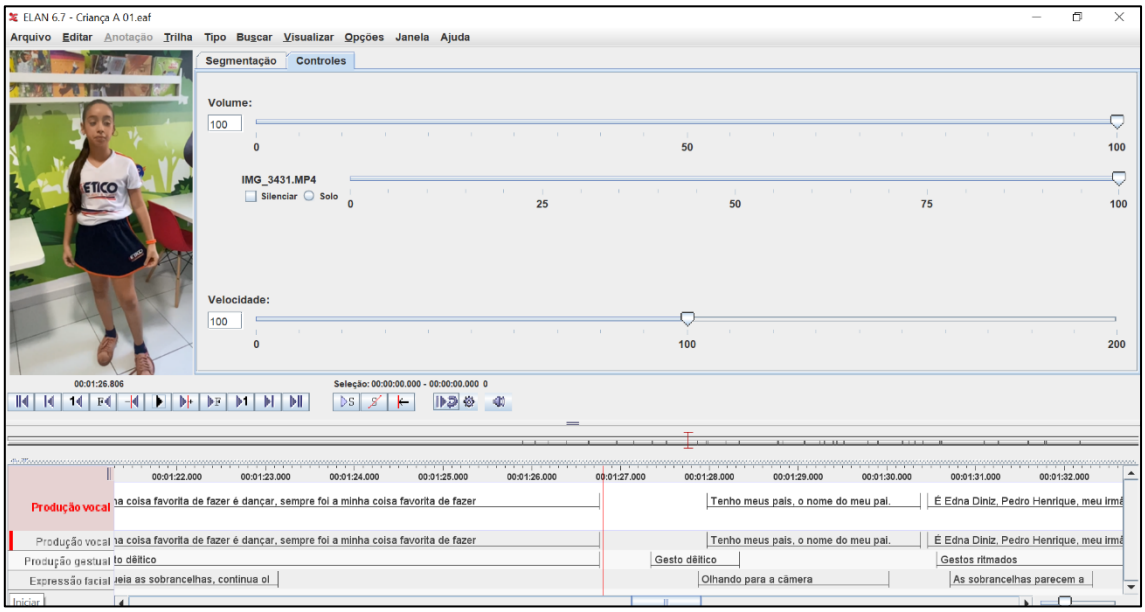
Figura 12 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 1)



Fonte: Elaboração da autora

Ao segurar a barra da saia, ela suspira e retoma a apresentação "Minha coisa favorita é dançar, sempre foi a minha coisa favorita de fazer" (Linha 8). Neste momento ela volta a segurar na barra da saia e direciona o olhar para os cards, com o intuito de verificar sobre o próximo tópico de qual irá falar.

Figura 13 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 1)



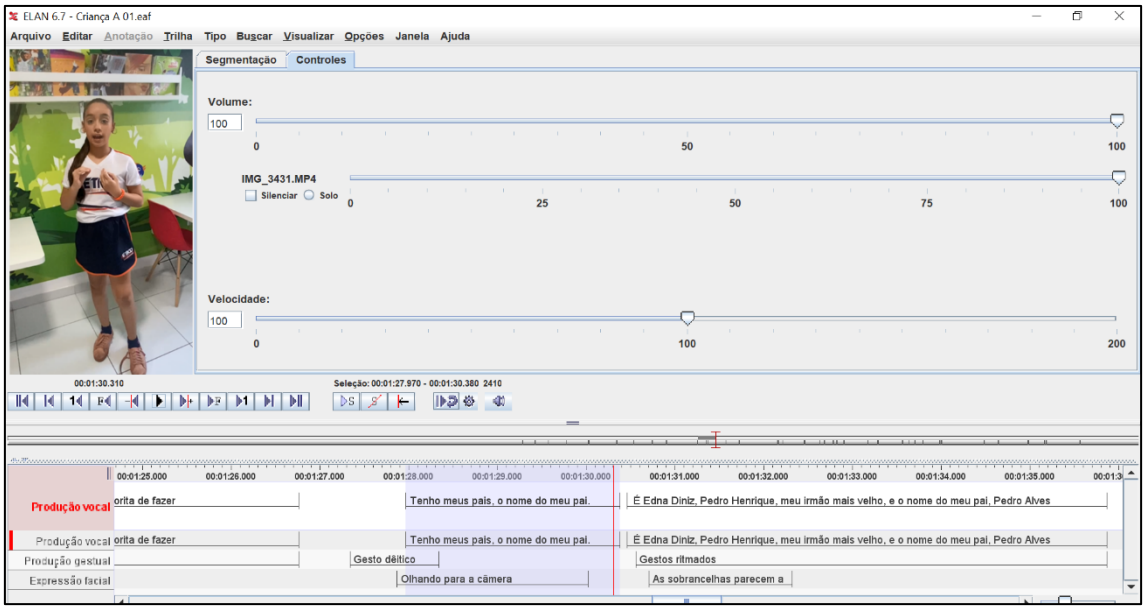
Fonte: Elaboração da autora

Com base no material analisado, constatamos que Vitória utiliza as mãos como um recurso para o início – segurando o cabelo – e para a o fechamento – segurando a barra da saia – de blocos enunciativos. Isto demonstra a percepção do próprio corpo como parte integrante do seu discurso. Desse modo, as mãos se constituem como articuladores corporais, fornecendo aspectos que não estão presentes no texto oral.

Tais aspectos podem revelar muito mais do que inícios e fechamentos de blocos enunciativos. Durante a análise de diferentes momentos da apresentação de Vitória iremos perceber com clareza que ela utiliza diferentes articuladores corporais em situações distintas como quando está refletindo sobre o seu próximo bloco enunciativo ou quando quer enfatizar uma ideia. Nesse sentido, a gestualidade, atua como um recurso flexível para mobilizar ideias, sentimentos, modos de narrar e agir, demonstrando assim a importância crucial dos gestos.

Dando continuidade à apresentação observamos a presença de um novo articulador: a junção dos dedos polegar e indicador. Ao dizer o nome da mãe, uma mão permanece voltada para si e a outra une o dedo indicador e o polegar, movimentando a mão da esquerda para a direita, balançando a cabeça sutilmente no mesmo ritmo da mão.

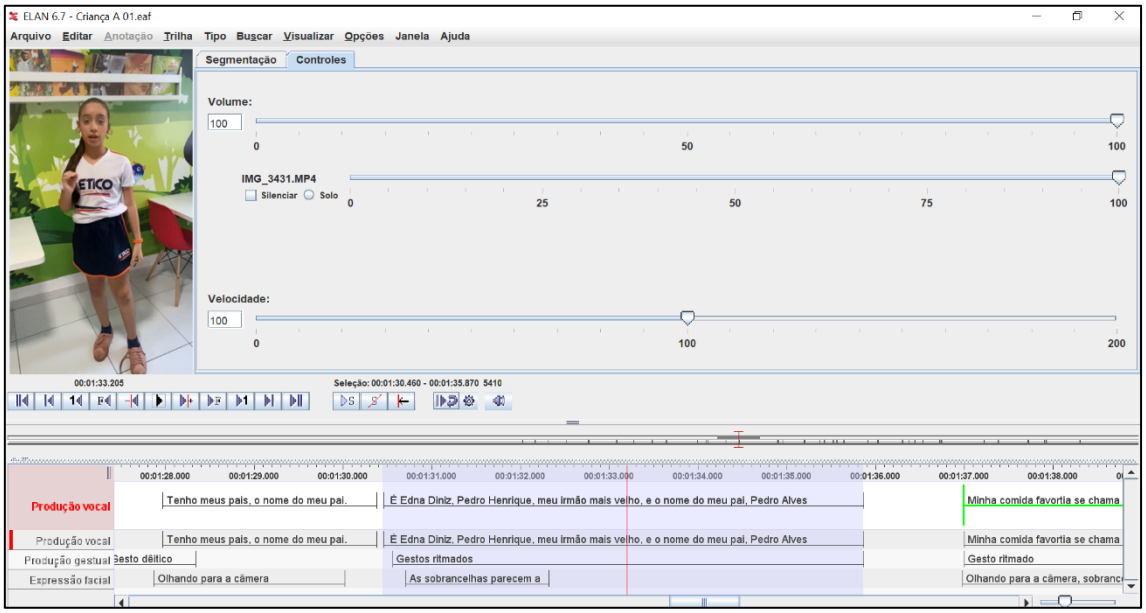
Figura 14 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 1)



Fonte: Elaboração da autora

Em seguida, ao dizer o nome do irmão ela mexe na saia com uma das mãos enquanto movimenta a outra de cima para baixo com os dedos polegar e indicador unidos.

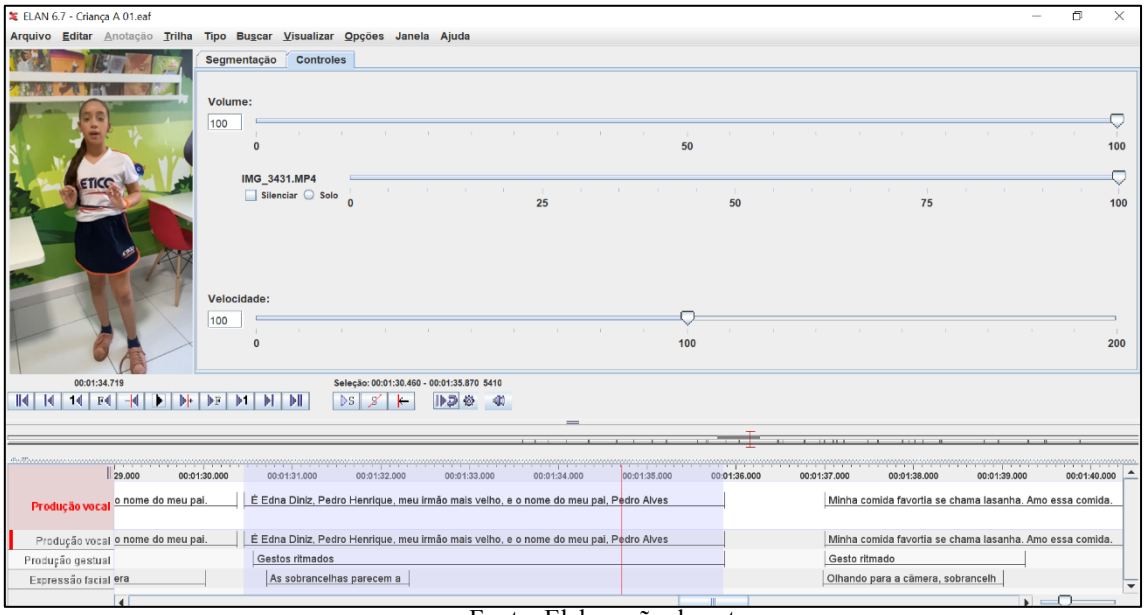
Figura 15 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 1)



Fonte: Elaboração da autora

Ao falar o nome do pai, eleva as mãos abertas até a altura do peito quando fecha as mãos e une os dedos indicadores e polegares, abaixa os braços e faz uma breve pausa.

Figura 16 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 1)

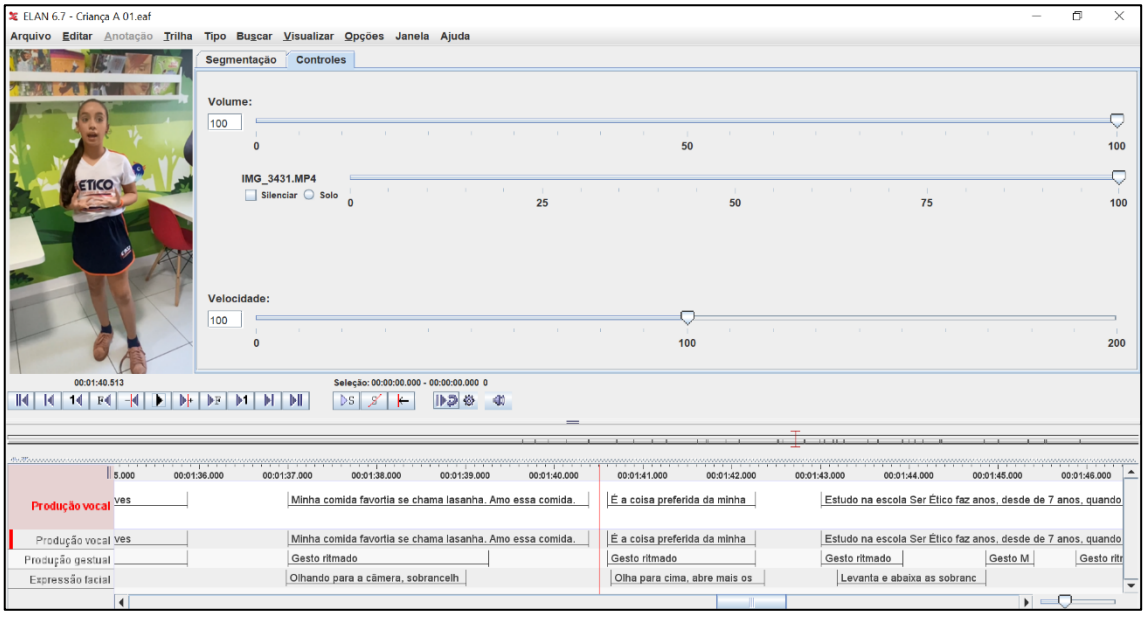


Fonte: Elaboração da autora

Os fragmentos acima confirmam a variedade de articuladores corporais utilizados por Vitória durante sua apresentação. Assim como o ato de segurar os cabelos e a barra da saia, ela usa os dedos das mãos como um recurso multimodal para a produção de sentido da sua autobiografia.

Além dos gestos manuais, temos também os olhos e as expressões faciais presentes na autobiografia oral analisada. A figura abaixo ilustra o momento em que Vitória fala sobre a sua comida favorita. Nesse momento ela desvia o olhar da câmera rapidamente, volta à olhar para a câmera, arregala os olhos, arqueia as sobrancelhas e fala: "Amo essa comida. É a coisa preferida da minha vida"(Linha 11).

Figura 17 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 1)



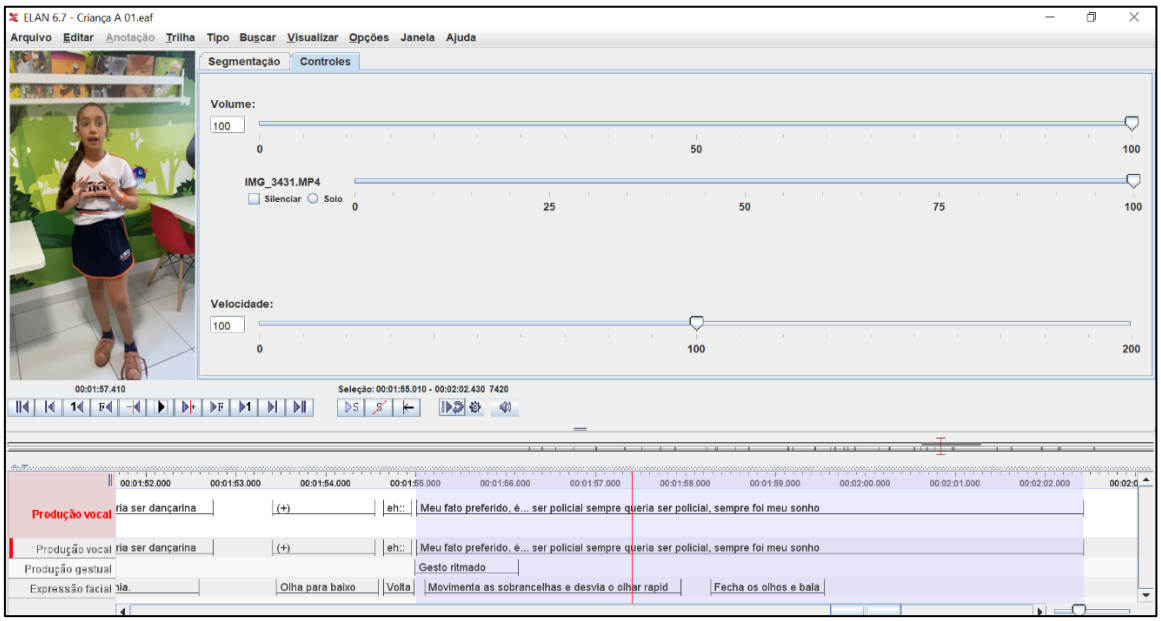
Nesse caso, percebemos que os olhos e as sobrancelhas são utilizados como um recurso para dar ênfase à ideia de que ela gosta muito de lasanha. Sendo assim, ambos se constituem como articuladores multimodais fundamentais para a composição da autobiografia da criança, trazendo à tona a ideia de que todo enunciado linguístico utiliza, de forma integrada, padrões de vocalização e entonação, pausas e ritmicidades, que se apresentam de forma audível e também cinética – como o movimento dos olhos, das sobrancelhas, da boca e da cabeça (KENDON, 2009).

Nos próximos blocos enunciativos Vitória fala sobre a escola na qual estuda e sobre o esporte que pratica. A partir daqui começamos a observar uma mudança no comportamento gestual e na produção vocal da criança que passa a apresentar certa hesitação. "Meu esporte favorito é dançar, como sempre eu queria ser dançarina. É.. meu fato favorito é... ser policial. Eu sempre queria ser policial, sempre foi meu sonho" (Linha 16)

Ao falar sobre o esporte favorito, ela está se referindo, na verdade, ao seu hobby que é dançar. Assim como quando se refere ao seu fato favorito, ela está se referindo ao card "fale sobre um fato interessante da sua vida". É importante pontuar que não interpretamos estes fatos como desvios ou erros, pois se pensarmos sobre as narrativas infantis como lacunas, estamos negando a especificidade da linguagem infantil. Nesse sentido, o discurso narrativo da criança deve ser analisado pelo próprio discurso. Nessa perspectiva, retomamos Perroni (1992, p. 11-12), quando afirma que "os 'desvios' e as 'incompletudes' são a melhor fonte de informação sobre processos de construção".

Todavia, considerando que a criança utilizou os cards como referência para a construção da sua apresentação, entendemos que houve uma troca de ideais que é revelada não só na fala – pela repetição da palavra "sempre" –, mas também nos gestos. A análise do fragmento nos mostra que a partir desse momento ela passa a desviar o olhar da câmera, olhando para baixo e para o lado, como pode ser observado na figura 18.

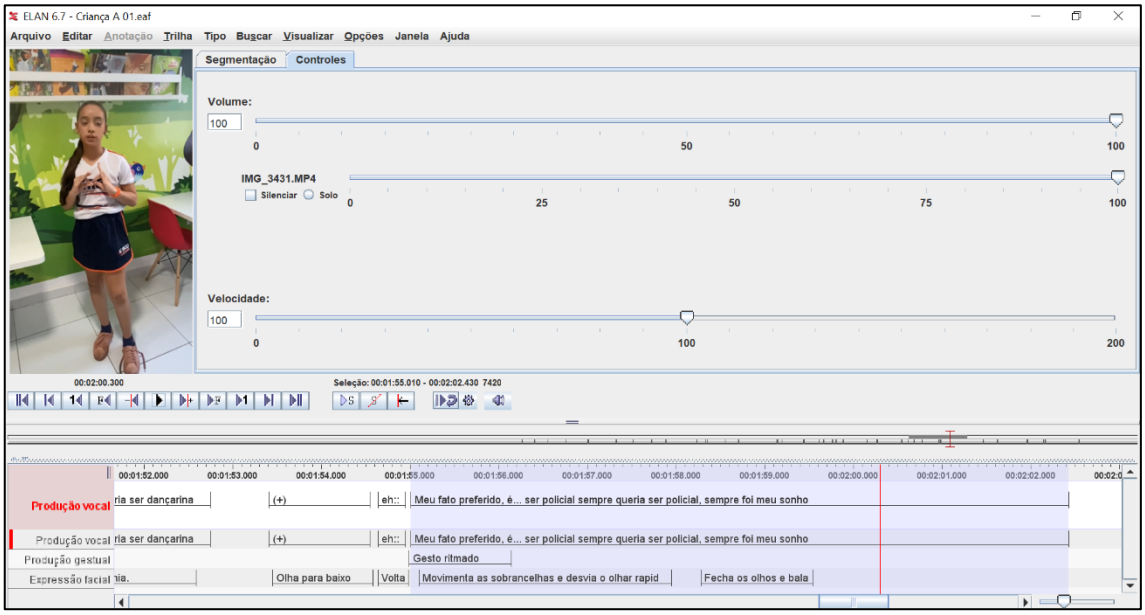
Figura 18 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 1)



Fonte: Elaboração da autora.

Quando fica reticente “é...” (Linha 18) faz um movimento de rotação com as duas mãos para dentro e posiciona as duas palmas das mãos abertas em direção ao interlocutor/câmera, formando um triângulo com os dedos indicadores e polegares. Em seguida, aproxima os dedos, diminuindo/fechando o espaço do triângulo, nesse momento ela arqueia as sobrancelhas e olha para o lado, na tentativa de consultar os cards de forma rápida. Esse comportamento de alternar o olhar entre a câmera e os cards se repete diversas vezes até o final da apresentação, como ilustrado na figura 19.

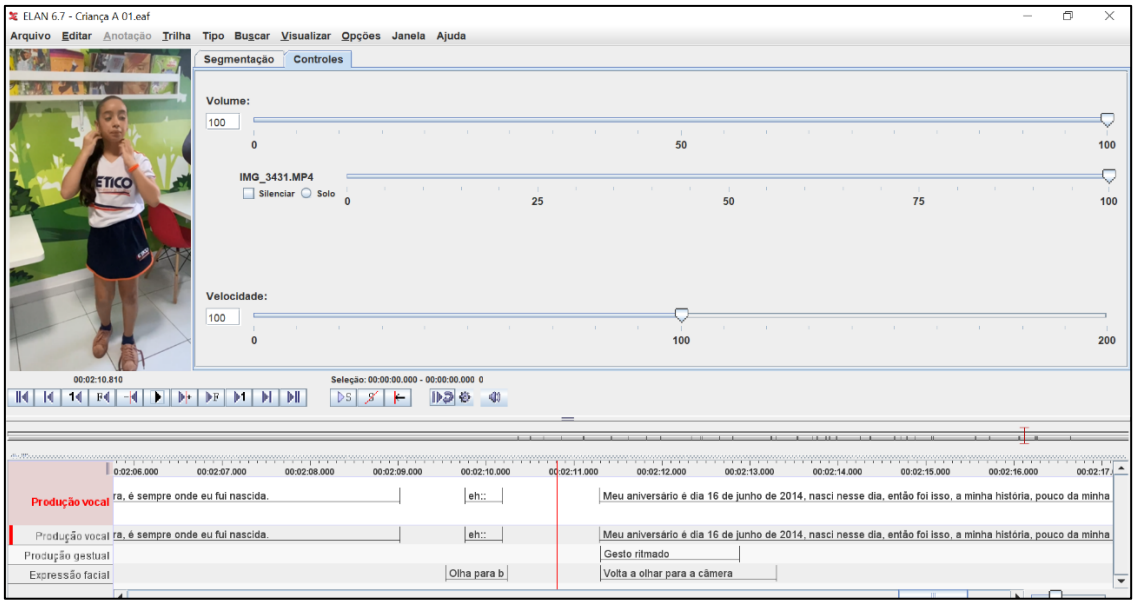
Figura 19 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 1)



Kendon (1967, 1981) afirma que analisar a direção do olhar como instrumento de comunicação não-verbal em momentos de interação é muito produtivo, uma vez que determinados padrões de comportamento do olhar configuram-se como uma ferramenta pela qual é possível adquirir informação. Assim, o fato de Vitória desviar o olhar da câmera de forma frequente constitui-se como uma evidência da sua hesitação.

No último bloco enunciativo, Vitória fala a sua data de aniversário e a cidade na qual nasceu. “Minha cidade que eu moro é no Brasil, na Catingueira, é sempre onde que eu fui nascida. É... meu aniversário é 16 de junho de 2014, eu nasci nesse dia. Então foi isso a minha história, um pouquinho da minha história. E é isso. Beijos” (Linhas 20, 21 e 22). Neste bloco percebemos a repetição da palavra sempre e que o desvio do olhar se acentua, ela mexe na farda, mexe no cabelo e olha com frequência para os cards, como ilustrado na figura 20.

Figura 20 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 1)



Fonte: Elaboração da autora.

Os fragmentos analisados até aqui descreveram a gestualidade e a produção oral da apresentação de Vitória, mostrando como fala e gestos foram articulados no processo de produção da autobiografia oral. A análise evidenciou uma narrativa marcada por constante articulação entre fala e gesto, na qual o corpo atua como elemento organizador do discurso, sinalizando inícios, pausas, retomadas e encerramentos de blocos enunciativos. A alternância entre fluidez e interrupção do discurso revela-se de

forma sincrônica na coordenação entre as modalidades verbal e corporal, confirmando a indissociabilidade entre gesto e fala proposta pela perspectiva da matriz gesto-fala.

Essa caracterização inicial permite, portanto, estabelecer uma base comparativa para a análise da segunda versão da apresentação – apresentada no próximo tópico – na qual será possível observar continuidades, transformações e possíveis avanços na organização discursiva e multimodal da criança. No próximo tópico veremos o segundo encontro realizado com a criança, ocasião na qual ela assiste ao vídeo da sua apresentação e reflete sobre os pontos que gostaria de mudar.

4.1.2 *Vitória – Momento de reflexão (08min17seg) – Gravado na primeira semana de junho de 2024*

Considerando a hipótese que a segunda versão da autobiografia apresentaria elementos diferentes em virtude do processo de reflexão da primeira versão, apresentamos, nesta seção, os excertos mais representativos dos comentários feitos pela criança ao assistir sua primeira gravação. Esses trechos revelam os aspectos que ela julgou relevante modificar. Na sequência, um quadro-síntese organiza essas observações, permitindo compreender de forma mais clara como a criança orientou suas revisões na segunda versão da narrativa.

- *Excerto 1 – Alteração de informações*

“era pra eu ter falado: eu moro em meu país, meu país é Brasil e moro na Catingueira. Não sei o que lá, não sei o que lá, aí eu falei eu moro em Brasil na Catingueira. Meu Deus, tava muito lesa”.

A criança corrige informações factuais, indicando monitoramento do conteúdo.

- *Excerto 2 – Avaliação narrativa*

“Quero mudar esse negócio minha comida preferida, minha comida não sei o que lá. Não... como é que eu falei isso pelo amor de Deus?!”

“Era pra eu ter falado: eu moro em meu país, meu país é Brasil e moro na Catingueira. Não sei o que lá, não sei o que lá, aí eu falei eu moro em Brasil na Catingueira. Meu Deus, tava muito lesa. Como é que eu falei isso pelo amor de Deus?!”

A criança busca maior clareza no discurso formulado.

- *Excerto 3 – Revisão*

“vou mudar alguma coisa. Deixa eu ver::: eu queria saber, é::: queria saber onde é que nasci, o hospital qual foi, não lembro”.

Nesse fragmento do discurso a criança revisa uma das informações, pensando no que seria possível incluir e/ou alterar.

- *Excerto 4 – Indícios de autorreflexão*

"Não gostei muito desse meu negócio, 2014..."

A criança critica o próprio discurso e pensa em alternativas.

Quadro 6 – Síntese do momento de reflexão da criança (Vitória)

Excerto	Aspectos observados	Evidências na fala da criança	Interpretação
01	Alteração de informações	Corrige nacionalidade, bairro e estrutura da frase.	Indica atenção à precisão informacional e percepção de inadequações que não identificara durante a primeira gravação.
02	Avaliação narrativa	Reformula explicações e busca maior clareza.	Mostra que está reorganizando o conteúdo com critérios mais estruturados, revelando maturidade narrativa e preocupação com coerência.
03	Revisão	Reconstrói partes da fala a partir de orientação dialógica.	O replanejamento é dialógico: a criança revisa a própria narrativa, mas também se apoia na mediação da pesquisadora. Isso fortalece a reestruturação da segunda versão
04	Indícios de autorreflexão	Critica formulações, identifica inadequações e elabora alternativas.	Revela consciência da própria performance e comparação entre o que pretendia dizer e o que realmente disse. Esse desconforto é um marcador de autorreflexão

Fonte: Elaboração da autora.

O quadro acima sintetiza o processo de reflexão no momento em que Vitoria assiste ao vídeo da sua apresentação e é questionada pela pesquisadora sobre o que achou do resultado. Vitória afirma não ter gostado da parte em que fala sobre a sua data de aniversário e a cidade na qual nasceu. "Não gostei muito desse meu negócio... 2014..." "nasci em Brasil, sendo que eu nasci na catingueira".

A reflexão de Vitória coincide com os fragmentos analisados no tópico anterior em que percebemos uma mudança no comportamento gestual e na produção vocal que

agora se apresentam com certa hesitação: a repetição de palavras, o desvio do olhar, a consulta aos cards, apontados anteriormente, foram, podemos inferir, percebidos pela criança quando ela fez uma autoanálise sobre sua apresentação.

Sendo assim, constatamos que a reflexão dela não gira em torno apenas do que foi falado, mas também da sua gestualidade, externando – ainda que não de modo explícito – a compreensão de que os gestos são cruciais na produção de sentido. No tópico seguinte analisaremos os desdobramentos desta reflexão durante o processo de construção da versão final da autobiografia.

4.1.3 Vitória – *Última apresentação da autobiografia (2min40seg) – Gravado na primeira semana de junho de 2024*

Quadro 7 – Segunda apresentação da autobiografia de Vitória

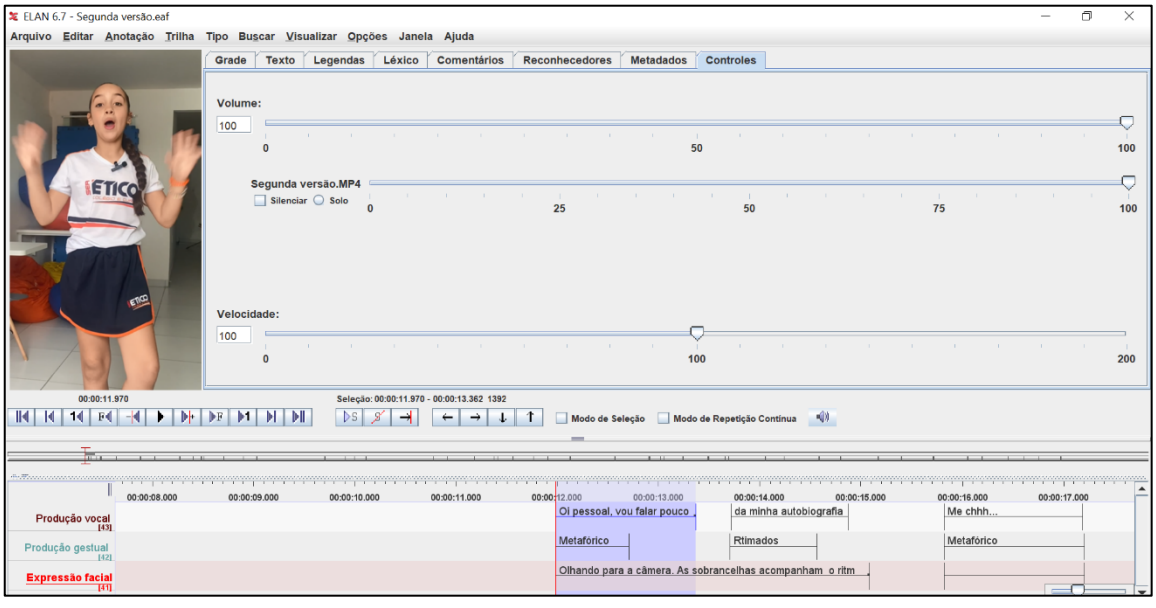
Linha	Tempo	Fala	Gesto
1	00m12s	Oi pessoal, vou falar um pouco	Metafórico
2	00m14s	da minha autobiografia	Ritmados
3	00m16s	Me	Dêitico
4	00m16s	,chhh,	Metafórico
5	00m19s	Oi pessoal	Metafórico
6	00m20s	(+)	-
7	00m21s	Eita, calma, calma	Ritmados
8	00m23s	(+)	Metafórico
9	00m25s	Oi pessoal, vou falar pouco da minha autobiografia	Metafórico
10	00m28s	Prazer, me chamo Vitória	Ritmado
11	00m29s	tenho 9 anos	Emblemático[3]
12	00m30s	Eh	Ritmado
13	00m32s	minha cidade é Campina Grande, no bairro de Catingueira	Ritmado
14	00m35s	Eh	-
15	00m37s	Tem o nome da minha mãe, é Edna Denise, o nome do meu pai, é Pedro Alves. E tem o irmão mais velho, que tem 17 anos, o nome dele é Pedro Henrique	Ritmado
16	00m46s	É chato, é feio, mas mesmo assim eu acho ele bonito.	Dêitico
17	00m51s	Vamo continuando	Metafórico
18	00m52s	eh	-
19	00m54s	Estudo na escola Ser Ético colégio curso	Ritmado
20	00m57s	Eh	-
21	00m57s	mais de 9 anos. Adoro essa escola, sou muito acostumada, os professores são ótimos e etc.	Ritmado
22	01m04s	Minha comida preferida é macarronada, lasanha, hambúrguer, sopa E é sincero,	Dêitico
23	01m10s	se eu vou falar tudo o vídeo vai, ó, estourar.	Ritmado

[3] Os gestos emblemáticos, embora não constituam o foco analítico principal desta pesquisa, foram registrados sempre que ocorreram, por fazerem parte do repertório gestual dos participantes. Sua presença foi considerada apenas para fins de mapeamento do comportamento gestual, não sendo submetida a uma análise aprofundada, uma vez que o recorte do estudo privilegia os gestos da fala.

24	01m14s	Eh	-
25	01m14s	A minha melhor amiga é Júlia,	Dêitico
26	01m15s	ela saiu da escola faz tempo, esse ano	Ritmado
27	01m19s	nós estamos meio afastados	Metafórico
28	01m21s	uma da outra porque ela tá estudando em outra escola,	Ritmado
29	01m24s	meu esporte favorito é ser policial meu hobby é ser dançarina	Ritmado
30	01m30s	faço dança pro insta, pro tiktok, pro facebook, pro reels e etc	Dêitico
31	01m37s	eh, deixa eu ver	-
32	01m39s	(+)	-
33	01m41s	Ah, um fato sobre mim	Dêitico
34	01m43s	gente, vou contar a vocês hein	-
35	01m46s	Eh	-
36	01m48s	A minha... Não sei, eu sou acostumada a comer isso, eu não sei, eu sinto gosto gostoso, não acho gostoso Não sei, minha vó acha que ela é de outro país, mas não é assim. Vou contar pra vocês.	Ritmado
37	01m54s	É manga, o sal e o sazón.	Dêitico
38	01m57s	Já minha vó ela come pouco mais salgado, né gente, acho que a diabetes dela	Ritmado
39	02m02s	vai lá pra cima, mas vamo voltar	Metafórico
40	02m05s	Ela gosta de comer com vinagre, com sazón, com limão,	Dêitico
41	02m11s	com bocado de coisa gente. Não sei, minha vó acha que ela é de outro país, não desse	Ritmado
42	02m15s	Vou contar pra vocês. Meu Deus, Vocês gostariam de comer isso? Mas	-
43	02m20s	eu só gosto de comer com sazón, acho até gostoso porque fica azedo. Mas eu gosto, gente.	Ritmado
44	02m25s	E esse foi fato sobre mim. Espero que vocês tenham gostado.	Ritmado
45	02m28s	Vocês têm o interesse de fazer uma autobiografia pra vocês?	Dêitico
46	02m31s	O que vocês acham de fazer uma autobiografia?	Ritmado
47	02m34s	Vocês acham legal?	Metafórico
48	02m35s	Então escuta pouco dessa minha história e tente fazer uma autobiografia para você.	Ritmado
49	02m40s	Beijão! Brigaduuu.	Metafórico

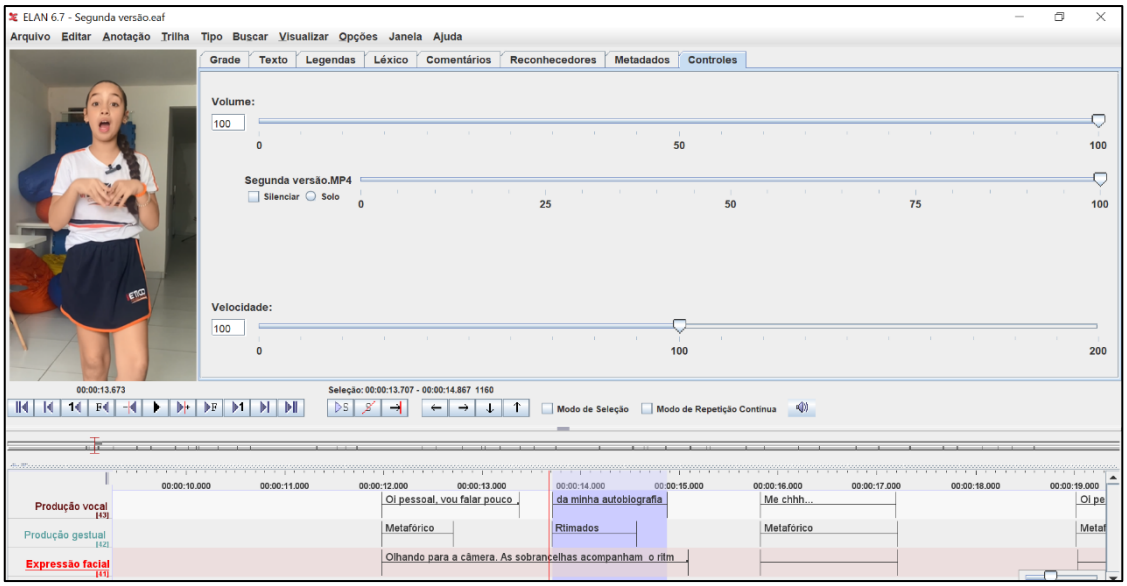
Fonte: Elaboração da autora.

Figura 21 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2)



A figura 21 ilustra o início da segunda apresentação de Vitória. Ela cumprimenta seus espectadores olhando em direção à câmera, acena, inclina o corpo, movimentando-o para frente e para trás e fala: “Oi pessoal, eu vou falar um pouco da minha autobiografia” (Linhas 1 e 2). Logo de início percebemos que há uma ênfase tanto nos gestos manuais quanto nas expressões faciais de Vitória. Enquanto na primeira apresentação ela está com as mãos segurando o cabelo e os braços colados ao corpo, nesta segunda versão vemos os braços distantes do corpo – o que possibilita movimentos mais amplos – e as mãos acenando em direção à câmera. As expressões faciais, os olhos e a boca também aparecem com maior destaque, como podemos ver na figura 22.

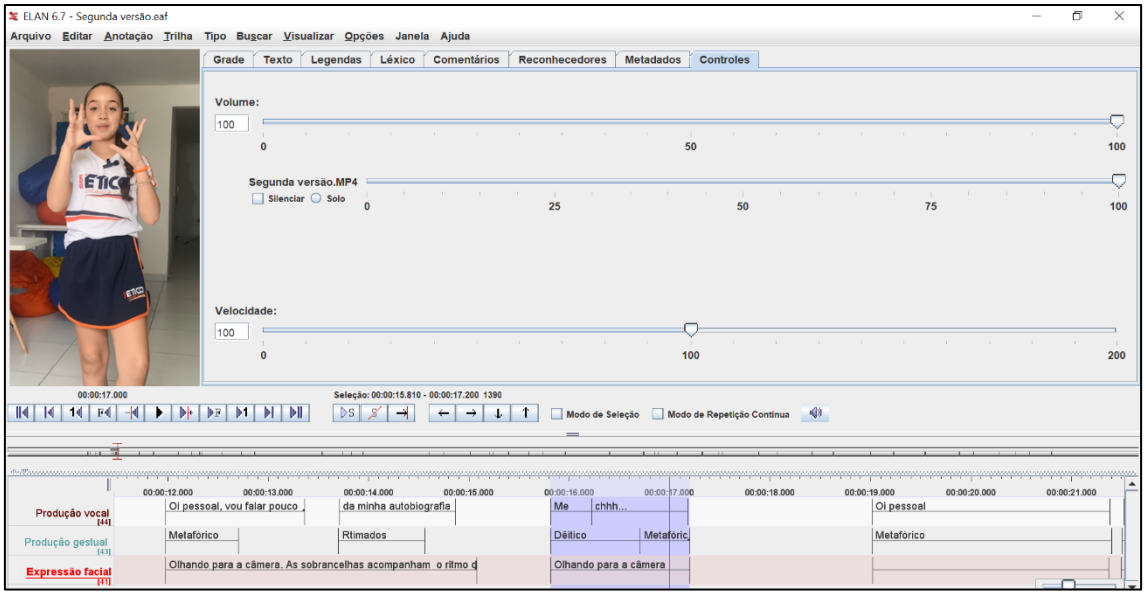
Figura 22 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2)



Fonte: Elaboração da autora.

Dando continuidade à análise temos o primeiro momento de interrupção do discurso “Me chhh...” (Linhas 3 e 4), quando iria falar “Me chamo”. Nesse momento, em sincronia, ao tempo em que fala “chhhh”, ela vai diminuindo a altura da voz, e os dedos das mãos vão se fechando (Figura 23), de cima para baixo, como se as mãos e o volume da voz indicassem a redução/o fechamento.

Figura 23 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2)

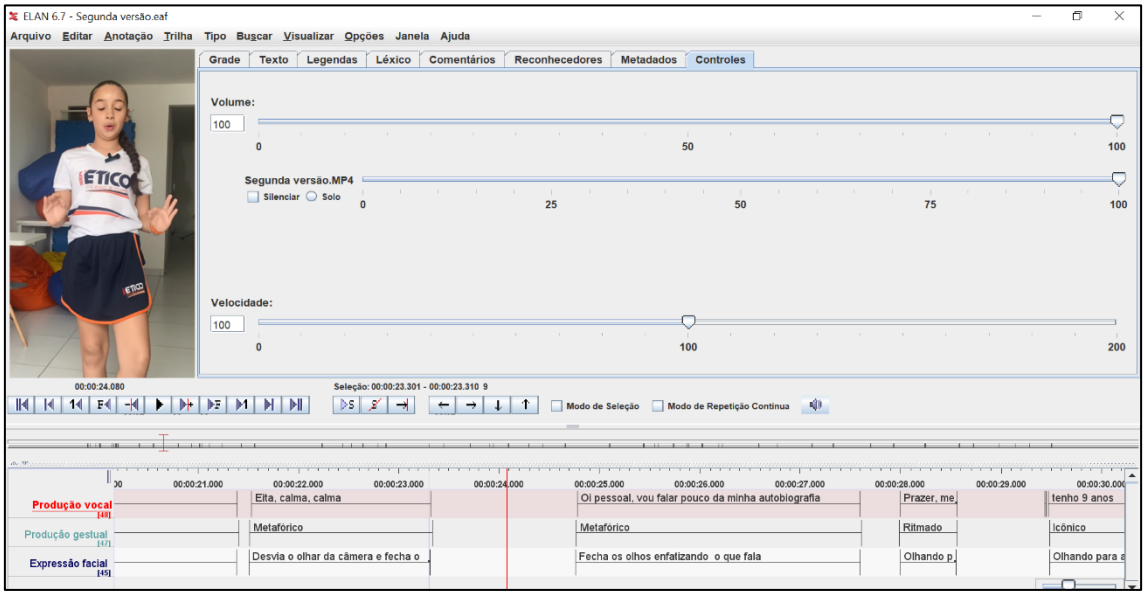


Fonte: Elaboração da autora.

Podemos entender essa interrupção como resultado da reflexão que ela fez anteriormente e que também acontece continuamente, à medida em que apresenta sua autobiografia. Apostamos que durante o processo de reflexão a criança analisou diversos aspectos – ainda que não os tenha compartilhado com a pesquisadora – que lhe deram uma visão geral sobre a sua apresentação. Isto permitiu que ela construísse um roteiro mental de como gostaria que fosse a apresentação da sua autobiografia. Sendo assim, não enxergamos as pausas e/interrupções como erros, ao contrário, compreendemos que a capacidade de autoanálise é uma estratégia metalinguística de grande valia.

Vitória retoma a apresentação: “Oi, pessoal” (Linha 5). Assim como no fragmento analisado anteriormente ela está olhando para a câmera, movimenta o corpo para frente e para trás, sorri e acena. Mais uma vez ela interrompe a fala “Eita. Calma, calma” (Linha 7). Nesse momento ela une os dedos polegar e indicador, fecha os olhos e respira fundo (Figura 24).

Figura 24 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2)

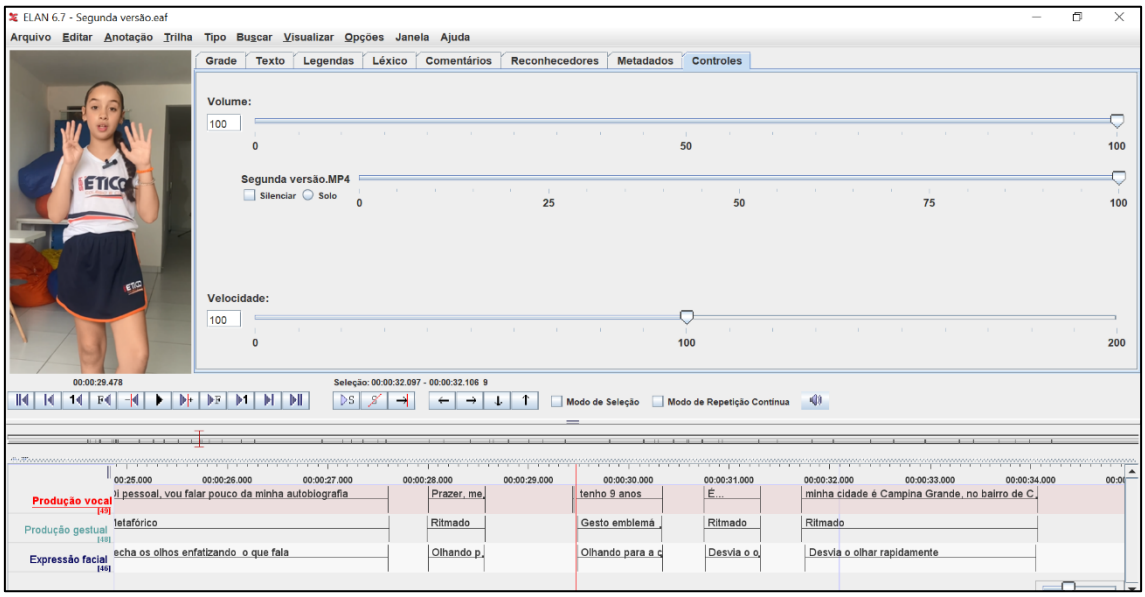


Fonte: Elaboração da autora.

É interessante perceber que ao mesmo tempo em que os gestos ganham maior ênfase na segunda apresentação, a criança também demonstra uma preocupação maior com a sua performance, tendo em vista que interrompe a apresentação duas vezes seguidas. Dessa forma, podemos deduzir que ela compreende que a qualidade da sua apresentação está diretamente ligada à forma que o seu corpo e suas expressões se apresentam.

Em seguida, ela relaxa os ombros e retoma a apresentação: “Oi pessoal, eu vou falar um pouco da minha autobiografia. Prazer, me chamo Vitória, tenho nove anos” (Linhas 9, 10 e 11). Assim como nas duas vezes anteriores ela inicia olhando para a câmera, projeta o corpo um pouco pra frente, sorri e acena. Ao falar sua idade ela representa o numeral nove com as mãos (Figura 25).

Figura 25 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2)

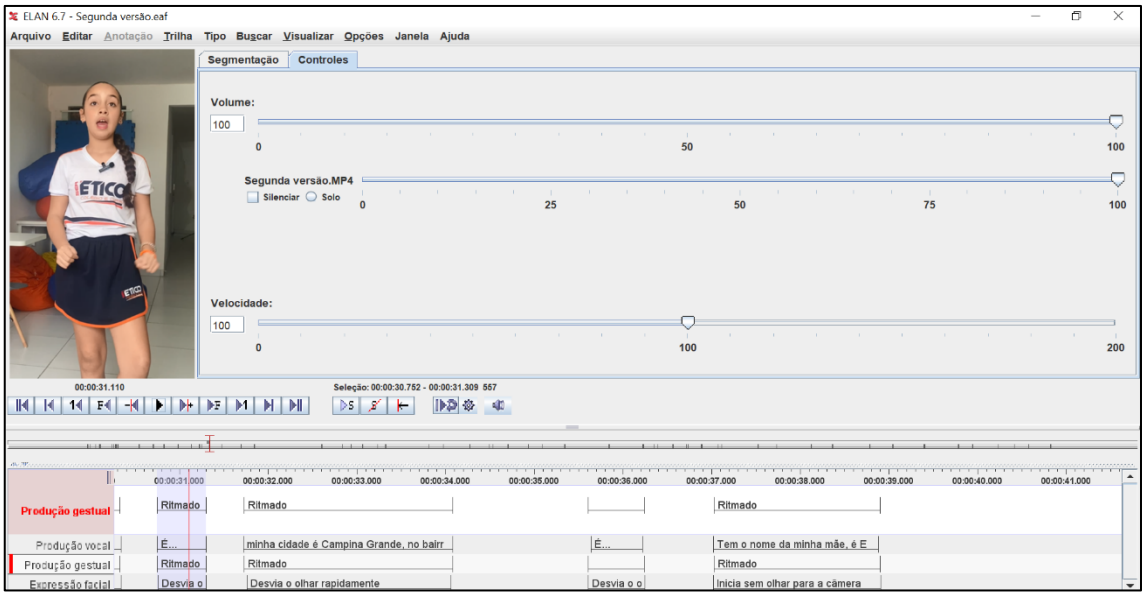


Fonte: Elaboração da autora.

De acordo com os pressupostos Sweetser e Stec (2016) a direção do olhar pode ser classificada em dois tipos: 1) quando o olhar está direcionado para a Linha-Falante-Ouvinte, que é criada pelos interactantes no momento da interação e se localiza no espaço físico real entre o falante e o ouvinte – esse espaço é verificado, nos nossos dados, quando o olhar da criança se dirige para a câmera, uma vez que se trata de uma autobigorafia filmada, sem a presença física dos possíveis ouvintes; e 2) que corresponde ao redirecionamento do olhar para outra localização no espaço gestual, ou seja, fora da Linha-Falante-Ouvinte. Sendo assim, interpretamos o desvio do olhar como de acesso à memória, pois ao dirigir o olhar para cima e para a direita, a criança parece buscar em sua memória o próximo turno de fala.

Vitória prossegue a apresentação informando o nome da cidade e do bairro em que mora. As palmas das mãos voltadas para cima com movimentos ritmados, desvia o olhar da câmera rapidamente algumas vezes, olhando para cima e para os lados como podemos ver na Figura 26.

Figura 26 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2)

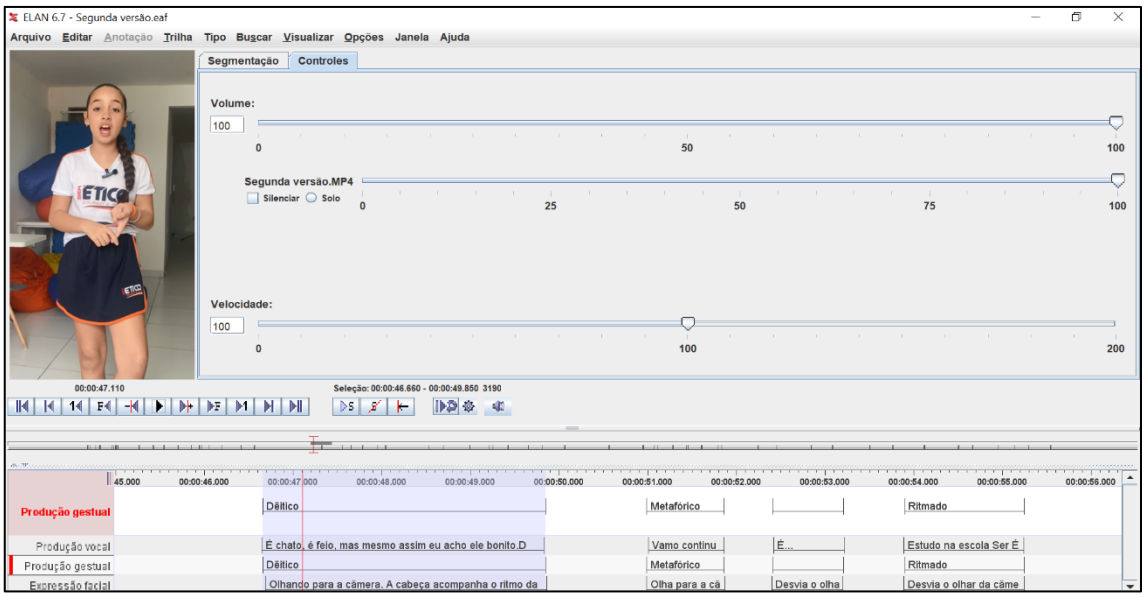


Fonte: Elaboração da autora

Esses desvios acontecem sempre no início de cada frase, quando ela se mostra pensativa sobre o que irá falar "É..." (Linhas 12). Sendo assim, os desvios do olhar acontecem quando ela tenta acessar a memória sobre o próximo bloco enunciativo. Também é importante destacar que neste fragmento ela muda o que havia mencionado no momento de reflexão a partir da sugestão dada pela pesquisadora. Enquanto na primeira versão ela falou "A cidade que eu moro é no Brasil, na Catingueira, é sempre onde eu fui nascida", agora ela fala "minha cidade é Campina Grande, no bairro de Catingueira" (Linha 13).

Prosseguindo a apresentação, Vitória fala o nome dos pais e sobre o irmão mais velho. Nesse momento ela sorri e fala sobre as características dele, indicando/enumerando nos dedos (Figura 27).

Figura 27 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2)



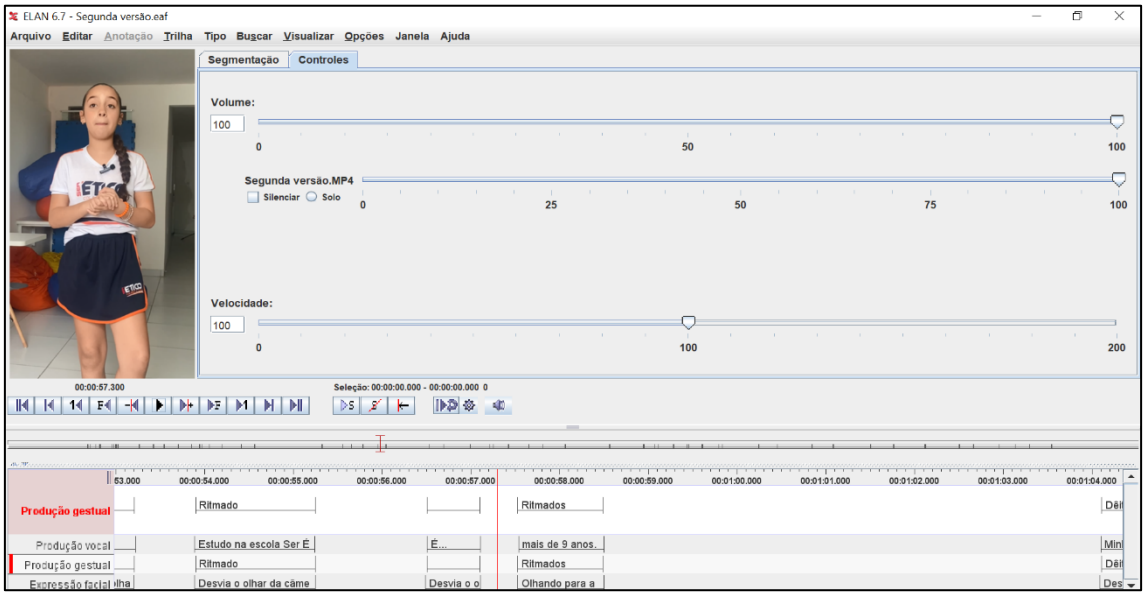
Fonte: Elaboração da autora

Neste fragmento observamos que há um acréscimo nas informações que ela fala sobre o irmão. Enquanto na primeira versão da autobiografia ela fala que tem um irmão mais velho chamado Pedro Henrique, agora, na segunda versão, ela fala o nome do irmão e dá algumas características do mesmo “E tem o irmão mais velho, que tem 17 anos, o nome dele é Pedro Henrique. É chato, é feio, mas eu acho ele bonito.” (Linhas 15 e 16). Dessa forma, compreendemos que esse acréscimo de informações contribui para construir uma versão mais completa da sua autobiografia.

A análise feita até aqui aponta que as pausas na fala são mais recorrentes do que na primeira apresentação. Como dito anteriormente, sempre que vai iniciar um bloco enunciativo Vitória desvia o olhar da câmera e fala “É:::” (Linha 18). Essas pausas nos mostram como ela está sendo cuidadosa não apenas com o discurso proferido, mas com o resultado final da sua apresentação. Entendemos que isto é parte do resultado das reflexões feitas pela criança.

No próximo bloco Vitória fala sobre a escola em que estuda e o comportamento gestual segue o mesmo padrão: movimenta o corpo levemente, ora está olhando para a câmera, ora desvia o olhar, faz gestos ritmados com as mãos, continuamos a perceber bastante expressividade nos olhos, boca e gestos manuais (Figura 28).

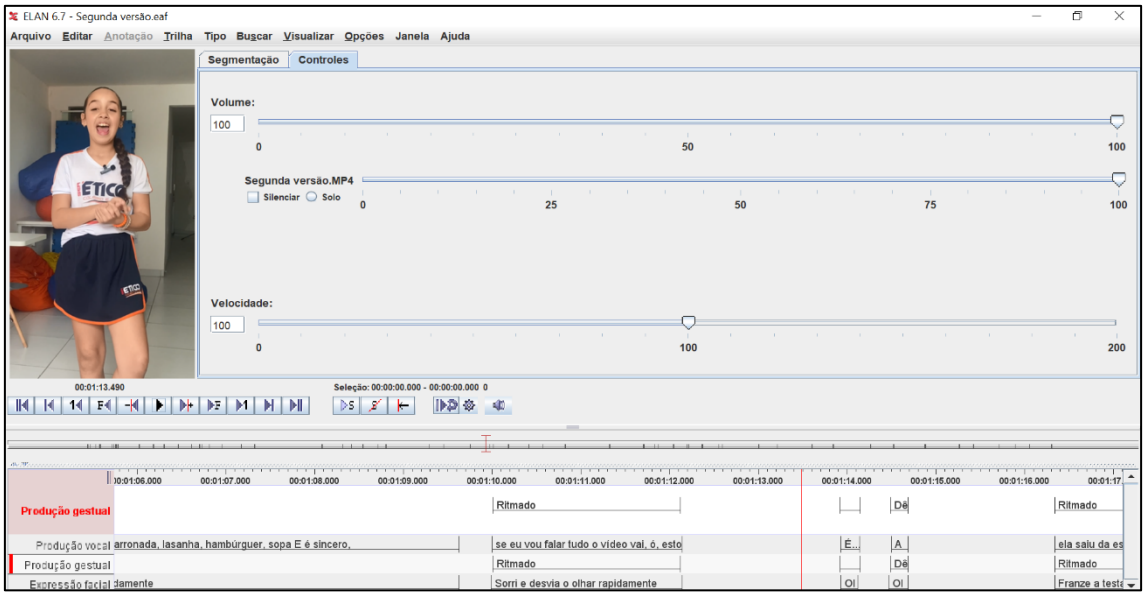
Figura 28 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2)



Fonte: Elaboração da autora

Vitória prossegue a apresentação e fala sobre suas comidas preferidas, enumerando nos dedos “macarronada, lasanha, hamburguer, sopa” (Linha 22). Nesse momento ela sorri, une as mãos e fala “se eu for falar tudo, ó, vai estourar” (Figura 29).

Figura 29 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2)

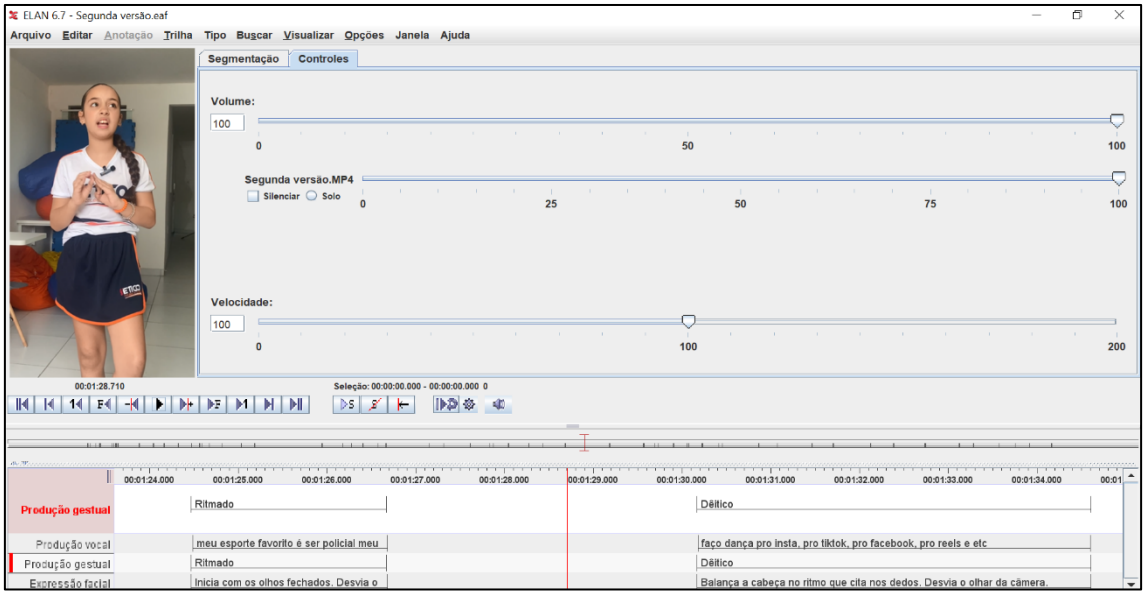


Fone: Elaboração da autora.

Mais uma vez, ao comparar com a primeira apresentação, vemos o acréscimo de informações. Na versão anterior ela cita apenas uma comida preferida, enquanto na segunda versão ela indica várias comidas e acrescenta “se eu for falar tudo, ó, vai estourar” (Linha 23). Além disso, o sorriso de Vitória e a forma como o corpo ocupa o espaço da sala de leitura revelam como ela está à vontade naquele momento. Ao contrário do que havia acontecido na primeira apresentação quando ela hesita, agora percebemos que mesmo ela consultando os cards várias vezes e incluindo mais pausas no discurso, os gestos, as expressões faciais revelam a sua segurança durante a apresentação. Dessa forma, podemos deduzir que esta segurança é resultado do planejamento que ela fez do próprio discurso a partir da análise que fez durante o momento de reflexão. Percebe-se que à medida que ela vai falando, ela desvia menos o olhar da câmera e constrói boa fluência no discurso.

Já se encaminhando para os dois últimos blocos enunciativos percebemos a presença ainda maior dos gestos manuais e das expressões faciais. Ela fala sobre a melhor amiga e sobre o hobby de ser dançarina. Este é um dos blocos mais representativo de toda sua apresentação. Identificamos uma série de gestos ainda não realizados anteriormente. Ao falar que o hobby é ser dançarina ela franze a testa, desvia o olhar e toca os dedos das duas mãos, como podemos ver na Figura 30.

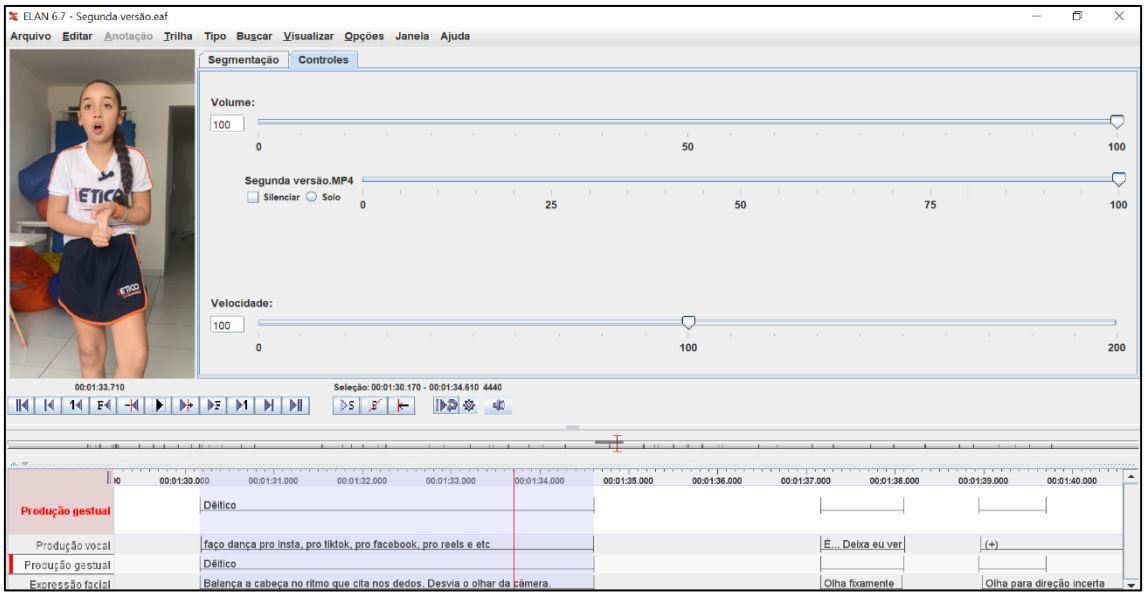
Figura 30 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2)



Fonte: Elaboração da autora

Esses três movimentos (das mãos, boca e face) constroem a ênfase que Vitória deseja e que não está presente na fala. Dessa forma, fica claro como os gestos e a fala trabalham juntos na construção do sentido. Vitória dá continuidade a apresentação enumerando nos dedos as redes sociais que utiliza (Figura 31).

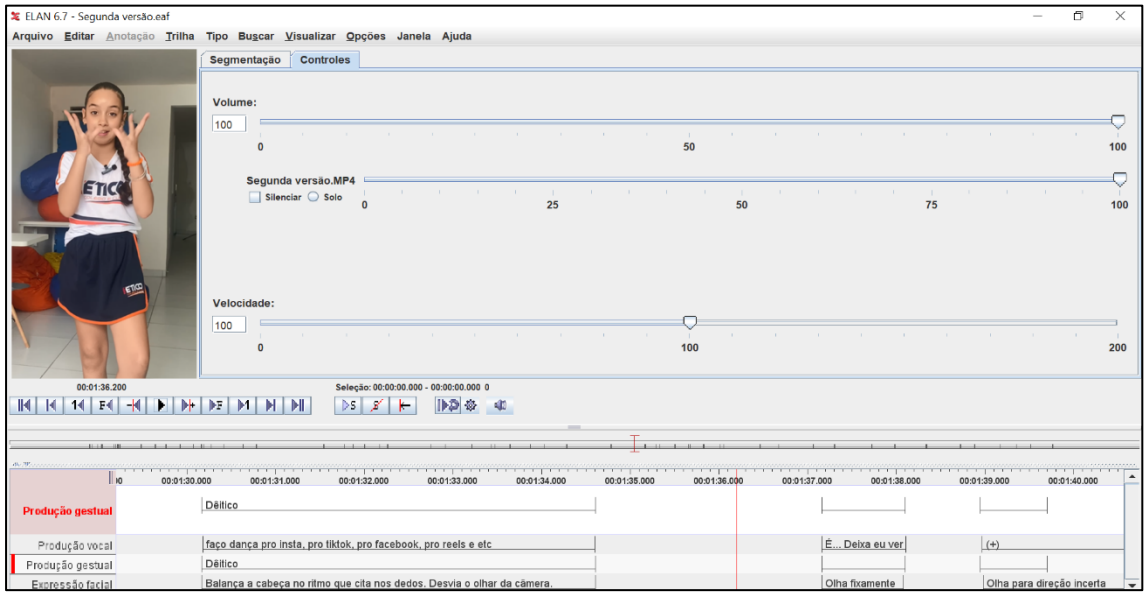
Figura 31 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2)



Fonte: Elaboração da autora

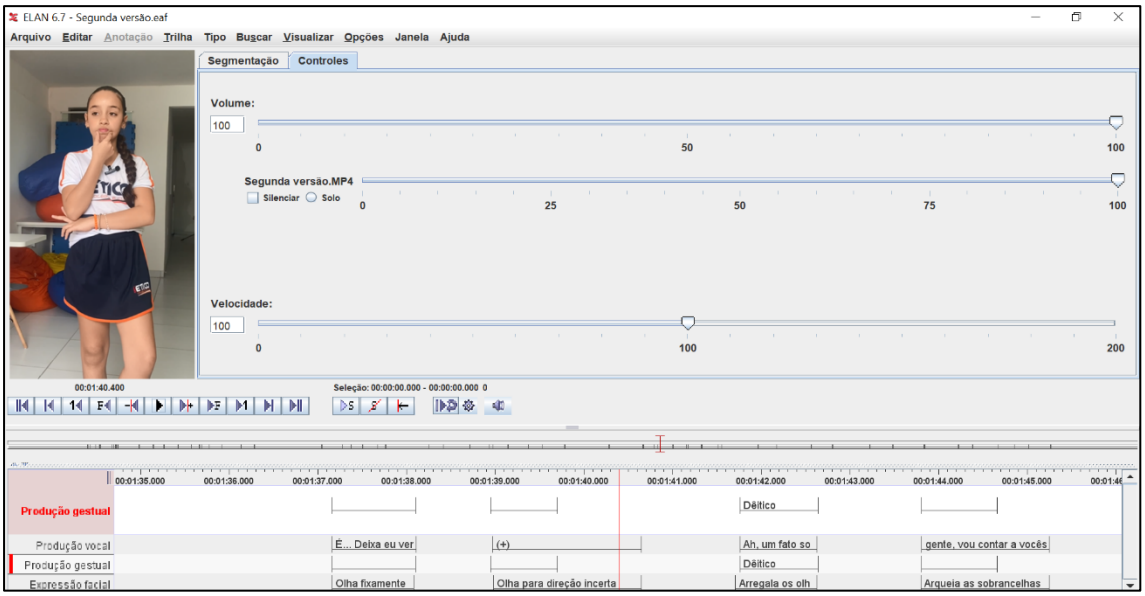
O fragmento acima ratifica a intensificação das expressões faciais, dos gestos manuais e também da maior movimentação do corpo que antes movimenta-se de forma leve, agora o faz com maior intensidade e rapidez. Encerrando este bloco enunciativo, vitória faz um gesto com as mãos como se estivesse abrindo um leque (Figura 32).

Figura 32 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2)



Esse gesto representa o ato de englobar todas as redes sociais que ela utiliza para compartilhar seus vídeos dançando. Outro ponto percebido foi o movimento dos ombros que até então permaneciam em repouso. Neste bloco ela inicia com os ombros em repouso, arqueia-os ao falar sobre as redes sociais e volta a ficar em repouso quando ela conclui o bloco. Assim como os outros gestos, o movimento dos ombros é mais um aspecto que trabalha em conjunto para passar ao interlocutor a mensagem desejada. No último bloco enunciativo Vitória conta sobre um fato interessante sobre ela. Na Figura 33 temos o registro do momento em que ela está pensando sobre qual será esse fato e fala "É::: Deixa eu ver. Hum:::" (Linha 31)

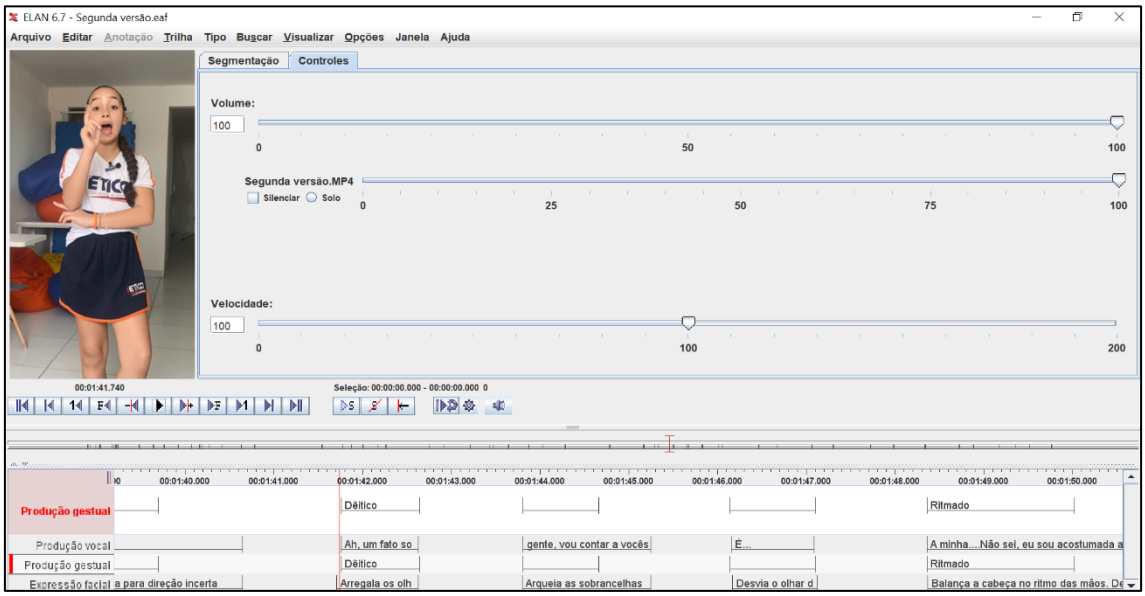
Figura 33 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2)



Fonte: Elaboração da autora.

Após pensar por alguns segundos, ela decide sobre o que vai falar e diz "AH, um fato sobre mim" (Linha 33) (Figura 34).

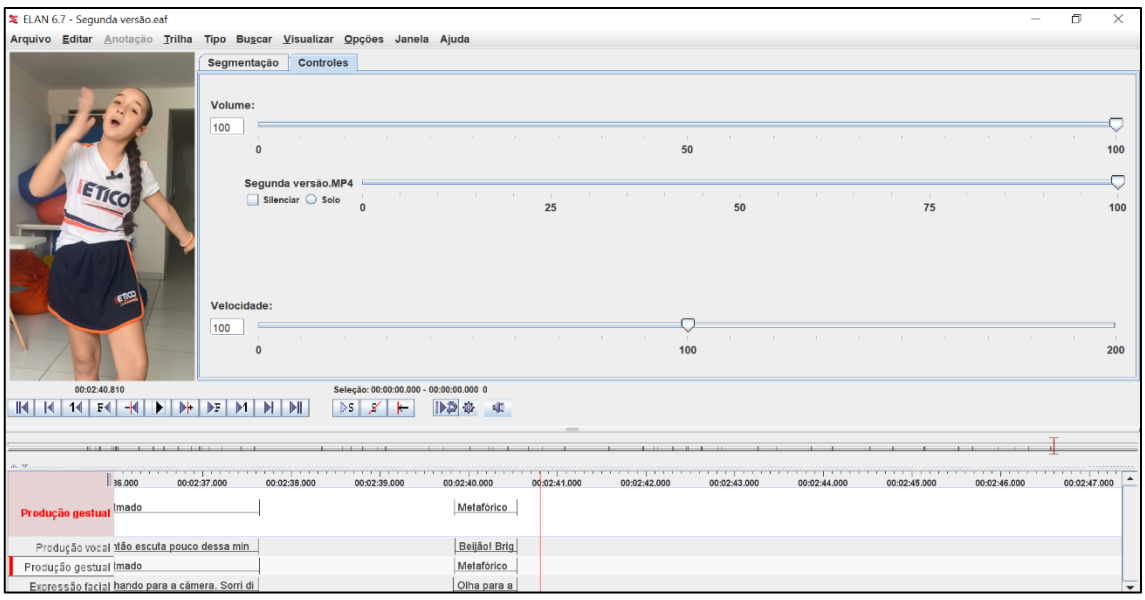
Figura 34 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2)



Fonte: Elaboração da autora

Aqui vemos o dedo indicador que começa apontado para cima e vai em direção à câmera, os olhos mais abertos, representando a surpresa de ter lembrado de algo inusitado: comer manga com sal e tempero. Nos momentos seguintes, ela fala mais um pouco sobre esse fato e encerra sua apresentação "Espero que vocês tenham gostado. Vocês têm o interesse de fazer uma autobiografia pra vocês? O que vocês acham de fazer uma autobiografia? Vocês acham legal? Então escuta pouco dessa minha história e tente fazer uma autobiografia para você. Beijão! Obrigado!" (Linhas 44 a 49) (Figura 35).

Figura 35 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Vitória 2)



Fonte: Elaboração da autora.

Vejamos como ela termina sua apresentação de uma forma completamente diferente da primeira. Ela acrescenta um fato interessante sobre sua vida que ela não havia mencionado na primeira apresentação. Além disso, a forma como ela movimenta o corpo e gesticula são mais frequentes e intensa, como já falado outras vezes, o que torna a apresentação mais rica e completa do que a primeira. Também é possível perceber a influência de conteúdos que ela assiste nas redes sociais na forma como ela se despede e encerra a sua autobiografia. Outro ponto a ser observado é a duração das apresentações, enquanto a primeira tem duração de 01min e 17seg, a segunda apresentação tem 02min e 40seg, quase o dobro da primeira. Ao olharmos para a estrutura das duas apresentações percebemos estruturas semelhantes nas quais a criança indica o seu nome, nome dos pais, nome do irmão, nome da escola e sua comida preferida. Todavia, na segunda versão além de ajustar os pontos que havia mencionado no momento de reflexão, a criança acrescenta detalhes que contribuem para uma apresentação mais completa, como as características do irmão e dos professores que trabalham na escola em que estuda.

4.1.4 *Eduardo - Primeira apresentação da autobiografia (01min32s) – Gravado na última semana de maio de 2024*

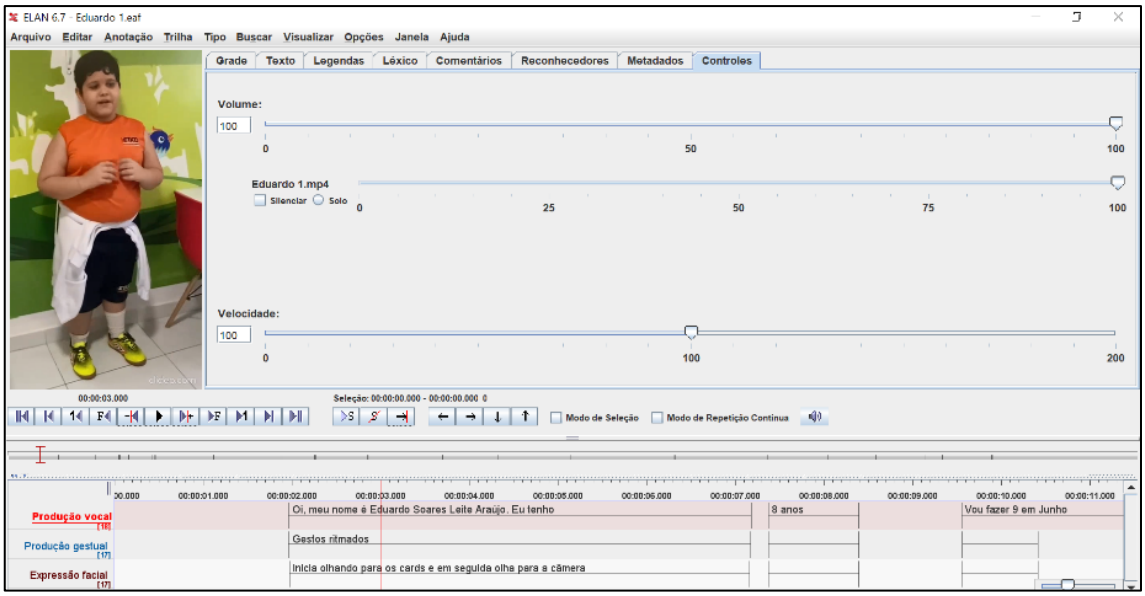
Quadro 8 – Primeira apresentação da autobiografia de Eduardo

Linha	Tempo	Fala	Gesto
1	00m02s	Oi, meu nome é Eduardo Soares Leite Araújo. Eu tenho	Ritmados
2	00m07s	8 anos	Ritmados
3	00m09s	Vou fazer 9 em junho no dia 05	Dêitico
4	00m14s	(+)	-
5	00m15s	O meu pai é, tem o nome de Yuri Soares Alves e minha mãe é Rafaela Leite	Ritmados
6	00m22s	Eu me orgulho muito de ser filhos dele	Metafórico
7	00m26s	De ser filho deles	Ritmados
8	00m29s	Porque eles são muito legais, carinhosos. Eu adoro passar tempo com eles	Ritmados
9	00m36s	(+)	-
10	00m36s	Eu estudo no Colégio Ser Ético Colégio e Curso	Ritmados
11	00m41s	E o no, e o nome do meu melhor amigo é Henrique Barros Feitosa	Ritmados
12	00m46s	Eu nasci aqui mesmo em Campina Grande, no dia 05 de Junho de 2015	Ritmados
13	00m54s	(+)	-
14	00m56s	A minha cor favorita é roxo e a minha comida favorita é hamburguer	Ritmados
15	01m04s	O meu hobby é	Ritmados
16	01m05s	futsal e judô	Metafórico
17	01m08s	e é exatamente os esportes que eu pratico	Ritmados
18	01m12s	Sim, um fato.	Ritmados
19	01m15s	A minha profissão que eu quero ser	Ritmados
20	01m17s	no futuro é ser policial federal	Metafórico
21	01m20s	(+)	-
22	01m22s	E, eh	Ritmados
23	01m23s	o meu sonho	Metafórico
24	01m25s	O MEU MAIOR SONHO, eu conseguir	Ritmado
25	01m32s	chegar no topo do meu sonho que é onde eu vou conseguir	Icônico

Fonte: Elaboração da autora.

Antes de iniciar a apresentação da autobiografia Eduardo olha para os cards – repassando mentalmente as informações. Ele cumprimenta os espectadores e, logo em seguida, dá início à apresentação: “Oi, meu nome é Eduardo Soares Leite Araújo. Eu tenho 8 anos”. Nesse momento, o corpo se movimenta lentamente para os lados, enquanto as mãos acompanham o ritmo da fala (Figura 36).

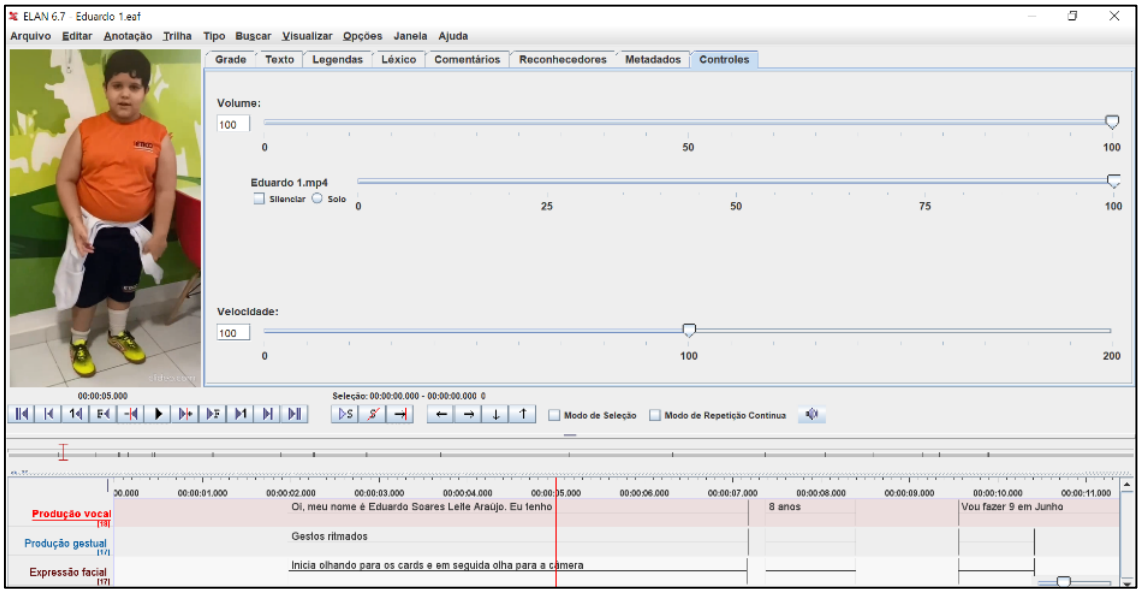
Figura 36 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1)



Fonte: Elaboração da autora.

Em seguida, ele segura as mangas do casaco com as duas mãos e continua o discurso dizendo que tem “8 anos”. Os primeiros nove segundos da apresentação são marcados pela alternância do olhar – entre a câmera e os cards – e das mãos – entre gestos ritmados e as mangas do casaco – como podemos observar na figura abaixo.

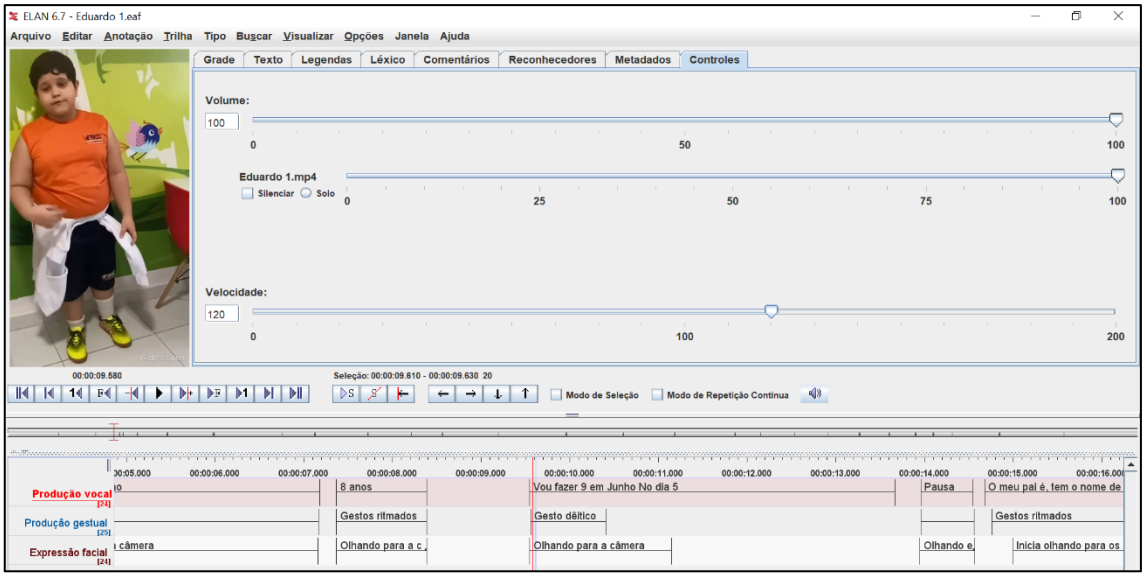
Figura 37 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1)



Fonte: Emlaboração da autora.

A primeira mudança gestual identificada acontece no momento em que a criança fala “Vou fazer 9 em junho, no dia 5”. Ao falar sobre a nova idade ele arqueia as sobrancelhas e faz um gesto dêitico com o dedo indicador da mão direita, indicando um desdobramento futuro. Além disso, ele inclina o corpo para o lado direito – o mesmo lado da mão que produz o gesto – como pode ser observado na Figura 38.

Figura 38 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1)



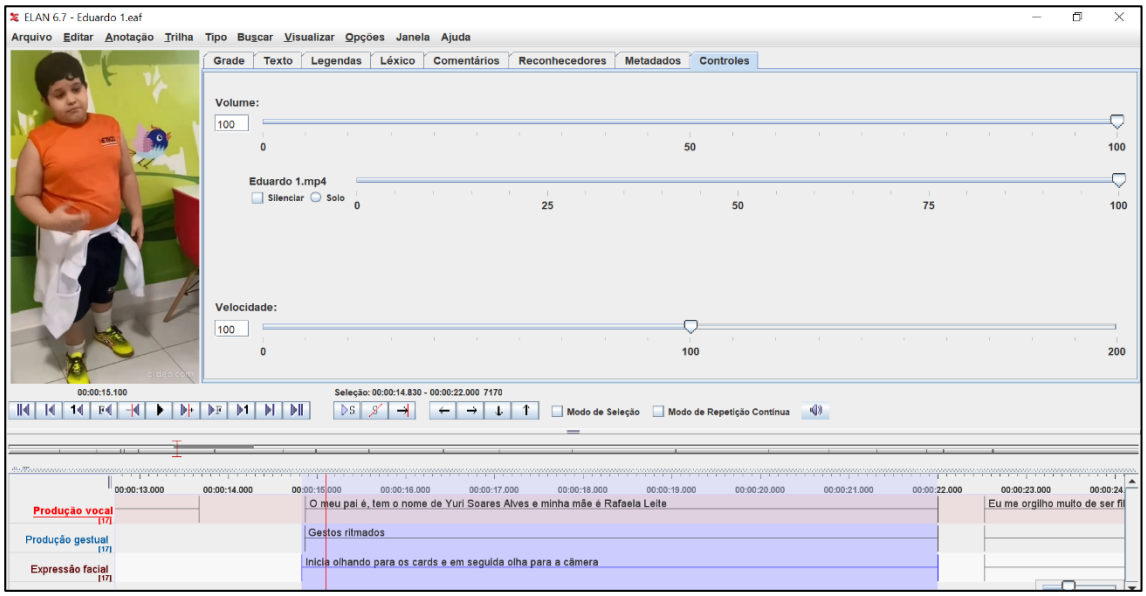
Fonte: Elaboração da autora.

A análise do fragmento acima ilustra como a criança utiliza diferentes articuladores corporais, o que revela a perspectiva multimodal do seu discurso. Segurar as mangas do casaco, arquear as sobrancelhas, desviar o olhar, inclinar o corpo, cada uma dessas ações traduz emoções (incerteza, dúvida, confusão) que não estão presentes no texto oral, revelando o comportamento corporal como integrante do discurso.

Esse primeiro bloco enunciativo da autobiografia de Eduardo mostra o uso predominante dos gestos ritmados, com a presença de um gesto dêitico quando o discurso passa a se referir a um fato futuro. Mais do que isso, percebemos que essa mudança não se limita somente ao discurso, mas se estende aos gestos, às expressões faciais e corporais, ratificando a tese defendia por nós de que gesto e fala estão ligados a uma mesma matriz de significação.

Assim que conclui o primeiro bloco ele olha os cards, conferindo qual será a próxima informação dada. O corpo continua em movimento, enquanto uma mão segura a manga do casaco e a outra está apoiada na perna. Ele faz uma pausa rápida, suspira e retoma o discurso.

Figura 39 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1)

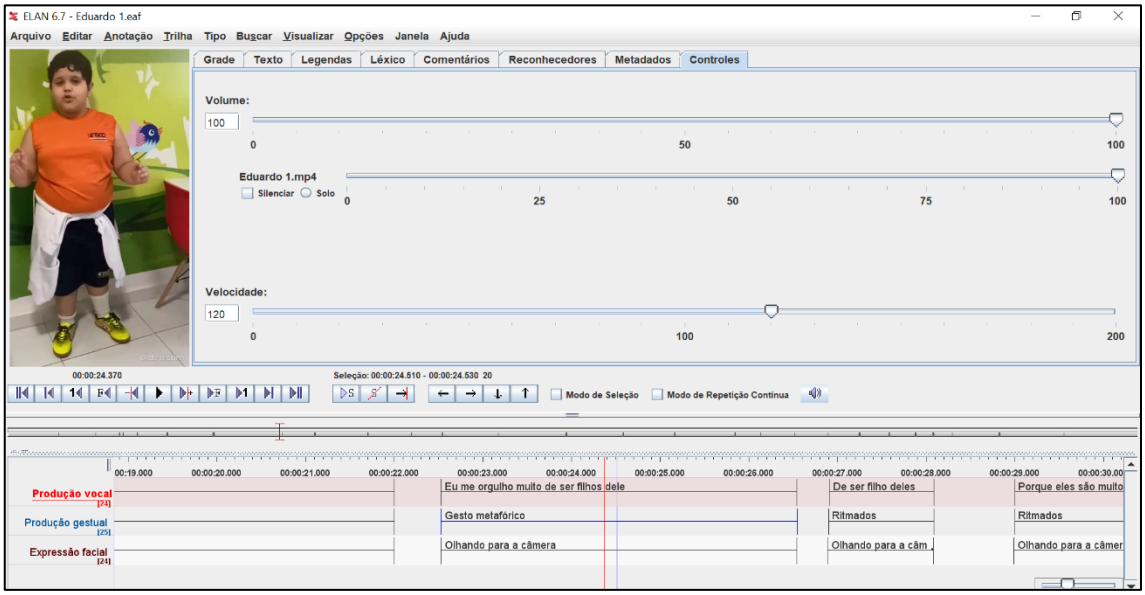


Fonte: Elaboração da autora.

Nesse momento de retomada ele arqueia as sobrancelhas e a mão que estava apoiada na perna passa acompanhar a fala com gestos ritmados. A Figura 39 ilustra a simultaneidade entre fala, expressão facial e gestos apontando para uma das evidências da integração gesto-fala: a sincronia entre produções gestuais e unidades linguísticas orais (McNeill, 1985). Essa sincronia gesto-fala debatida por McNeill (1985) como evidência da existência da matriz multimodal é retomada frequentemente por estudiosos como aponta Abner, Cooperrider e Goldin-Meadow (2015) em seu apanhado teórico sobre o gesto na Linguística. No debate proposto os autores citam o tempo e o significado como duas dimensões que orientam essa relação sincrônica. Quanto ao tempo, a característica definitiva é o fato de o gesto ocorrer simultaneamente à produção linguística – visto que nem toda produção oral é acompanhada de gesto e vice-versa); quanto ao gesto, os autores destacam que o gesto e a fala cooperam para que o significado da mensagem seja compreendido de forma mais completa.

Dando continuidade, Eduardo segue a sua apresentação olhando para a câmera e movimentando o corpo lentamente acompanhado de gestos ritmados. Após dizer o nome dos pais, ele fala “Eu me orgulho muito de ser filhos dele”. No momento em que fala “muito”, os braços fazem um movimento com maior amplitude subindo e descendo, como observado na figura abaixo.

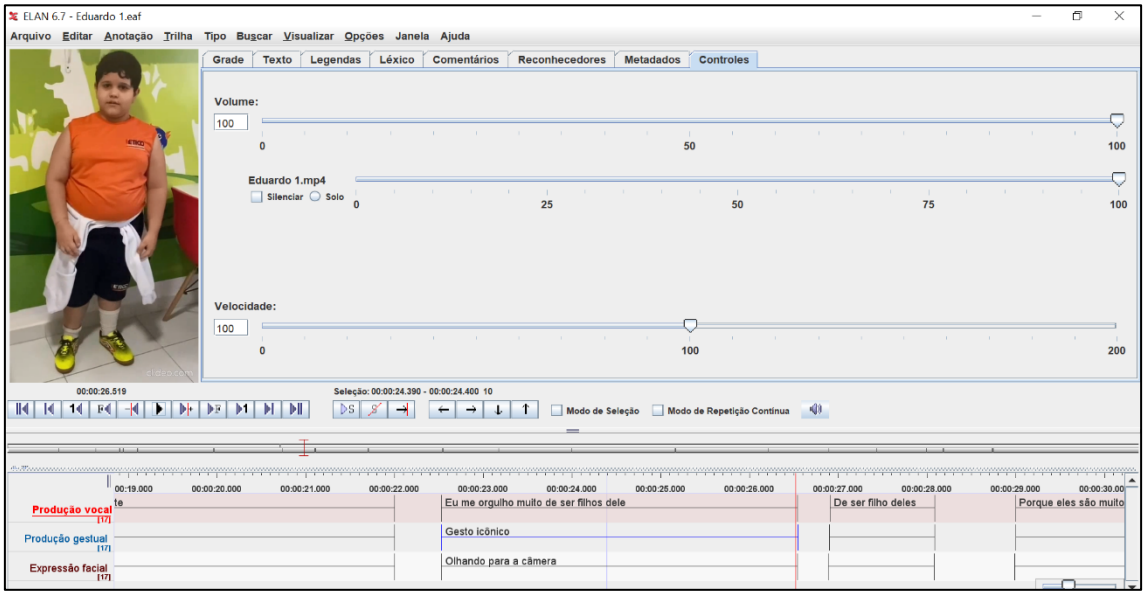
Figura 40 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1)



Fonte: Elaboração da autora.

Observa-se também, ainda quanto à amplitude do gesto, que no momento em que produz o gesto metafórico, os braços – que antes estavam sempre na altura do quadril – agora estão na altura do peito. Esse gesto reforça o significado da mensagem transmitida. Se é "muito", logo a expressividade do corpo precisa ser maior, mais enfática. Vejamos a Figura 41:

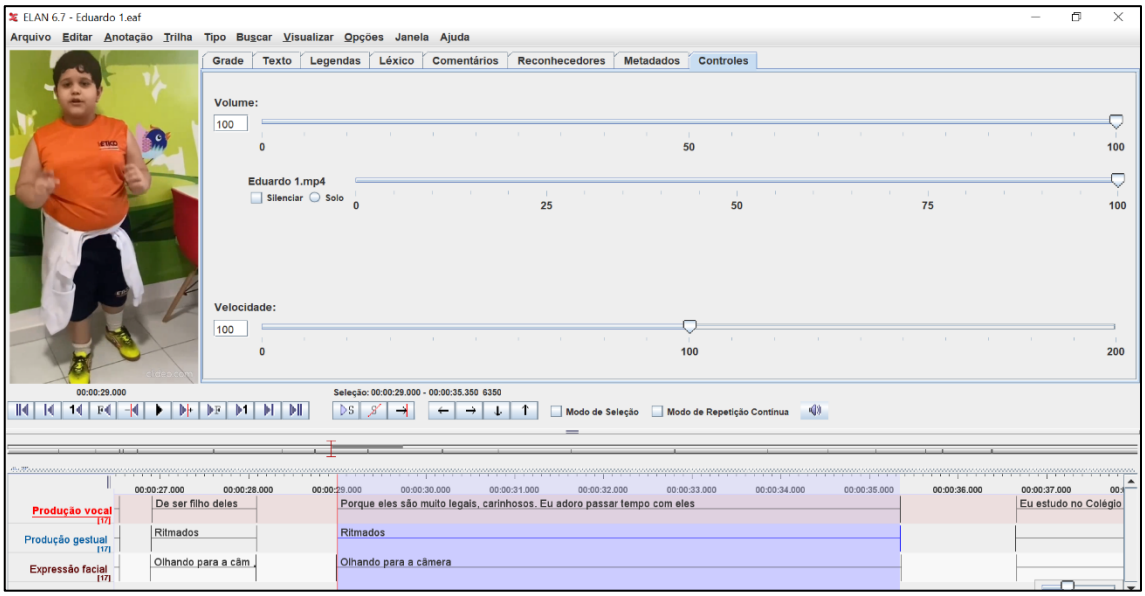
Figura 41 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1)



Fonte: Elaboração da autora

Ela ilustra o momento em que ele conclui a frase “de ser filhos dele”. Nota-se que os braços voltam a ficar na altura do quadril. Agora, observemos a Figura 42.

Figura 42 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1)

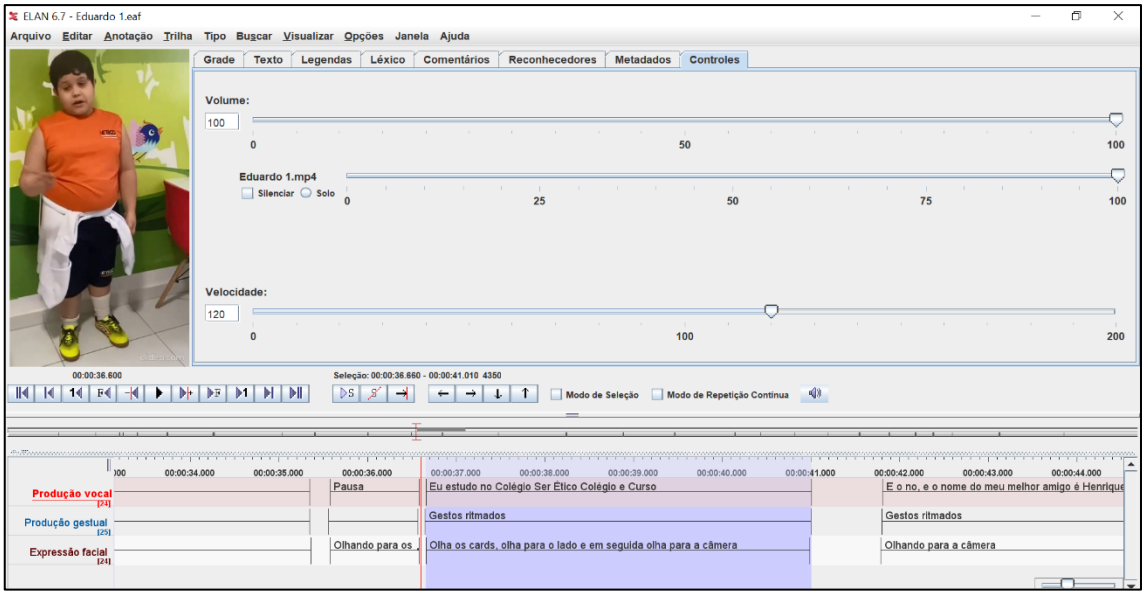


Fonte: Elaboração da autora.

Nesse momento os braços sobem à altura do peito ao tempo em que fala “Porque eles são muito legais”. As figuras anteriores mostram como a criança adapta e articula os gestos e a fala para alcançar o seu objetivo: transmitir a mensagem ao telespectador de forma clara e completa.

Após falar sobre os pais ele encerra o bloco, mantém com o corpo parado, faz uma pausa na fala e olha em direção aos cards conferindo qual será a próxima informação. Ele segue a apresentação da autobiografia falando sobre a escola na qual estuda. “Eu estudo no Colégio Ser Ético Colégio e Curso e o no, e o nome do meu melhor amigo é Henrique Barros Feitosa”.

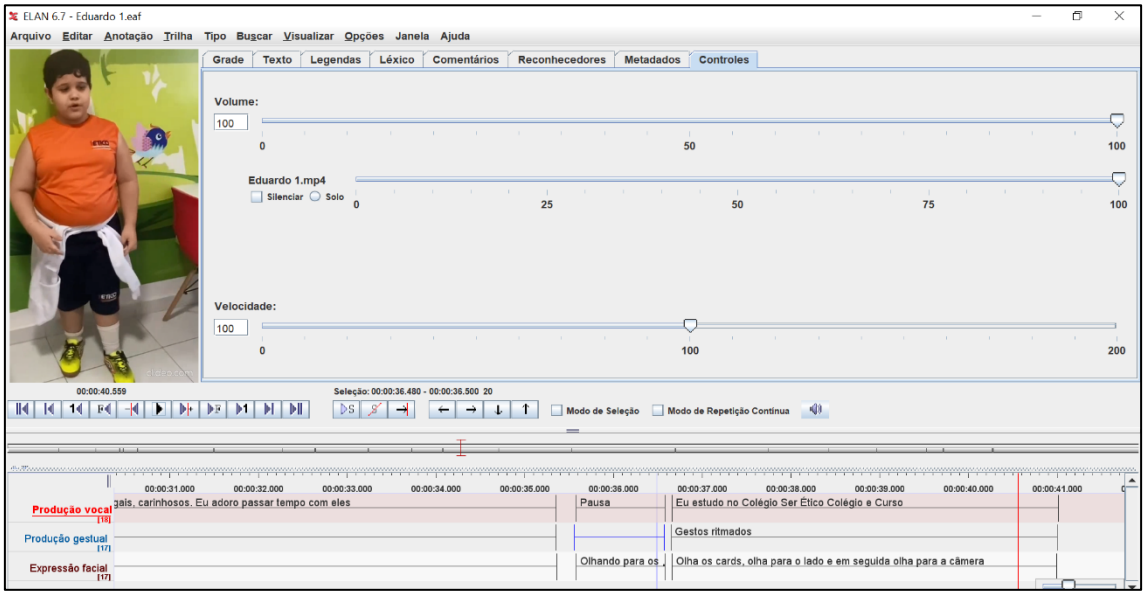
Figura 43– Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1)



Fonte: Elaboração da autora

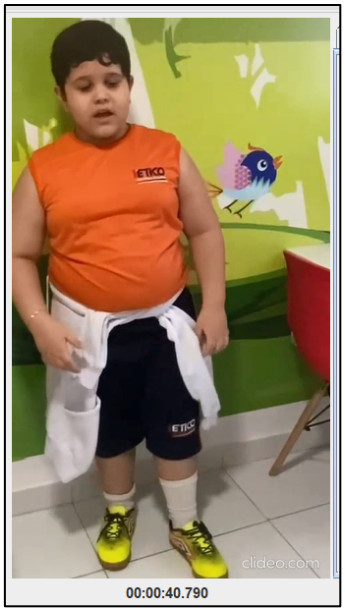
A figura anterior mostra o momento em que a criança retoma a produção vocal. Concomitante a isto ele solta a mão direita do casaco fazendo gestos ritmados, enquanto a expressão facial é marcada pelo arquear das sobrancelhas. É importante observar que no início da fala a criança aumenta a amplitude do gesto, trazendo-o para a altura do peito e ao passo em que desenvolve a ideia, os braços voltam à altura do quadril como indicado na Figura 44 (captura realizada em 00m40s, instante em que a criança está finalizando sua fala).

Figura 44 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1)



Essa mudança na produção gestual e vocal acontece sincronicamente, reforçando a tese mcneilliana discutida e defendida nesta pesquisa. No decorrer da apresentação é possível identificar em diversos momentos esse mesmo padrão gestual: braços elevados à altura do peito no início de um bloco enunciativo e braços na altura do quadril no decorrer/final da fala.

Figura 45 – Quadro de frase gestual (Eduardo 1)



Momento em que finaliza um bloco



Momento em que inicia um novo bloco



Momento em que finaliza o bloco



Momento em que finaliza um bloco



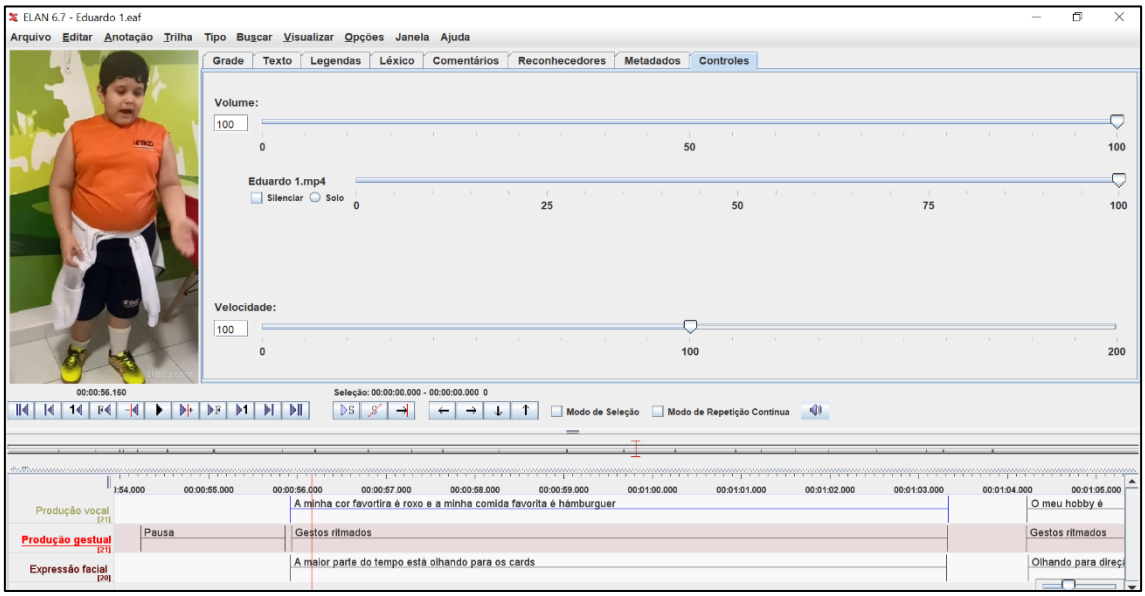
Momento em que inicia um novo bloco



Momento em que finaliza o bloco

Eduardo continua a apresentação da autobiografia falando sobre sua cor e comida preferidas, os hobbys e esportes que gosta de praticar. “A minha cor favorita é roxo e a minha comida favorita é hamburguer. O meu hobby é futsal e judô e é exatamente os esportes que eu pratico”. Antes de dar início a esse bloco enunciativo a criança faz uma pausa, consulta os cards e permanece segurando o casado com as duas mãos por alguns segundos. No momento em que a produção vocal tem início ele solta uma das mãos do casaco e dá continuidade ao discurso acompanhado por gestos ritmados, como podemos observar na figura abaixo.

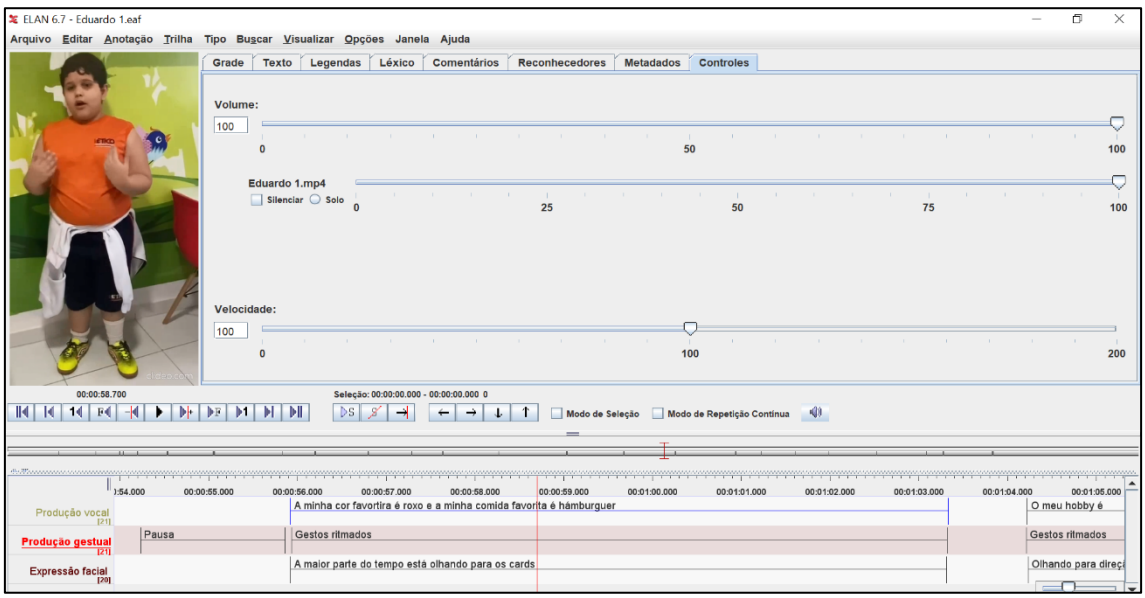
Figura 46 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1)



Fonte: Elaboração da autora.

Passados alguns segundos ele olha em direção à câmera, o corpo movimenta-se lentamente, solta a outra mão do casaco, acompanhando a fala de gestos ritmados.

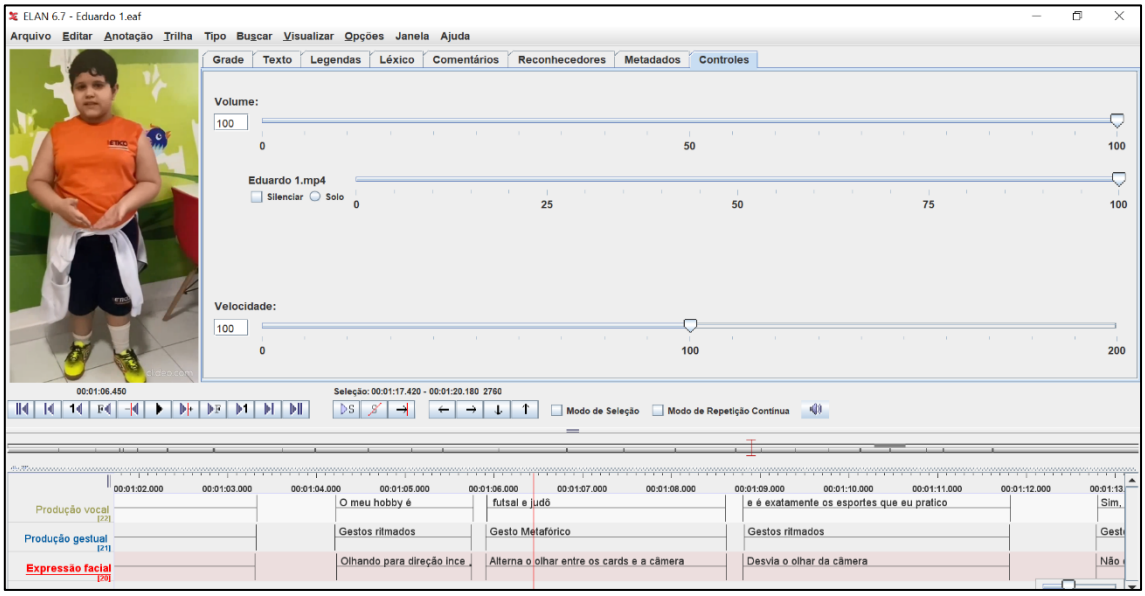
Figura 47 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1)



O fragmento acima nos faz refletir oportunamente sobre a função real que o gesto apresenta. Ao olharmos a imagem poderíamos inferir que o gesto em questão seria dêitico, pois a imagem parece ilustrar o momento em que a criança aponta para si. Todavia, conforme esclarece McNeill (2000), a função real de um gesto só pode ser identificada ao analisarmos o contexto discursivo, prosódico e semântico. Nesse caso, o fato de apontar para si não marca nenhum referente (eu, meu, por exemplo), ele é produzido no momento em que a criança fala "roxo". Sendo assim, o gesto acompanha o ritmo prosódico da fala funcionando como marcador de batida rítmica do discurso.

Dando continuidade ao bloco discursivo ele fala sobre o seu hobby com gestos ritmados, olhando para os cards e o corpo em movimento. Ao olhar para a câmera ele faz um gesto metafórico, indicando com as mãos quais são os esportes (futsal e judô) que ele pratica. A Figura 48 ilustra o momento em que ele utiliza as mãos para delimitar e demarcar a ideia.

Figura 48 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1)

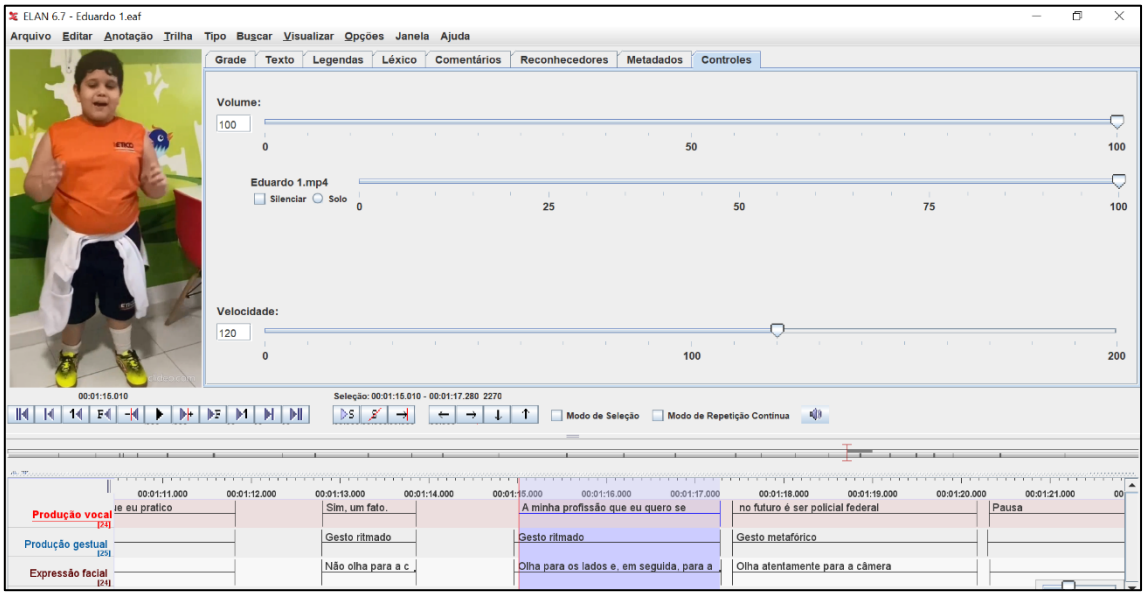


Fonte: Elaboração da autora.

Nesse caso o gesto não está apenas apontando (como os dêiticos), mas atuando como um marcador discursivo: são estes, e não outros. Dessa forma, por delimitar uma ideia abstrata o gesto em questão classifica-se como metafórico.

Em seguida, ele vai falar sobre o seu último bloco enunciativo que trata sobre a profissão que quer seguir. "Sim, um fato. A minha profissão que quero ser no futuro é ser policial federal" (Figura 49).

Figura 49 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1)



Fonte: Elaboração da autora.

Podemos notar que a produção vocal “a minha profissão” é marcada por um gesto ritmado que enfatiza a ideia que a criança quer passar a partir da amplitude dos braços. Alguns segundos depois temos a ocorrência de um gesto metafórico que remete a uma ideia futura “no futuro é ser policial federal” (Figura 50).

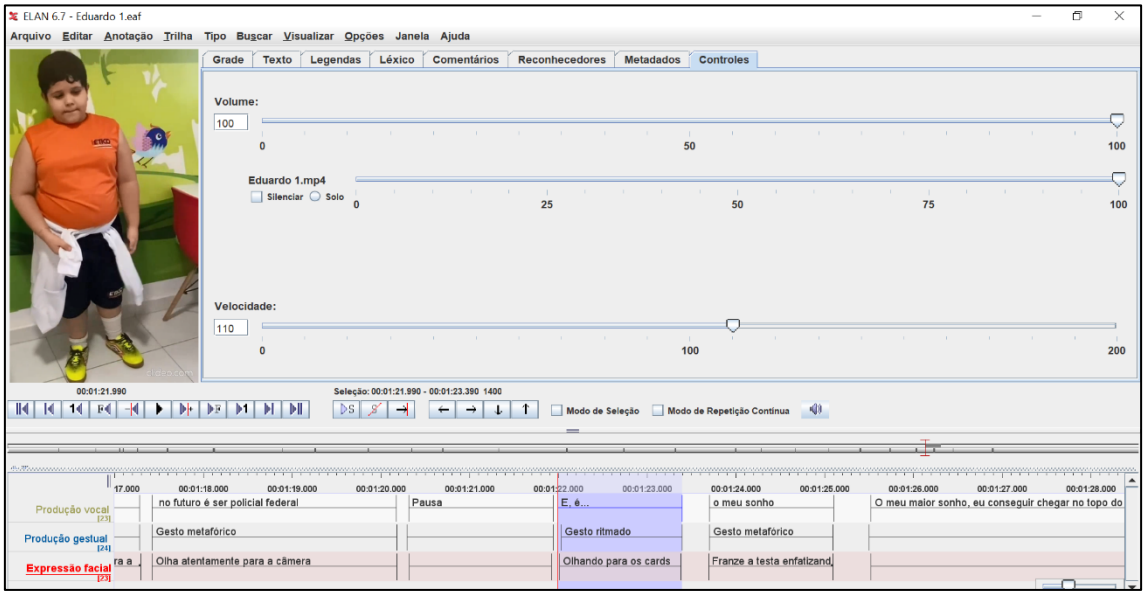
Figura 50 – Quadro de frase gestual (Eduardo 1)



Fonte: Elaboração da autora.

Em seguida, ele fala “É, é... o meu sonho, o meu maior sonho eu conseguir chegar no topo do meu sonho que é onde eu vou conseguir”. O início da fala é marcado por um momento de hesitação. Quando a criança fala “É, é...” o corpo está parado, uma mão na lateral da perna e a outra segurando a manga do casaco, enquanto olha para os cards (Figura 51).

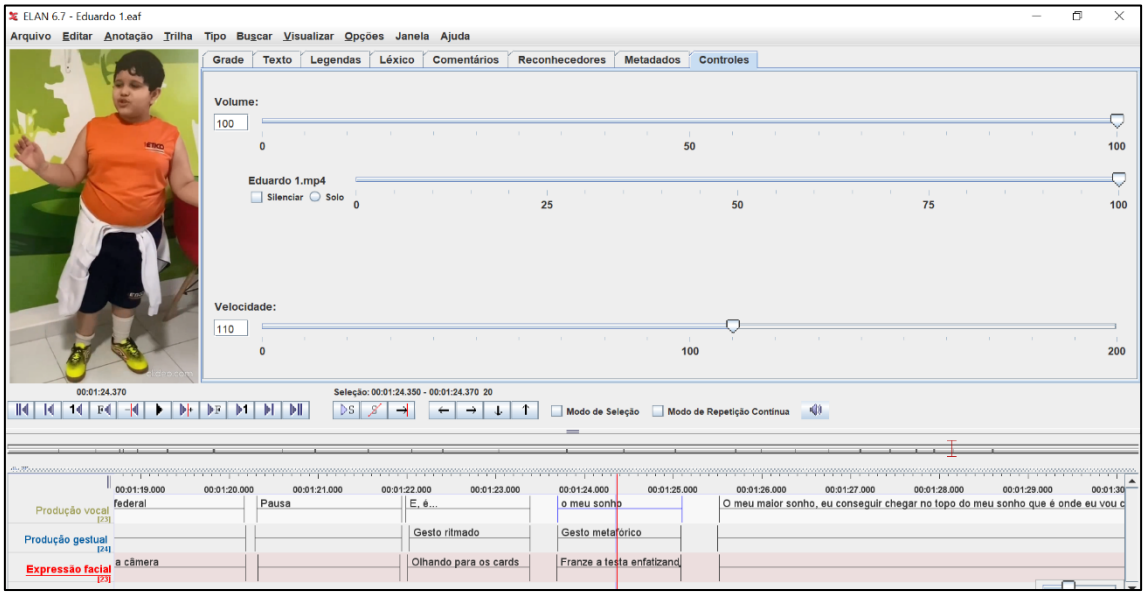
Figura 51 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1)



Fonte: Elaboração da autora.

O comportamento corporal muda drasticamente quando ele fala “o meu sonho”. Na Figura 52 observamos que ele gira o corpo para o lado, abre os braços e levanta o olhar.

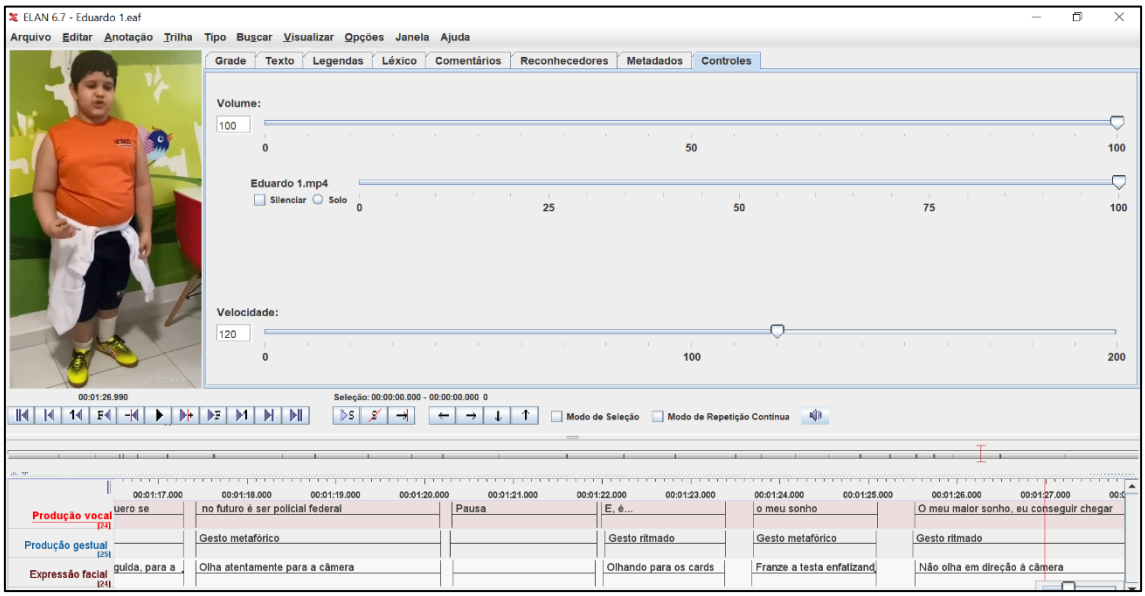
Figura 52 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1)



Novamente temos o aumento na amplitude dos gestos em um momento que ele deseja dar ênfase ao que está sendo dito. O gesto metafórico antecipa-se à produção vocal, visto que ele abre os braços representando o tamanho do sonho e em seguida fala “o meu maior sonho”.

Após esse momento ele caminha para os segundos finais da sua apresentação, produzindo um gesto ritmado com a função de destacar e marcar discursivamente a produção vocal “eu conseguir chegar” (Figura 53).

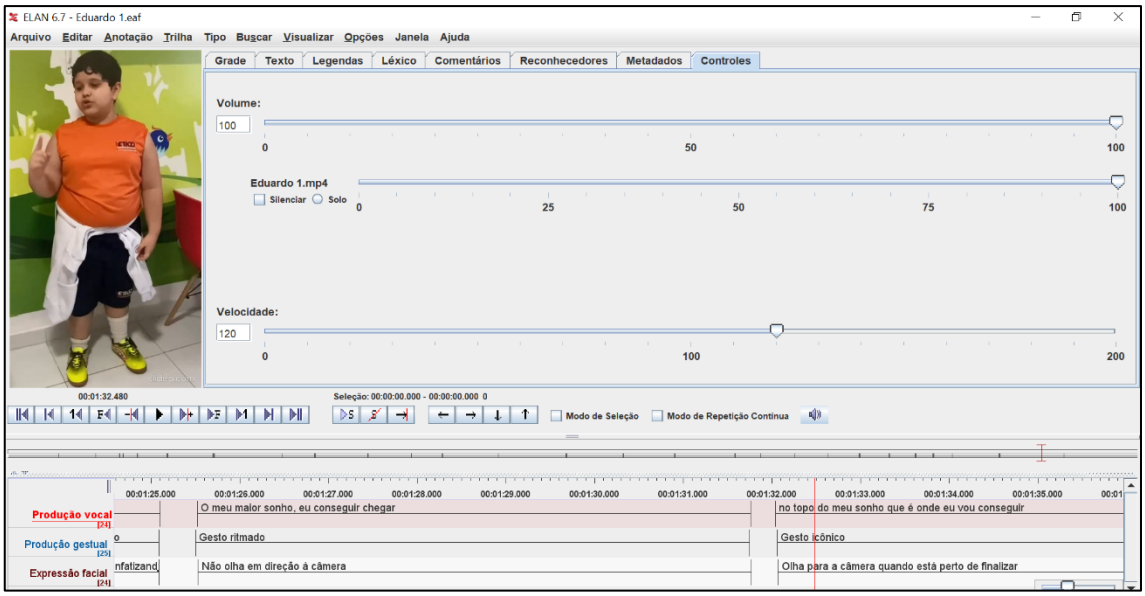
Figura 53 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1)



Fonte: Elaboração da autora.

Observa-se que apesar de ter o dedo indicador em riste o gesto não tem um referente, logo, não pode ser considerado como gesto dêitico. O último momento da primeira apresentação é marcado pela produção de um gesto icônico. Ao falar “no topo do meu sonho” ele utiliza o dedo indicador apontado para cima representando uma ideia abstrata de ascensão, de chegar ao ponto mais alto (Figura 54).

Figura 54 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 1)



Fonte: Elaboração da autora.

Os fragmentos analisados até aqui descreveram a gestualidade e a produção oral da apresentação de Eduardo, mostrando como fala e gestos foram articulados no processo de produção da autobiografia oral. Em síntese, a análise da primeira apresentação de evidenciou uma narrativa multimodal fortemente organizada pela sincronia entre fala, gesto, expressões faciais e movimentos corporais, confirmando a existência de uma matriz gesto-fala que sustenta a produção do sentido. Observa-se o predomínio de gestos ritmados ao longo da apresentação, que acompanham o fluxo prosódico do discurso e atuam como organizadores da fala, especialmente nos momentos de retomada e desenvolvimento dos blocos enunciativos. Além disso, o corpo revela sinais claros de autorregulação discursiva, evidenciados por pausas, consultas aos cards, variações na amplitude gestual e mudanças na direção do olhar, que acompanham momentos de hesitação e reorganização do dizer. No próximo tópico veremos o segundo encontro realizado com a criança, ocasião na qual ele assiste ao vídeo da sua apresentação e reflete sobre os pontos que gostaria de mudar.

4.1.5 *Eduardo – Momento de reflexão (08min05seg) – Gravado na primeira semana de junho de 2024*

Seguindo a mesma linha analítica utilizada com a criança A apresentamos nesta seção os excertos mais representativos do processo de reflexão da criança B, indicando os aspectos que o participante julgou relevante modificar. Em seguida, um quadro-síntese organiza essas observações.

- *Excerto 1 – Atualização de informações pessoais*

"Já sei o que eu vou querer dizer aqui… porque eu disse que tinha 08 anos, sendo que eu já fiz 09. Foi porque eu fiz essa gravação antes do meu aniversário. Eu vou trocar essa parte pra atualizar."

Nesse fragmento a criança corrige espontaneamente informações factuais, indicando monitoramento do conteúdo.

- *Excerto 2 – Avaliação da própria performance corporal*

"Eu fiquei olhando toda hora pra lá ((aponta para os cards)). Eu fazia assim ((olha pelo canto dos olhos))."

Aqui, ele avalia não apenas o conteúdo, mas sua postura e seu comportamento corporal no vídeo, identificando pontos de distração ou repetição. Isso mostra atenção ao desempenho multimodal.

- *Excerto 3 – Autoavaliação global*

"Eu achei bacana (sobre a sua performance e comportamento corporal). Foi só as paradas que eu parava de falar pra olhar pra ali."

A criança mostra capacidade de avaliar o fluxo narrativo, identificando momentos de interrupção e retomada.

- *Excerto 4 – Critérios de revisão do conteúdo*

"Eu acho que dá pra eu mudar algumas coisas. Mudar a comida, hobby… meu hobby é jogar videogame... Tá errado porque eu disse judô e futsal…"

O participante revisa item por item de sua própria narrativa, indicando um processo sistemático de autorreflexão.

Quadro 9 – Síntese do momento de reflexão da criança (Eduardo)

Excerto	Aspectos observados	Evidências na fala da criança	Interpretação
01	Alteração de informações	Correção da idade, data do aniversário	Autorrevisão factual e preocupação com precisão
02	Autopercepção corporal	Notou que desviava o olhar para os cards	Consciência da própria performance multimodal
03	Avaliação narrativa	Identifica partes que precisam de mudança	Capacidade de monitorar a coerência do discurso
04	Revisão	Passa pelos cards confirmando ou corrigindo, reconhecendo erros e necessidade de atualização.	Processo sistemático de checagem e planejamento

Fonte: Elaboração da autora

O quadro acima sintetiza o momento de reflexão da criança apresentando os fragmentos mais significativos para fins de análise. Eduardo indica as alterações que deseja fazer no seu discurso, indica autopercepção corporal e ações de checagem e planejamento do discurso.

Sendo assim, constatamos que a reflexão dele não gira em torno apenas do que foi falado, mas também da sua gestualidade, externando a compreensão de que os gestos são cruciais na produção de sentido. No tópico seguinte analisaremos os desdobramentos desta reflexão durante o processo de construção da versão final da autobiografia.

4.1.6 *Eduardo – Última apresentação da autobiografia (5 min20 seg) – Gravado na primeira semana de junho de 2024*

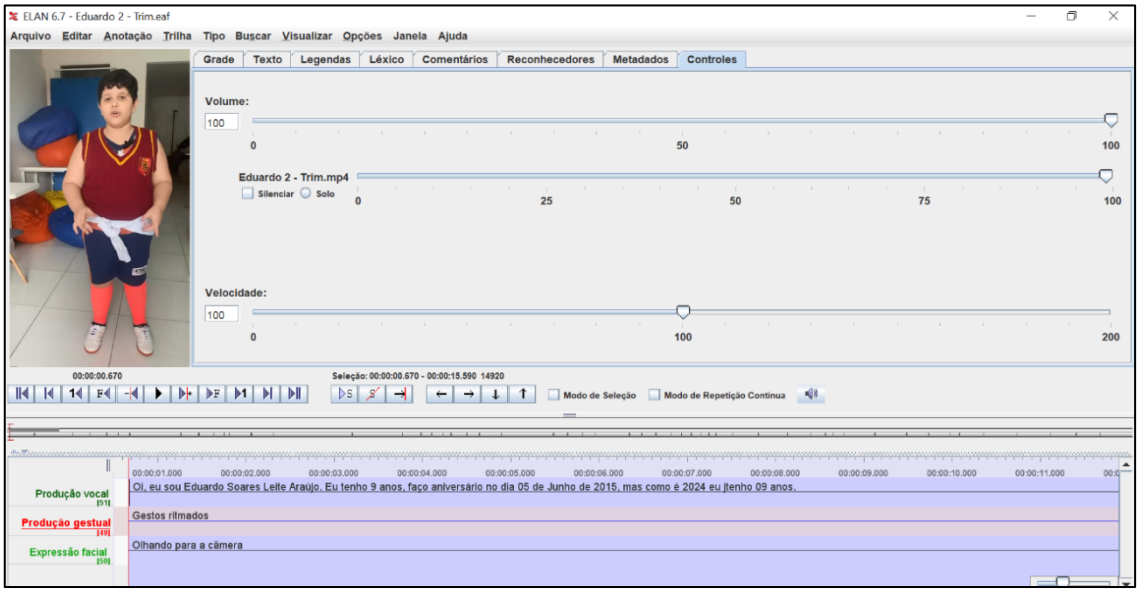
Quadro 10 – Segunda apresentação da autobiografia de Eduardo

Linha	Tempo	Fala	Gesto
1	00m01s	Oi, eu sou Eduardo Soares Leite Araújo. Eu tenho 9 anos, faço aniversário no dia 05 de junho de 2015, mas como é 2024 eu já tenho 09 anos	Ritmados
2	00m16s	Eu não tenho irmão e eu sou filho de Rafaela Leite	Emblemático
3	00m22s	E o meu pai se chama Yuri Soares Alves	Ritmados
4	00m27s	Eu me orgulho muito de ser filhos de, de ser filho	Ritmados

		deles	
5	00m32s	(+)	Emblemático
6	00m34s	Já, já, já	Ritmados
7	00m39s	(+)	-
8	00m50s	Oi, eu sou Eduardo Soares Leite Araújo	Ritmados
9	00m54s	Eu faço aniversário dia 05 de junho de 2015	Ritmados
10	01m00s	mas eu já tenho 09 anos, fiz esse ano, 2024	Dêitico
11	01m02s	Eu nasci aqui em Campina Grande	Dêitico
12	01m07s	no Brasil mesmo.	Metafórico
13	01m10s	O hospital não precisa me perguntar porque eu não sei responder	Metafórico
14	01m15s	(+)	-
15	01m16s	Eu	Ritmados
16	01m17s	ai meu Deus! Eu já ia dizer de novo onde eu nasci.	
17	01m23s	(+)	-
18	01m32s	O meu nome é Eduardo Soares Leite Araújo, eu tenho 09 anos. Eu nasci dia 05 de junho de 2015. Eu sou filho de Rafaela Leite. O meu pai é Yuri Soares Alves e eu me orgulho muito de ser filho deles	Ritmados
19	01m54s	Porque eles são carinhosos e eu gosto muito de ficar passando tempo com eles.	Ritmados
20	02m01s	O meu hobby é jogar videogame	-
21	02m04s	e eu pratico dois esportes:	Icônico
22	02m08s	futsal e judô	Ritmado
23	02m11s	eh, eu consi	Ritmado
24	02m15s	Ai, de onde foi que veio esse eu consigo?	-
25	02m18s	Não, de onde foi que veio esse eu consigo?	Metafórico
26	02m22s	(+)	-
27	02m25s	Agora já dá pra eu ir recomeçar.	-
28	02m29s	(+)	-
29	02m41s	O meu nome é Eduardo Soares Leite Araújo	Ritmado
30	02m44s	Eu faço aniversário dia 05 de junho de 2015	-
31	02m50s	É eu nasci	-
32	02m53s	Eu nasci, eu nasci dia 05 de junho /.../	-
33	03m03s	O meu nome é Eduardo Soares Leite Araújo	Ritmado
34	03m07s	Eu faço aniversário dia 05 de junho	Ritmado
35	03m10s	No, eu ano de 2015 eu nasci.	Ritmado
36	03m16s	Hoje é 2024	Dêitico
37	03m19s	e eu tenho 09 anos	Dêitico
38	03m22s	Eu não tenho irmãos	Emblemático
39	03m24s	e eu sou filho de Yuri Soares Alves	Ritmado
40	03m28s	e minha mãe é Rafaela Leite	
41	03m33s	e eu estudo no colégio ser ético colégio e curso	Ritmado
42	03m39s	O meu melhor amigo é, se encontra exatamente nesse colégio que se chama Henrique Barros Feitosa	Ritmado
43	03m48s	Eu nasci aqui em Campina Grande que fica localizado no Nordeste	Ritmado
44	03m56s	Eu AMO comer hamburguer e por isso é minha comida favorita	Ritmado
45	04m02s	O meu hobby é jogar vídeo game	Ritmado

46	04m04s	e eu pratico dois esportes:	Icônico
47	04m07s	que são futsal e judô	Ritmado
48	04m12s	Eu nasci, ai, eu j[á fiz esse, de novo, porque eu realmente segui a ordem, mas quando eu cheguei aqui eu repeti esse /.../	Metafórico
49	04m26s	Vamo de novo.	Ritmado
50	04m29s	Eu me chamo Eduardo Soares Leite Araújo. Eu nasci dia 05 de junho de 2015. Eu tenho 09 anos	Ritmado
51	04m39s	Eu não tenho irmãos e eu tenho	Emblemático
52	04m41s	um pai e uma mãe	Icônico
53	04m46s	Eles chi chamam Rafaela Leite e meu pai se chama Yuri Soares Alves.	Ritmado
54	04m55s	Eu nasci aqui em Campina Grande que fica localizado no Nordeste e a minha comida favorita é hamburguer	Ritmado
55	05m05s	O meu hobby é jogar vídeo game. Eu pratico judô e futsal que são os esportes que eu pratico	Ritmado
56	05m15s	E o MEU MAIOR SONHO é chegar no topo	Icônico
57	05m20s	do meu sonho que é ser polícia federal que é a profissão dos meus sonhos	Ritmado

Figura 55 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2)



Fonte: Elaboração da autora.

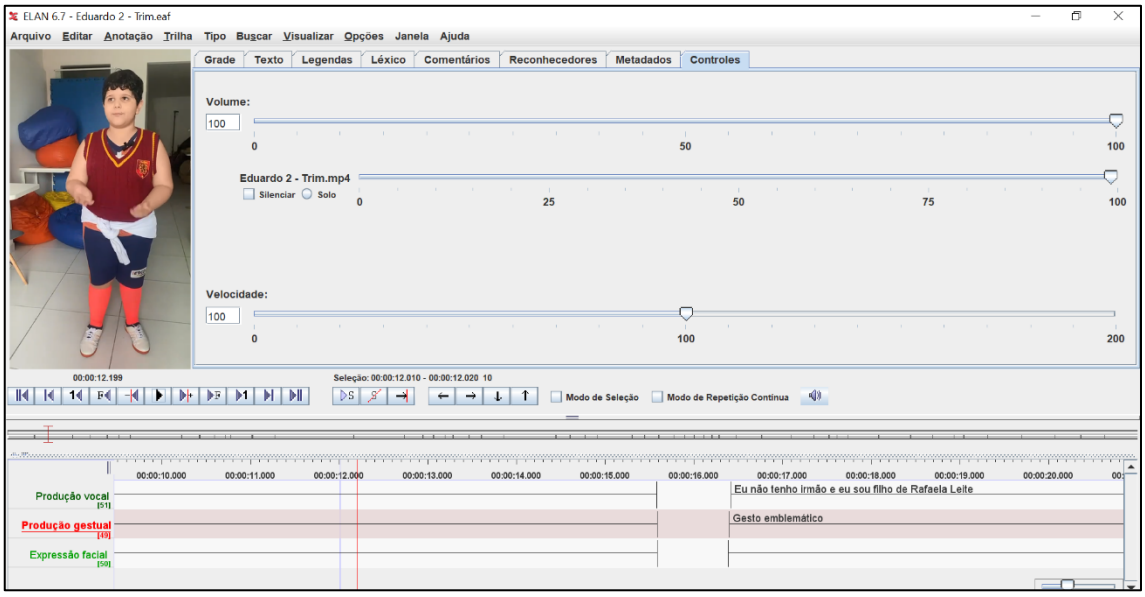
A figura 55 ilustra o início da segunda apresentação de Eduardo. Ele cumprimenta seus espectadores olhando em direção à câmera, balança o corpo suavemente alternando os lados, as mãos fazem gestos ritmados e fala: “Oi, eu sou Eduardo Soares Leite Araújo”. Observa-se que ele começa sua apresentação no mesmo instante em que damos início à gravação, diferentemente da primeira versão em que ele confere os cards por alguns segundos antes de iniciar sua fala.

Um segundo ponto a ser observado – ainda com relação aos cards – é a quantidade de vezes que ele desvia o olhar para consultar as informações ser significativamente menor se comparado à primeira apresentação. Consequentemente o tempo em que direciona o olhar para a câmera é maior, transmitindo uma impressão de maior confiança no seu discurso.

Embora as duas apresentações se iniciem com enunciados verbalmente semelhantes *"Oi, meu nome é Eduardo Soares Leite*" na primeira versão e *"Oi, eu sou Eduardo Soares Leite Araújo"* na segunda, as diferenças nos gestos e no direcionamento do olhar revelam transformações importantes no modo como a criança organiza multimodalmente sua narrativa. Na segunda versão, a maior amplitude dos movimentos dos braços, somada ao fato de que ele praticamente não recorre visualmente aos cards, sugere um aumento de autonomia na condução do discurso. As mãos e o olhar funcionam como articuladores multimodais que não apenas acompanham o conteúdo verbal, mas também evidenciam níveis diferenciados de engajamento, planejamento e segurança comunicativa.

A apresentação continua com a criança olhando para a câmera até o momento em que fala "mas como é 2024 eu tenho nove anos". Nesse momento ele revira os olhos de modo breve, como podemos ver na Figura 56

Figura 56 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2)

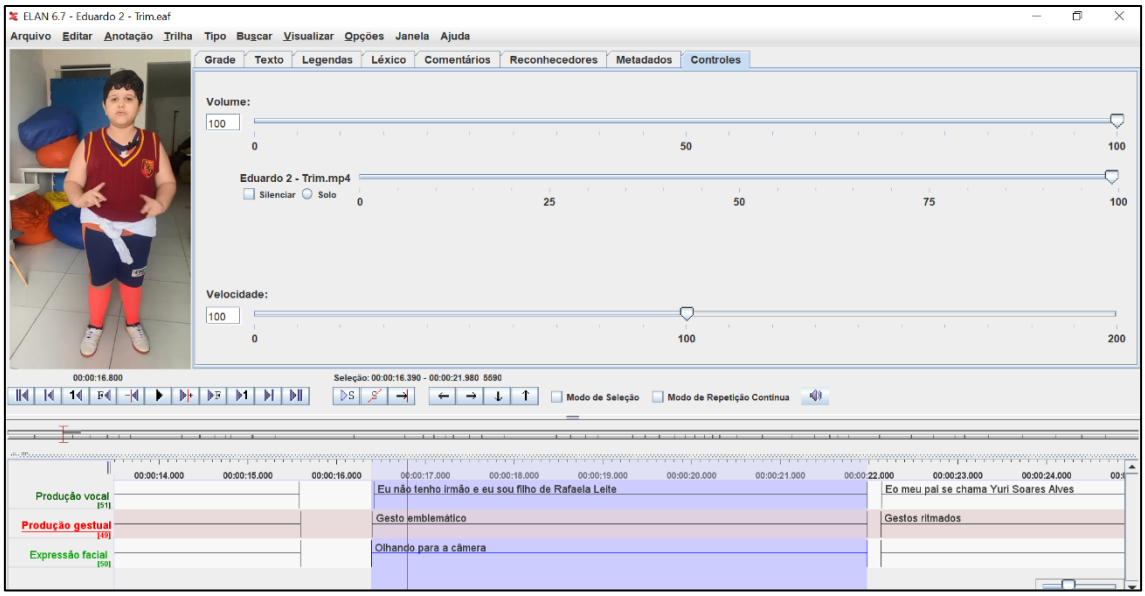


Fonte: Elaboração da autora.

O revirar dos olhos indica que a informação apresentada é percebida por ele como evidente ou previsível. É um comportamento típico de situações em que o falante se percebe em um contexto de familiaridade e segurança. Assim, a expressão facial e o movimento do olhar atuam como marcadores multimodais que participam da construção do sentido e sugerem maior confiança por parte da criança na apresentação da sua autobiografia.

No bloco enunciativo seguinte temos a presença do primeiro gesto emblemático do discurso de Eduardo. Ao falar “eu não tenho irmãos” ele balança os dedos indicadores reforçando a ideia de negação (Figura 57).

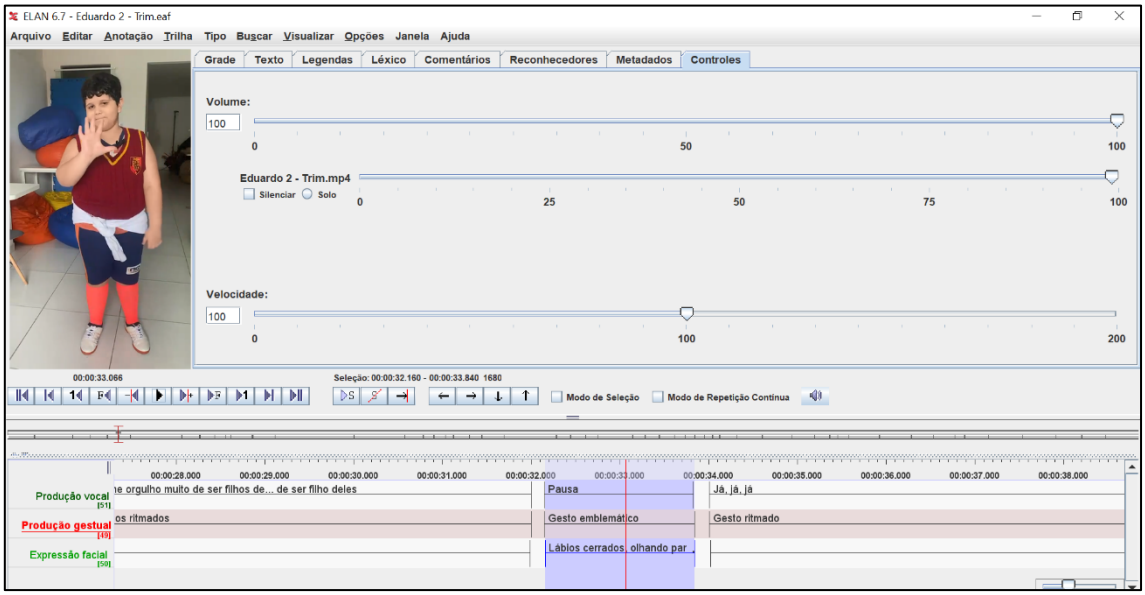
Figura 57 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2)



Fonte: Elaboração da autora.

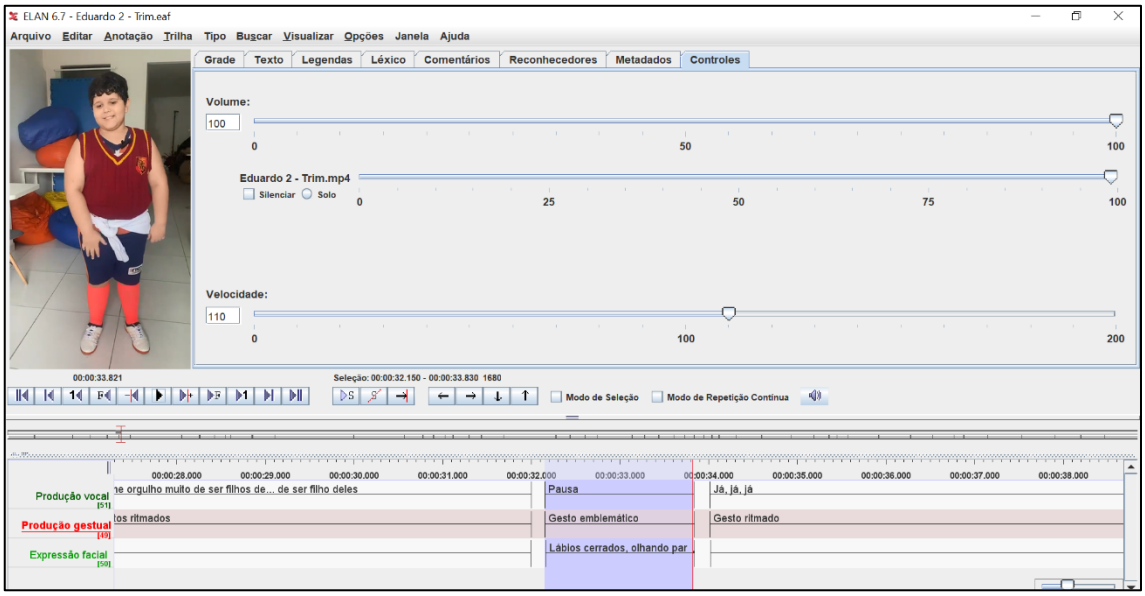
A presença do gesto emblemático apenas na segunda versão da autobiografia corrobora com a ideia anteriormente apontada de que agora ele mostra maior controle sobre sua narrativa e, consequentemente, sente-se à vontade para recorrer a recursos gestuais mais expressivos e socialmente convencionados. Ele dá continuidade à apresentação por mais alguns segundos até que faz a primeira pausa. Na figura abaixo vemos o momento em que ele, em silêncio, faz um gesto com a palma da mão aberta, pedindo para pausar a gravação (Figura 58).

Figura 58 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2)



Ele inicia olhando para a câmera com a palma da mão aberta – segundo gesto emblemático -, lábios cerrados e balançando a cabeça negativamente – terceiro gesto emblemático. Lentamente ele vai baixando o olhar e sorri discretamente (Figura 59).

Figura 59 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2)

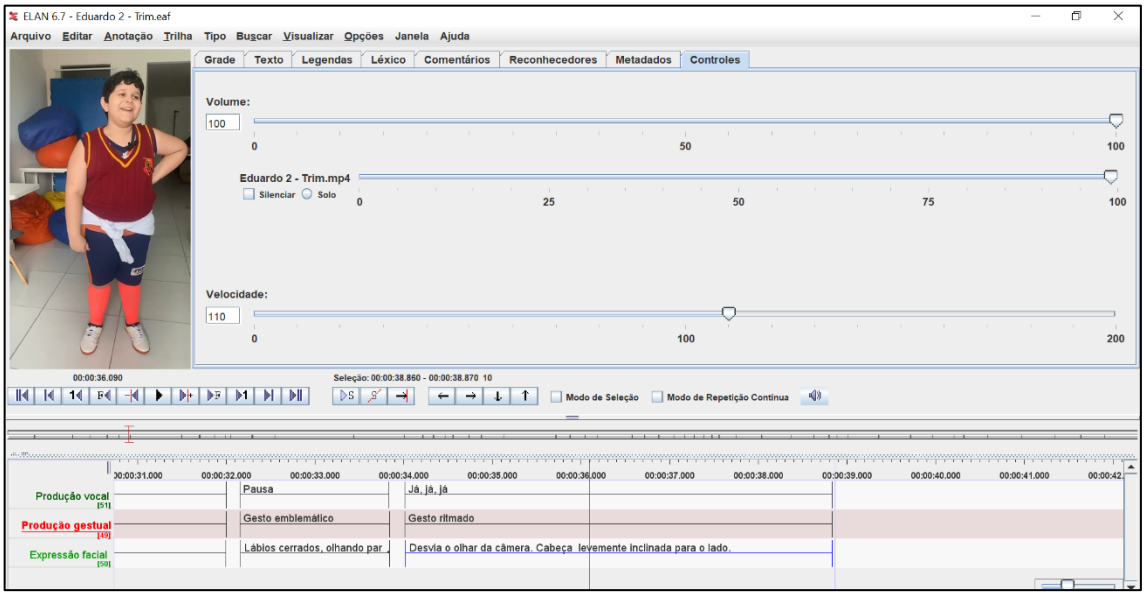


Fonte: Elaboração da autora.

A mudança de perspectiva do olhar e o sorriso traduzem o desconforto que a criança parece sentir naquele momento. Nos segundos seguintes esse comportamento é

reforçado por um encadeamento de gestos e expressões corporais: mão na cintura, repetição silábica “já, já, já” indicando hesitação e corpo parado (Figura 60).

Figura 60 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2)



Esse momento ainda é marcado por outra sequência de movimentos corporais ilustrados na figura 61.

Figura 61 – Quadro de frase gestual (Eduardo 2)



Batendo palmas



Mão no nariz e corpo inclinado para a frente

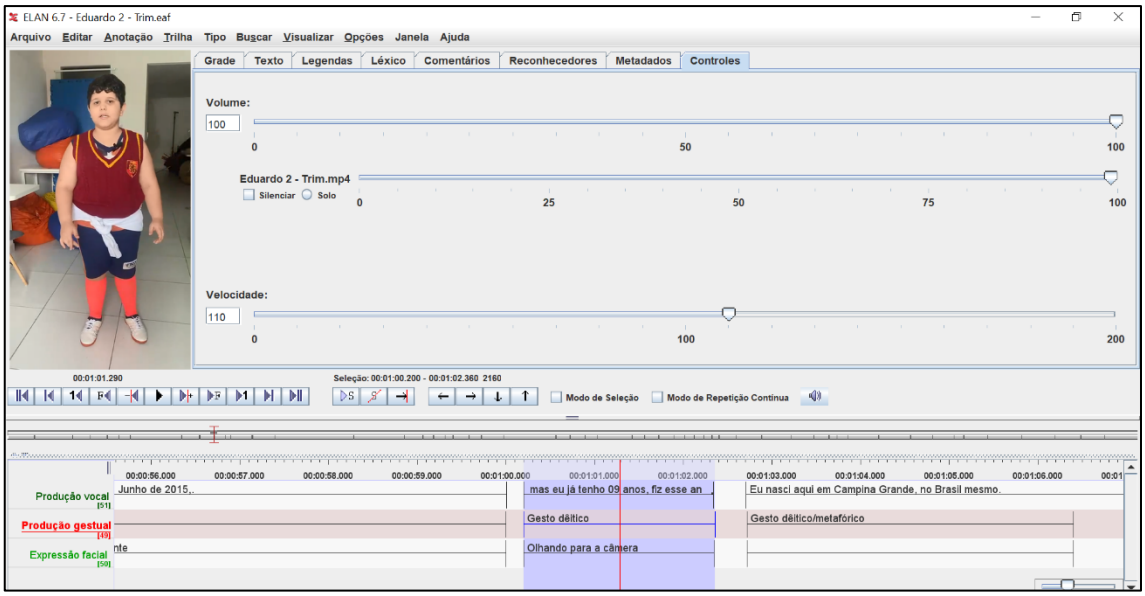


Sorrindo sem olhar para a câmera

Durante a análise desse fragmento, observa-se que, ao hesitar em sua fala, a criança manifesta uma sequência de movimentos corporais: sorri, movimenta o corpo, bate palmas, leva uma das mãos ao nariz e permanece com o olhar desviado da câmera. Esses gestos, embora não possuam uma relação direta com o conteúdo semântico do discurso, expressam o estado afetivo e a tentativa de reorganização cognitiva da criança diante da hesitação verbal. Assim, o conjunto de ações corporais analisadas revela uma dimensão multimodal do discurso, em que corpo e emoção se articulam na construção da significação e na regulação da própria produção verbal.

Após esse momento Eduardo faz uma pausa de alguns segundos e retoma o discurso “Oi, eu sou Eduardo Soares Leite Araújo. Eu faço aniversário dia 05 de Junho de 2015 mas eu já tenho 09 anos, fiz esse ano, 2024”. A fala é acompanhada por gestos ritmados até o momento em que ele fala “esse ano, 2024” quando ele produz um gesto dêitico, conforme ilustrado na figura 62.

Figura 62 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2)

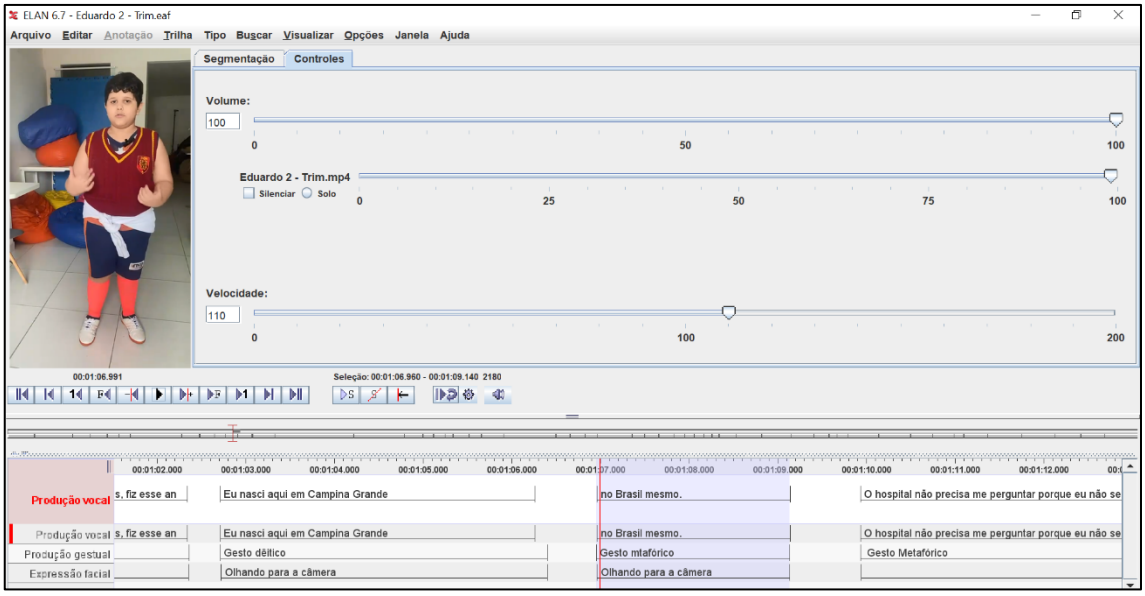


Fonte: Elaboração da autora.

Nesse caso, quando ele aponta com o dedo indicador para baixo ele está destacando um referente temporal “esse ano”. Assim, o gesto acompanha a fala de modo sincrônico integrando-se de maneira complementar, evidenciando o caráter multimodal da produção linguística e a relação simbiótica entre corpo e linguagem. Nesse mesmo contexto temos a incidência do segundo gesto dêitico. Quando ele fala “aqui em Campina Grande” o dedo indicador é apontado com função de delimitar a localização. Dando continuidade à frase anterior ele complementa “aqui no Brasil

mesmo". Nesse momento temos a produção de um gesto metafórico caracterizado pelas duas palmas das mãos voltadas para cima em um movimento de sobe e desce (Figura 63).

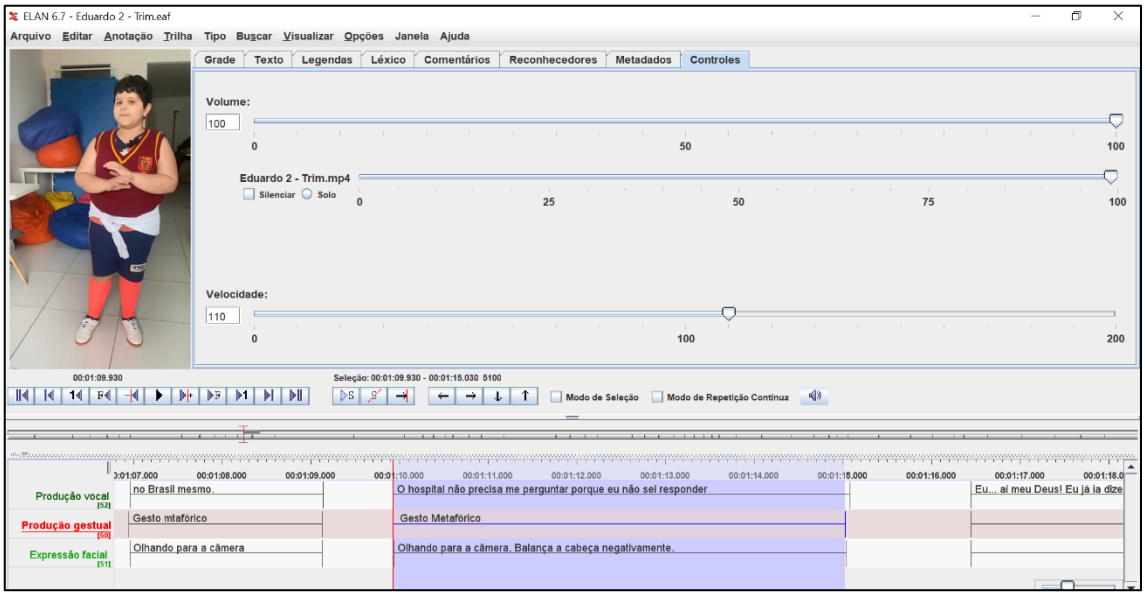
Figura 63 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2)



A partir da análise do fragmento acima observa-se que o movimento das mãos não representa o espaço físico real, mas a ênfase de pertencimento "no Brasil mesmo", no meu lugar. McNeill (1992) descreve os gestos metafóricos como aqueles que representam conceitos abstratos (como tempo, certeza, pertencimento, identidade) por meio de formas espaciais simbólicas. O gesto, portanto, integra-se à fala, destacando a relação afetiva da criança com o espaço referido e revelando a dimensão multimodal da construção de sentido.

Logo em seguida temos a ocorrência de outro gesto metafórico. Ao dizer "O hospital não precisa me perguntar porque eu não sei responder", ele cruz as mãos na altura do peito, com os antebraços formando um X, olhando em direção à câmera e balançando a cabeça negativamente, conforme mostra a figura 64.

Figura 64 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2)

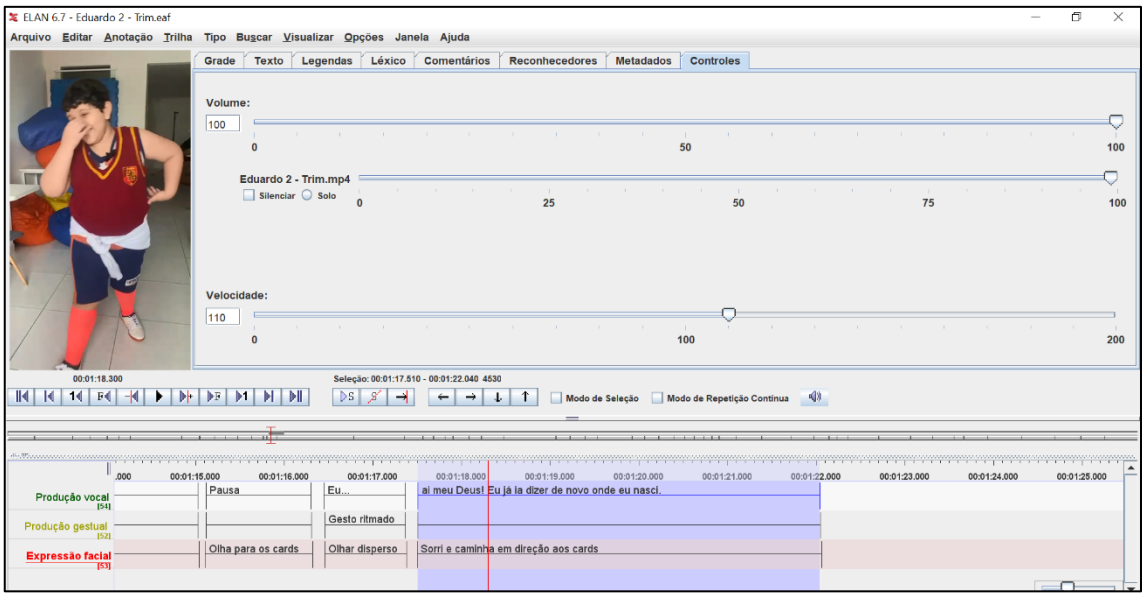


Fonte: Elaboração da autora.

A simultaneidade entre o gesto e a fala evidencia mais uma vez a integração multimodal da produção infantil, na qual corpo e linguagem se complementam na expressão do significado.

O próximo momento é marcado por uma breve pausa que antecede a terceira refacção do discurso. Eduardo olha em direção aos cards consultando a próxima informação que ele trará, porém ele interrompe a progressão discursiva dizendo "Ai meu Deus, eu já ia dizer de novo onde eu nasci". Nesse momento ele coloca uma mão na cintura, a outra no nariz, fecha os olhos rapidamente, arqueia as sobrancelhas com ar de impaciência, sorri e caminha em direção aos cards (Figura 65).

Figura 65 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2)

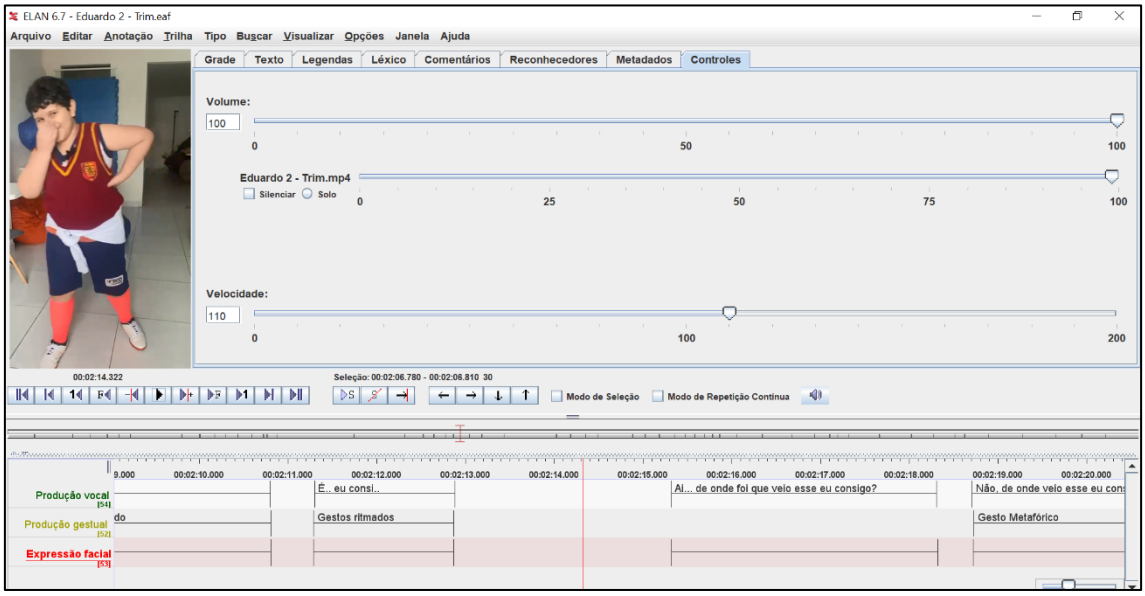


O conjunto de ações ilustrado na imagem acima revela uma sequência multimodal, na qual diferentes gestos e expressões atuam em conjunto para expressar embaraço e autorregulação da fala, em que a criança demonstra através do corpo perceber o equívoco na própria fala.

Alguns segundos depois ele retoma a apresentação da mesma forma que inicia os discursos anteriores: falando o nome, a idade, a data de nascimento/aniversário e o nome dos pais. Nesse primeiro bloco ele mantém o olhar em direção à câmera e acompanha a fala por gestos ritmados. Nota-se também que ele fala mais rapidamente, sem interrupções e sem consultar os cards, provavelmente por ter memorizado as informações/sequência do discurso, considerando que neste momento ele está na terceira refacção.

No segundo bloco enunciativo ele fala sobre os seus hobbys e sobre os esportes que pratica “eu pratico dois esportes: futsal e judô”. Nesse momento ele produz um gesto icônico – caracterizado pela representação do numeral dois – seguido de gestos ritmados. Agora ele desvia o olhar da câmera pela primeira vez para consultar os cards e se embaraça interrompendo a sequência do discurso “É... eu consi...”. Assim como na segunda refacção ele coloca uma mão na cintura, a outra mão no nariz e caminha em direção aos cards (Figura 66).

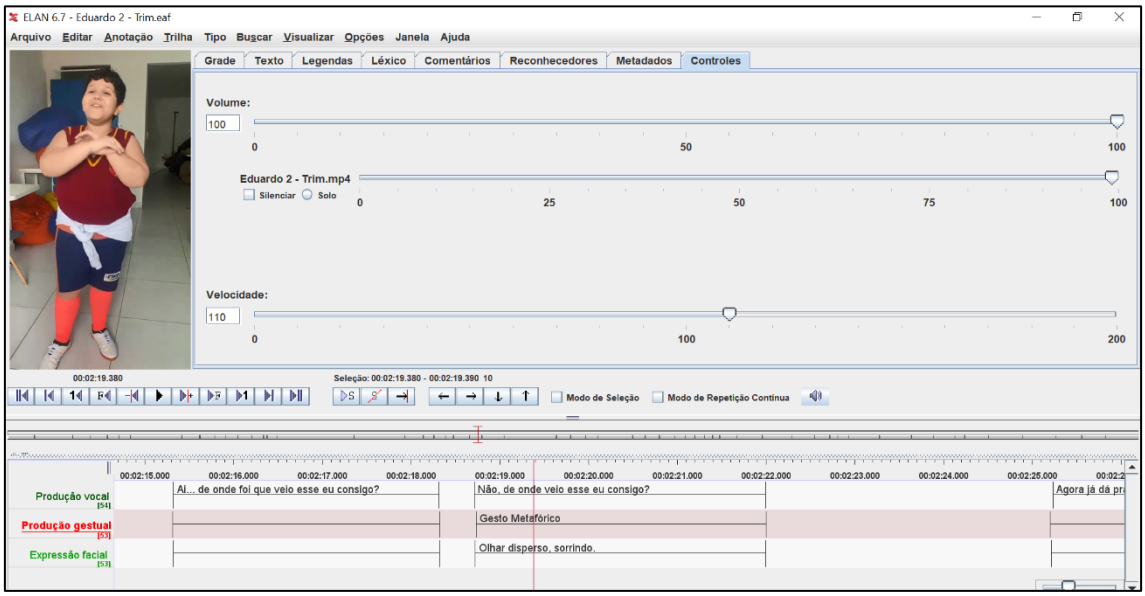
Figura 66 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2)



Fonte: Elaboração da autora.

Esse deslocamento corporal é acompanhado da fala “Ai... de onde veio esse eu consigo? Não! De onde veio esse eu consigo?”. Aqui ele cruza as mãos e os antebraços em formato de X (Figura 67).

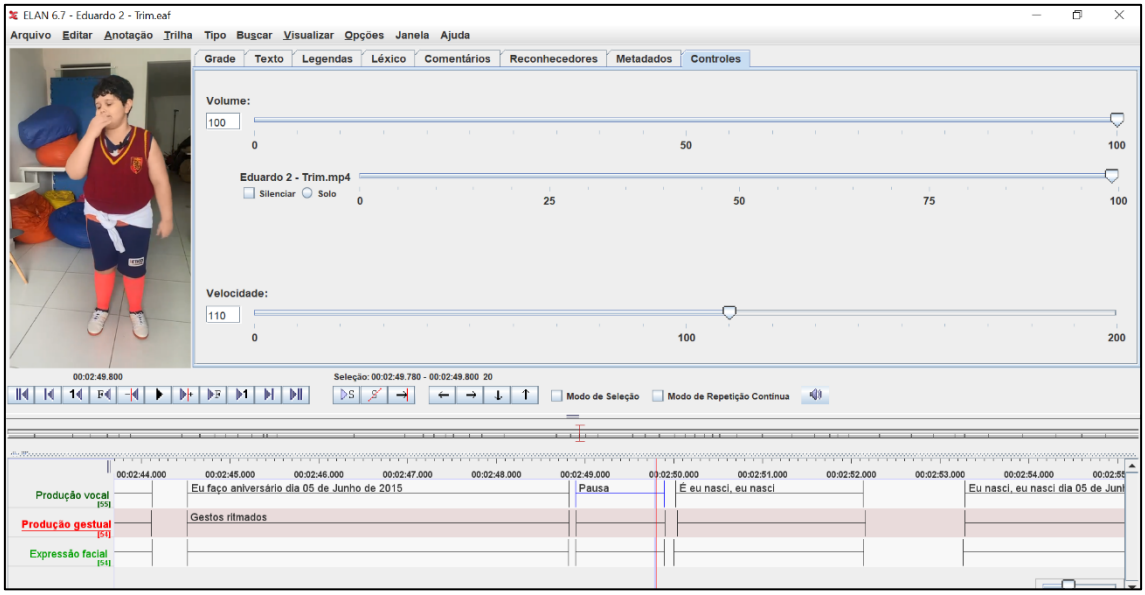
Figura 67 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2)



Fonte: Elaboração da autora.

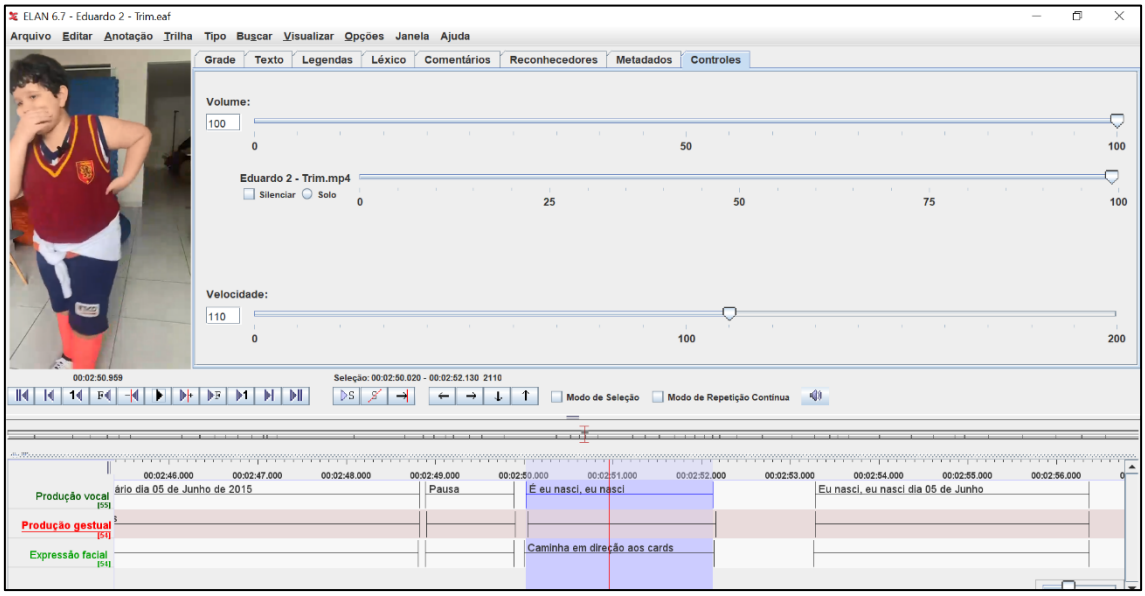
Esse gesto metafórico que já havia sido produzido anteriormente em momento semelhante enfatiza a ideia de negação e o sentimento de indignação por parte de Eduardo quando ele fala “Não! De onde veio esse eu consigo?”. Nos segundos seguintes ele faz uma pausa e, em seguida, dá início à quarta refacção. A apresentação começa da mesma forma das outras, porém é interrompida dez segundos após o início. Ele fala seu nome e a data do seu aniversário e, logo em seguida, interrompe o discurso (Figura 68).

Figura 68 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2)



A imagem acima mostra o momento em que ele interrompe o discurso, leva a mão á boca, fecha os olhos e balança a cabeça negativamente demonstrando aborrecimento. Ele caminha em direção aos cards com uma mão na cintura e a outra apertando o rosto (Figura 69)

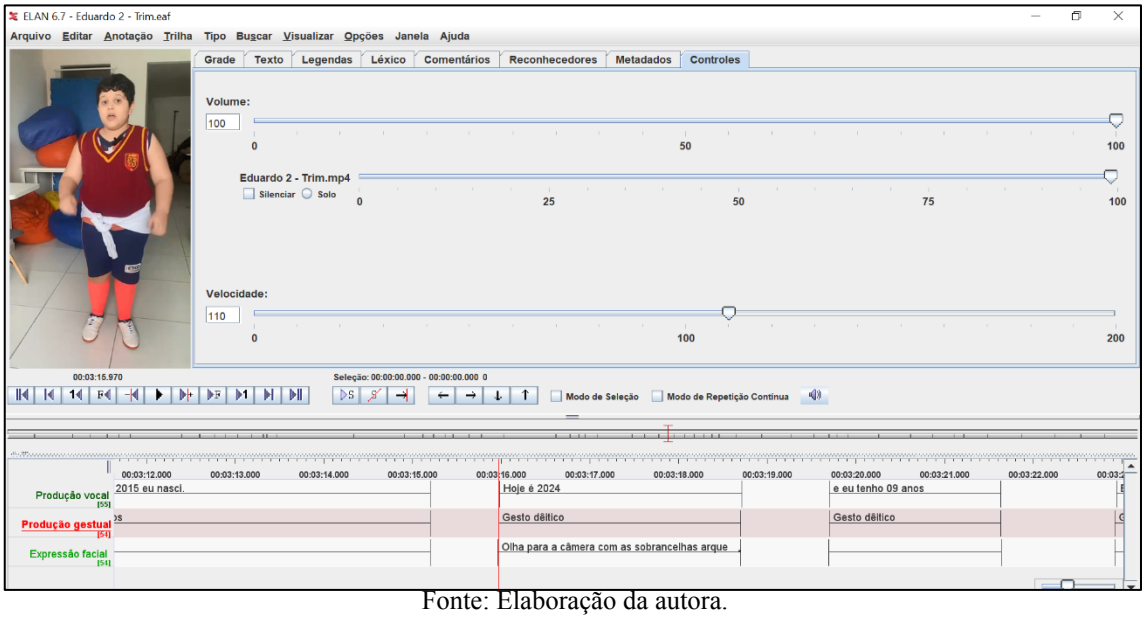
Figura 69 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2)



Esse deslocamento corporal – que já havia sido identificado em outros momentos – é acompanhado da fala "É eu nasci, eu nasci!", indicando o que ele gostaria de ter falado "Eu nasci no dia 05 de junho de 2015". Em seguida ele repete a mesma fala "Eu nasci dia 5 de junho!", reforçando a indignação de ter passado a informação incorretamente. Nesse momento a pesquisadora faz uma interrupção tranquilizando e orientando a criança no sentido de que ele não precisava seguir a ordem de informações apresentadas nos cards, considerando que eles não foram fornecidos como roteiro, mas como apoio visual.

O início da quinta refacção é marcado pela hesitação da criança, principalmente no momento em que ele vai falar a data de aniversário – informação que interrompeu o discurso anterior -, quando ele diz "eu faço aniversário no dia 5 de junho. No, eu ano de 2015 eu nasci". Esse fragmento do discurso é acompanhado por gestos ritmados representados pela criança com mais firmeza e maior amplitude, como ilustrado na Figura 70.

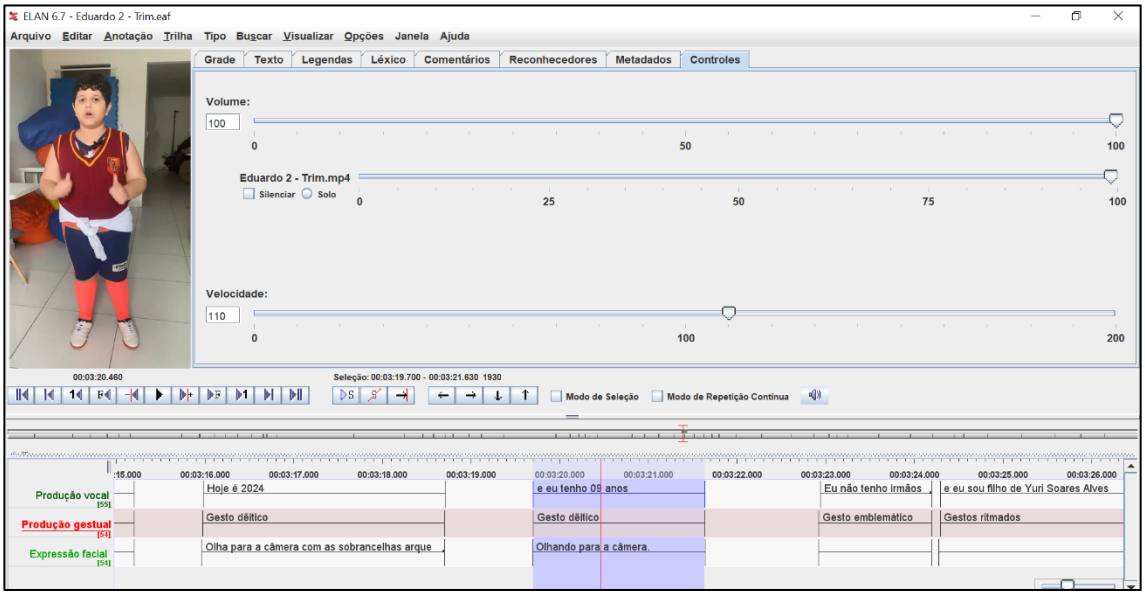
Figura 70 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2)



Fonte: Elaboração da autora.

Após o momento ilustrado na imagem acima, Eduardo respira fundo e fala “Hoje é 2024 e eu tenho nove anos”. Aqui ele produz um gesto dêitico utilizando os dedos polegares para apontar para si (Figura 71).

Figura 71 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2)

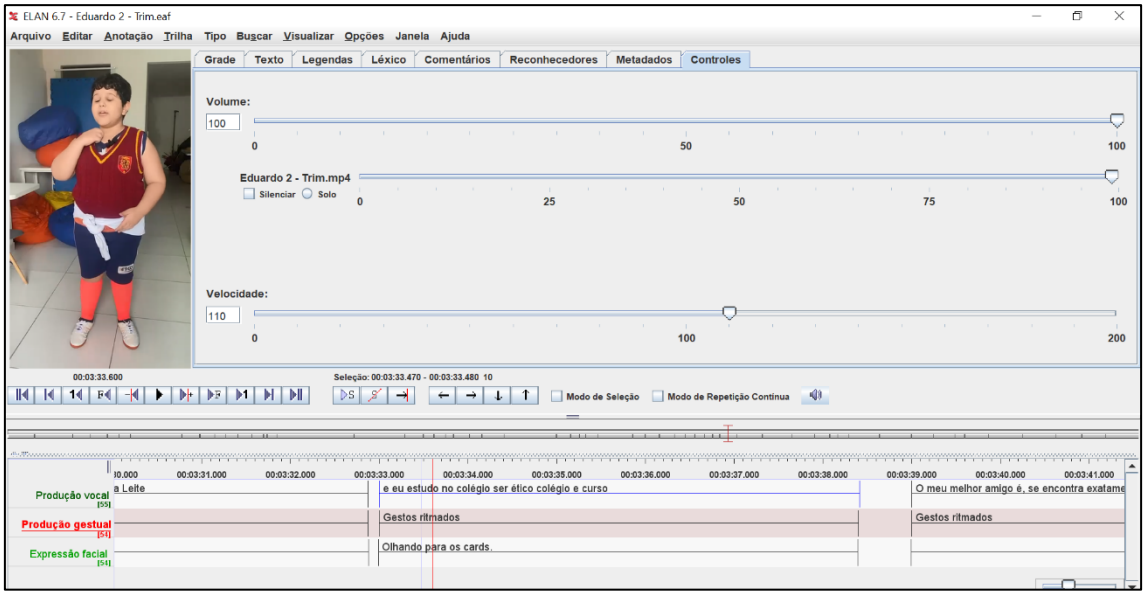


Fonte: Elaboração da autora.

Após o momento ilustrado na figura acima ele dá continuidade à apresentação e produz um gesto emblemático representando uma ideia de negação ao falar “eu não tenho irmãos”. Nos próximos segundos ele fala sobre os pais e sobre o colégio em que

estuda. Nesse momento ele parece apresentar certo desconforto/inquietude ao coçar o pescoço e fechar os olhos rapidamente (Figura 72).

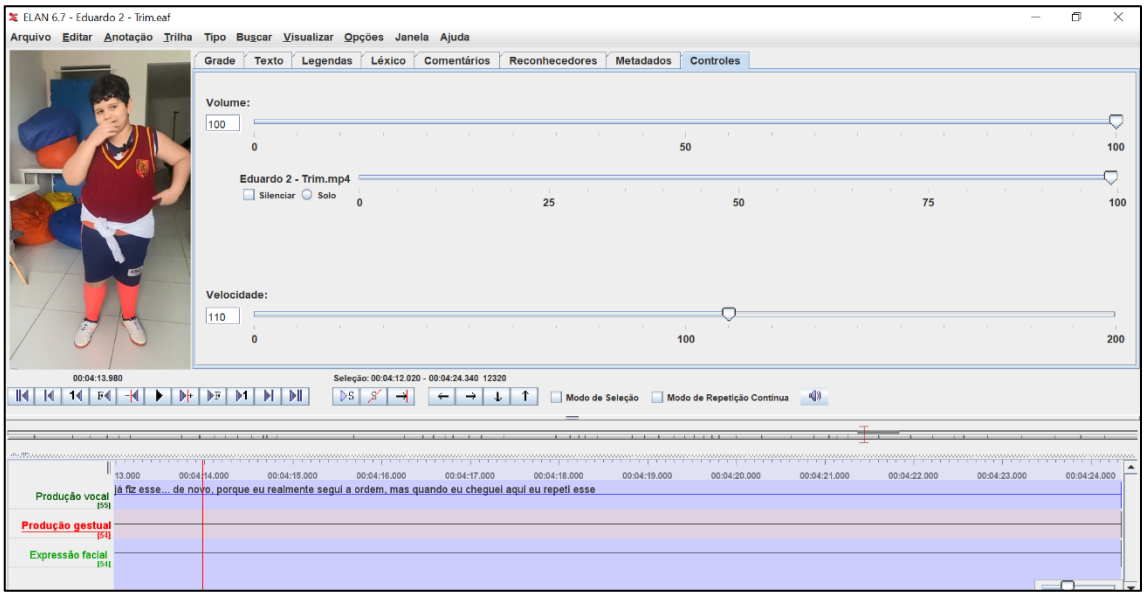
Figura 72 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2)



Fonte: Elaboração da autora.

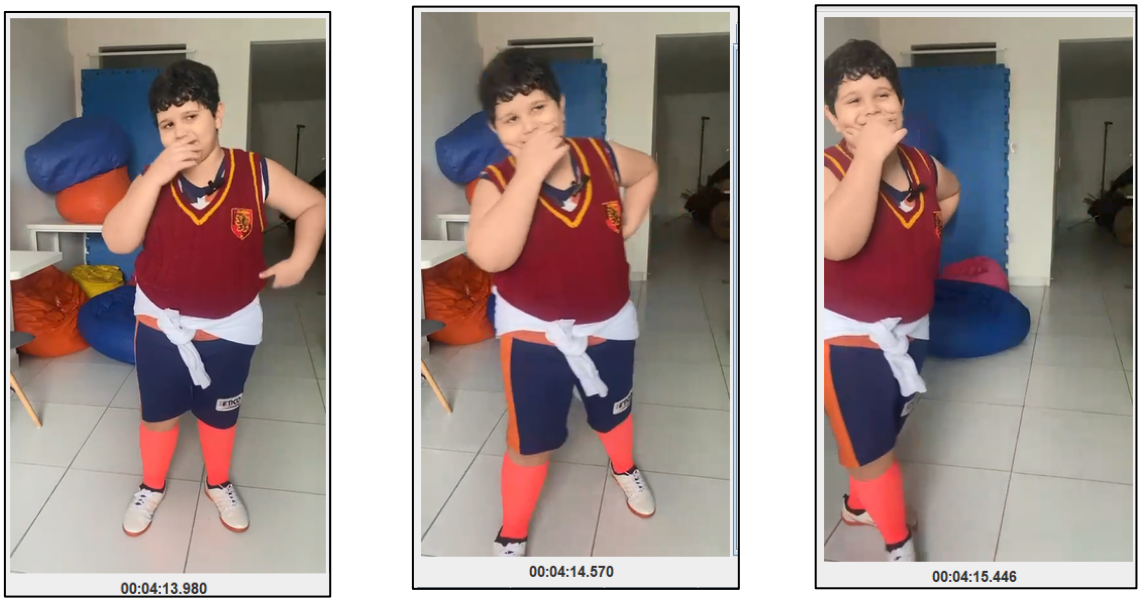
Ele segue com a apresentação, sem pausas, informando o nome do melhor amigo e sua comida preferida. Fala também sobre o hobby e os dois esportes que pratica, representando o numeral dois com um gesto icônico. Ele faz uma pausa rápida consultando os cards e em seguida fala “Eu nasci... Ai, eu já fiz esse... de novo, porque eu realmente segui a ordem, mas quando eu cheguei aqui eu repeti esse”. Nesse momento ele franze a testa levemente, coloca uma mão na cintura e a outa na boca demonstrando incômodo/frustração (figura 73).

Figura 73 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2)



Nesse momento, há uma quebra na linearidade discursiva: a criança reconhece que repetiu uma informação e expressa esse reconhecimento corporalmente. O corpo traduz o pensamento — a mão na cintura marca indignação/autocrítica, enquanto a mão na boca sinaliza autocontenção.
Nos segundos seguintes ele se aproxima da câmera e rotaciona o corpo para o lado. Vejamos como essa mudança do posicionamento corporal ocorre na Figura 74:

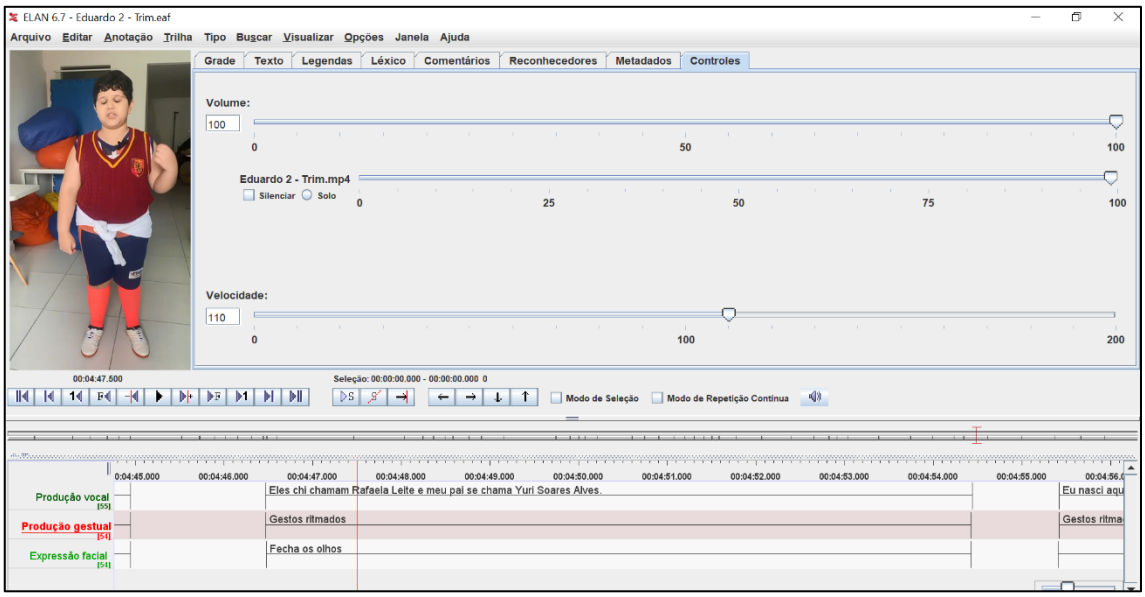
Figura 74 – Quadro de frase gestual (Eduardo 2)



Posição inicial Posição intermediária Posição final

Após o momento ilustrado na figura acima ele volta à posição inicial e fala "vamo de novo". Assim ele retoma o discurso dando início a última versão da sua autobiografia falando "Eu me chamo Eduardo Soares Leite Araújo. Eu nasci dia 05 de Junho de 2015. Eu tenho 09 anos". A frase acima é acompanhada por gestos ritmados que acompanham o discurso até que ele produz um gesto emblemático ao afirmar que não tem irmãos. Ele segue a apresentação falando que tem um pai e uma mãe, representando o numeral um através de um gesto dêitico. A primeira hesitação da sexta e última refacção acontece no momento em que ele fala "Eles chi chamam Rafaela Leite" (figura 75).

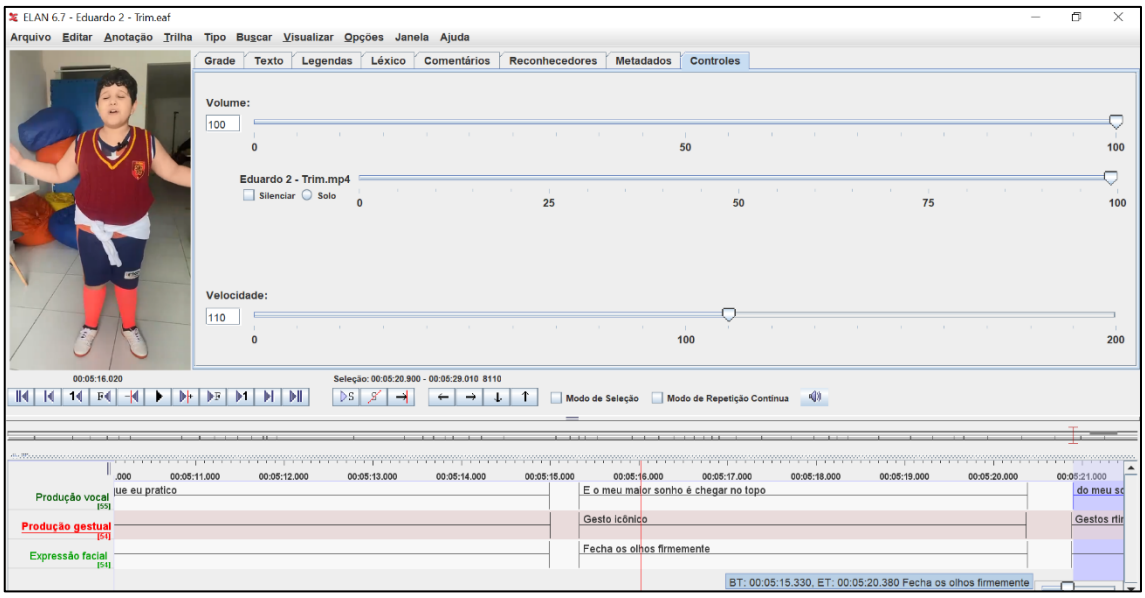
Figura 75 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2)



Fonte: Elaboração da autora.

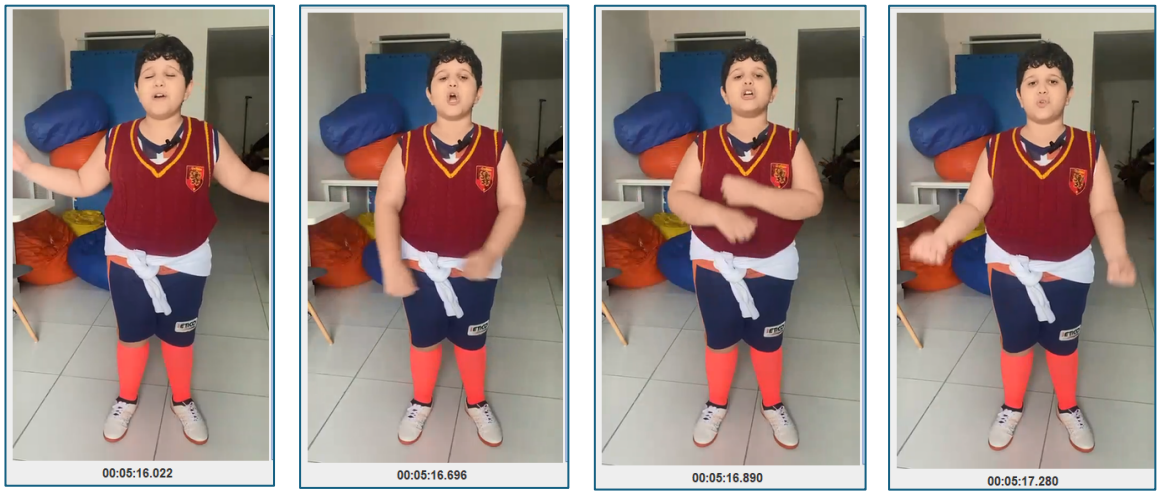
A análise do fragmento acima mostra que no momento da hesitação ele fecha os olhos e levanta uma das mãos na altura do ombro e volta a mão para a posição inicial à medida que abre os olhos e corrige a produção vocal, caracterizando mais um momento de sincronia entre fala, gesto e expressão facial. Diferentemente dos outros momentos em que hesita, ele não interrompe a apresentação e segue o discurso falando o nome do pai. No bloco enunciativo seguinte ele fala sobre a cidade em que nasceu, sobre sua comida favorita e sobre o hobby e os esportes que pratica. O último momento da apresentação é marcado pela presença de um gesto icônico (ilustrado na Figura 76) de abertura dos braços para representar o tamanho do sonho no momento em que ele fala "e o meu maior sonho é chegar no topo".

Figura 76 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Eduardo 2)



Os braços fazem um movimento sequencial de abertura fechamento e reabertura (ilustrado na figura 77), que transmitem a ideia de grandiosidade do seu sonho.

Figura 77 – Quadro de frase gestual (Eduardo 2)



A figura acima ilustra como os gestos e as expressões faciais e até mesmo a abertura da boca contribuem para a construção do significado do discurso. A última versão do discurso encerra-se com a criança falando “meu sonho que é ser polícia federal que é a profissão dos meus sonhos” acompanhada por gestos ritmados.

A partir da observação e análise dos dados é possível notar que os primeiros quatro minutos e meio da apresentação de Eduardo são marcados por inúmeros recomeços e interrupções do discurso. Ainda assim, mesmo sendo um processo exigente, ele conclui a atividade proposta no momento em que considera que a sua apresentação atende às mudanças que ele sugeriu no processo de reflexão. Outro ponto a ser observado é que a segunda apresentação traz a presença de gestos emblemáticos – não identificados anteriormente – como recurso multimodal.

Na análise quantitativa discutida no próximo capítulo apresentaremos a recorrência de cada tipo de gesto em cada uma das versões da autobiografia, possibilitando uma visão geral do comportamento gestual de cada criança.

4.1.7 Ana Victória – Primeira apresentação da autobiografia (01min43seg) – Gravado na primeira semana de junho de 2024

Quadro 11 – Primeira apresentação da autobiografia de Eduardo

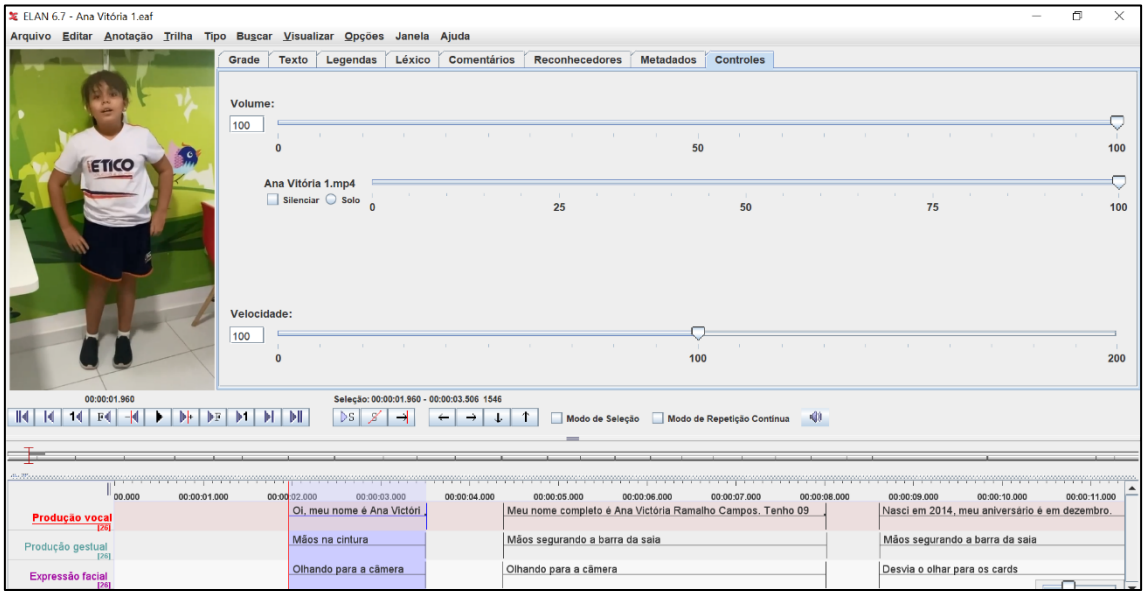
Linha	Tempo	Fala	Gesto
1	00m02s	Oi, meu nome é Ana Victória	-
2	00m04s	Meu nome completo é Ana Victória Ramalho Campos. Tenho 09 anos.	-
3	00m08s	Nasci em 2014, meu aniversário é em dezembro	-
4	00m13s	Eu tenho três irmãos. Um por parte de mãe e dois por parte de pai	-
5	00m18s	eh	-
6	00m19s	Eu tenho uma melhor amiga que é a do segundo ano, o nome dela é Lara	-
7	00m23s	E eu estudo aqui na escola Ser Ético	Ritmado
8	00m28s	Meu hobby favorito é desenhar e escrever	-
9	00m32s	Meu esporte favorito é natação porque eu gosto muito de nadar	-
10	00m36s	E um fato meu é que	-
11	00m38s	(+)	-
12	00m39s	Eu quero ser médica pediatra quando eu crescer	-
13	00m43s	E minha mãe e meus pais, toda minha família me apoia muito	-
14	00m48s	Aí a minha comida favorita é	-
15	00m52s	eh	-
16	00m53s	Tipo, comida de iFood é pizza, mas comida normal	-
17	00m58s	eh	-
18	01m00s	Ah, o básico, caldo de feijão, essas coisas	-
19	01m04h	eh	Ritmado
20	01m05s	(+)	-
21	01m05s	O meu hobby favorito é desenhar e pint	-
22	01m09s	Ah não, esqueci. Desenhar e pintar.	-
23	01m12s	Eu moro na cidade Campina Grande, Paraíba.	-
24	01m16s	E	-
25	01m17s	(+)	-
26	01m21s	Eu tenho, eu tenho o no, o nome da minha mãe é Edilma Pinto Ramalho Campos, meu pai é Cícero Campos Neto. O meu irmão, o nome do meu irmão é Vinícius Ramalho da Silva. Eu tenho outro dois irmãos que o nome, o nome da outra é Heloísa e o outro é Júlio César	-
27	01m39s	eh	-
28	01m40s	E é isso. Tchau.	Emblemático

Fonte: Elaboração da autora

A primeira apresentação da autobiografia de Ana Victória tem duração de 01 minuto e 43 segundos e é marcada pela presença quase nula de gestos. No decorrer da análise foram identificados apenas três gestos: dois ritmados e um emblemático.

Ela inicia cumprimentando os espectadores e falando seu nome “Oi, meu nome é Ana Victória”. Olhando em direção à câmera ela permanece com o corpo parado e as mãos na cintura (Figura 78).

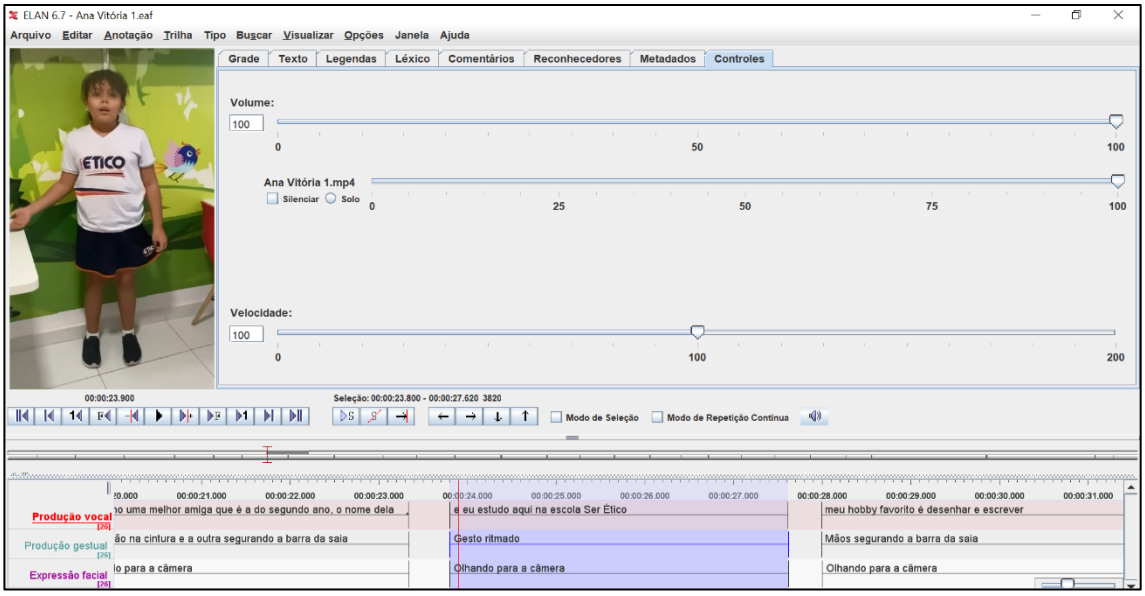
Figura 78 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Ana Victória 1)



Fonte: Elaboração da autora.

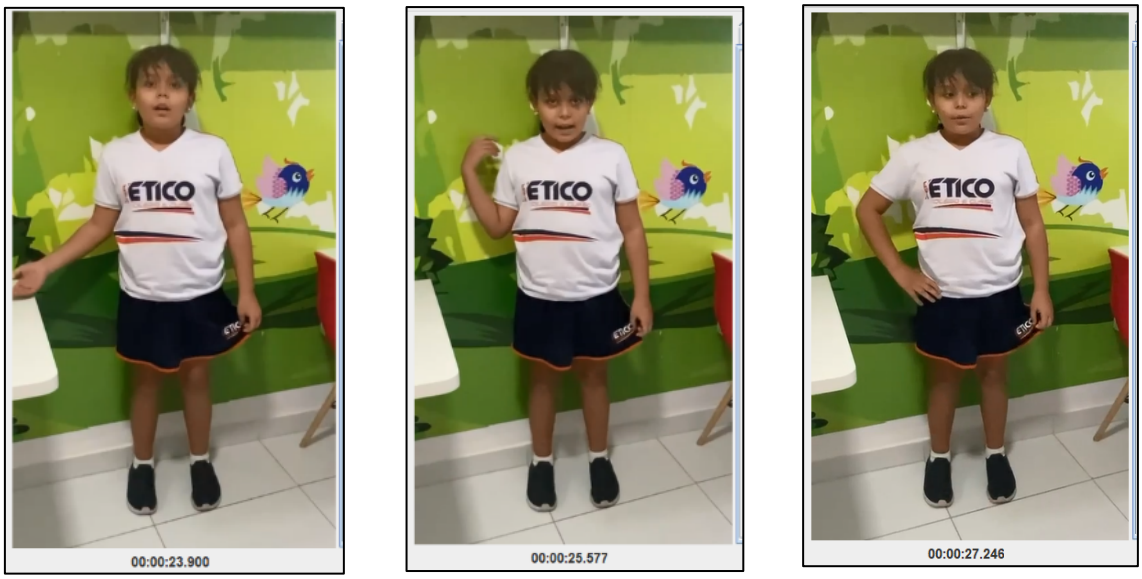
Em seguida ela diz o nome completo, a idade e a data de aniversário. O corpo permanece praticamente imóvel e ela alterna ora colocando as mãos na cintura, ora segurando a barra da saia. O olhar está sempre em direção à câmera, desviando-o apenas ao final de cada bloco enunciativo quando ela desvia o olhar para os cards – consultando a próxima informação – e logo em seguida volta o olhar para a câmera novamente. O primeiro gesto aparece aos 24 segundos de apresentação (Figura 79).

Figura 79 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Ana Victória 1)



No momento do primeiro gesto ritmado ela fala “e eu estudo aqui na escola Ser Ético”. Como ilustrado na imagem X ela volta a palma da mão para cima e acompanha o ritmo da fala. O gesto tem início na altura da cintura e é finalizado com a mão voltando para a cintura (Figura 80).

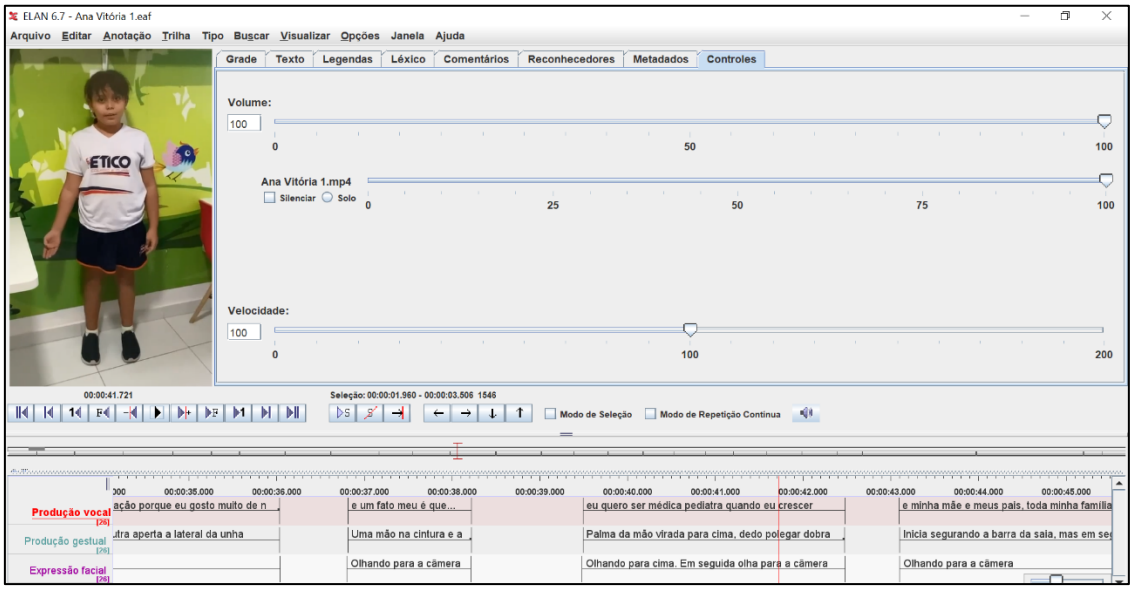
Figura 80 – Quadro de frase gestual (Ana Victória 1)



Ao longo de toda a apresentação, a criança mantém as mãos apoiadas na cintura e/ou segurando a barra da saia, configurando uma postura corporal relativamente fixa e com baixo grau de mobilidade gestual. À luz da perspectiva de mcneilliana, essa restrição dos gestos manuais não pode ser compreendida como mera ausência, mas como parte do sistema gesto–fala, indicando um modo específico de engajamento com o discurso. A fixação das mãos ao corpo pode estar associada tanto a um controle corporal quanto a um menor investimento na exploração imagética do conteúdo narrado, sugerindo um discurso mais estabilizado ou monitorado.

Nesse contexto, destacam-se apenas dois momentos de ruptura desse padrão: a ocorrência de dois gestos ritmados (um já apresentado acima), alinhados à prosódia da fala, um gesto emblemático ao final da apresentação e a rápida elevação da palma da mão voltada para cima (Figura 81).

Figura 81 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Ana Victória 1)

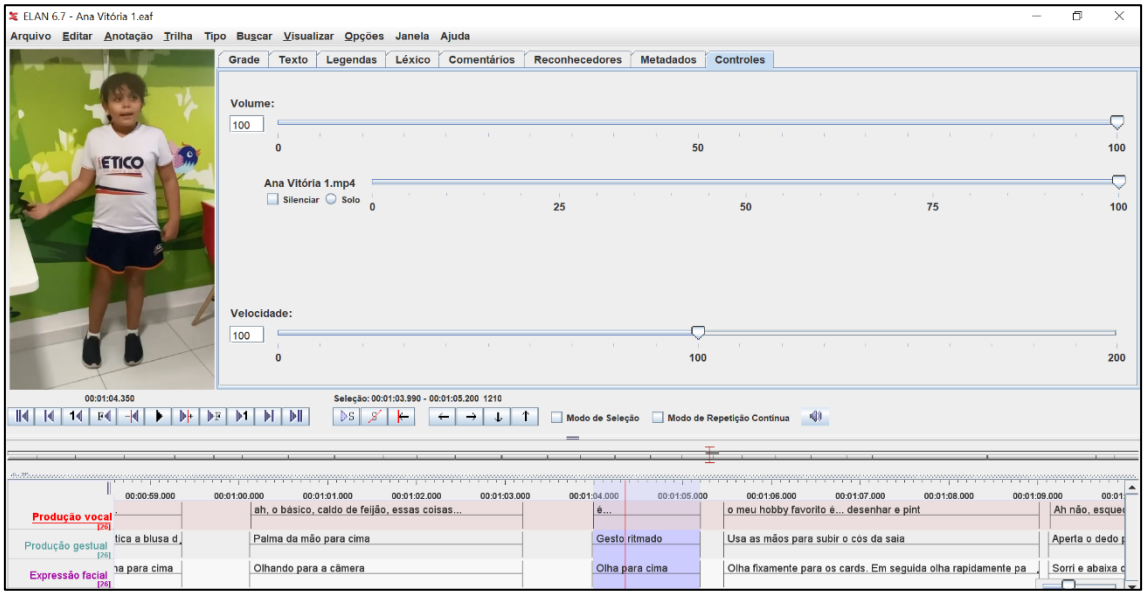


Fonte: Elaboração da autora.

Embora este último movimento não apresente características suficientes para ser classificado segundo as categorias gestuais propostas por McNeill, sua emergência pontual indica um breve deslocamento do corpo como recurso expressivo. A escassez e a brevidade desses gestos reforçam a interpretação de que a criança constrói sua narrativa predominantemente pela via verbal, recorrendo ao corpo de forma mínima e controlada, o que se articula posteriormente com a autoavaliação – apresentada no próximo tópico – sucinta e pouco verbalizada sobre sua própria apresentação.

O segundo gesto ritmado é acompanhado pelo olhar direcionado para cima, numa tentativa de acesso à memória, quando ela diz “é...”. A fala de Ana Victória juntamente com as expressões faciais revelam uma sincronia que caracteriza o pensamento da criança. (Figura 82).

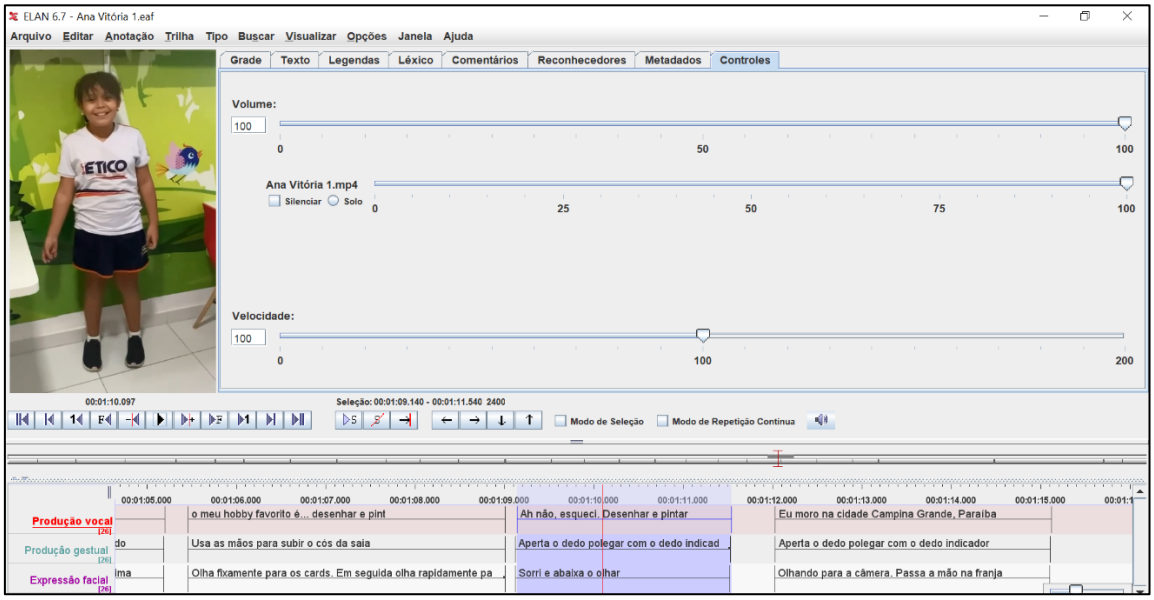
Figura 82 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Ana Victória 1)



Fonte: Elaboração da autora.

Após o momento ilustrado acima ela faz uma pausa de alguns segundos. Fica em silêncio olhando fixamente para os cards e, em seguida, olha para a câmera até que segundos depois ela retoma a apresentação e fala novamente sobre o hobby dizendo "o meu hobby favorito é... desenhar e pint". Nesse momento ela interrompe o fluxo da fala, provavelmente por lembrar que já havia falado essa informação antes. A Figura 83 ilustra o momento descrito.

Figura 83 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Ana Victória 1)



Na imagem acima vemos que logo após concluir a frase "O meu hobby favorito é desenhar e pintar", ela sorri e fala "Ah não, esqueci". O sorriso, acompanhado logo

em seguida pelo olhar em direção ao chão, expressa o sentimento de desconforto, talvez nervosismo, causados pela repetição da informação – ela já havia dito anteriormente que o seu hobby era desenhar e escrever.

Os próximos fragmentos da apresentação seguem a mesma configuração dos anteriores: ela está com a mão na cintura e/ou na barra da saia, olhando em direção à câmera, o corpo permanece parado e, por vezes, flexiona e estende os joelhos repetidamente. Um aspecto também observado durante a análise é que a criança realiza um movimento fino e recorrente, no qual a unha do dedo indicador pressiona repetidamente a lateral da unha do dedo polegar da mesma mão (Figura 84).

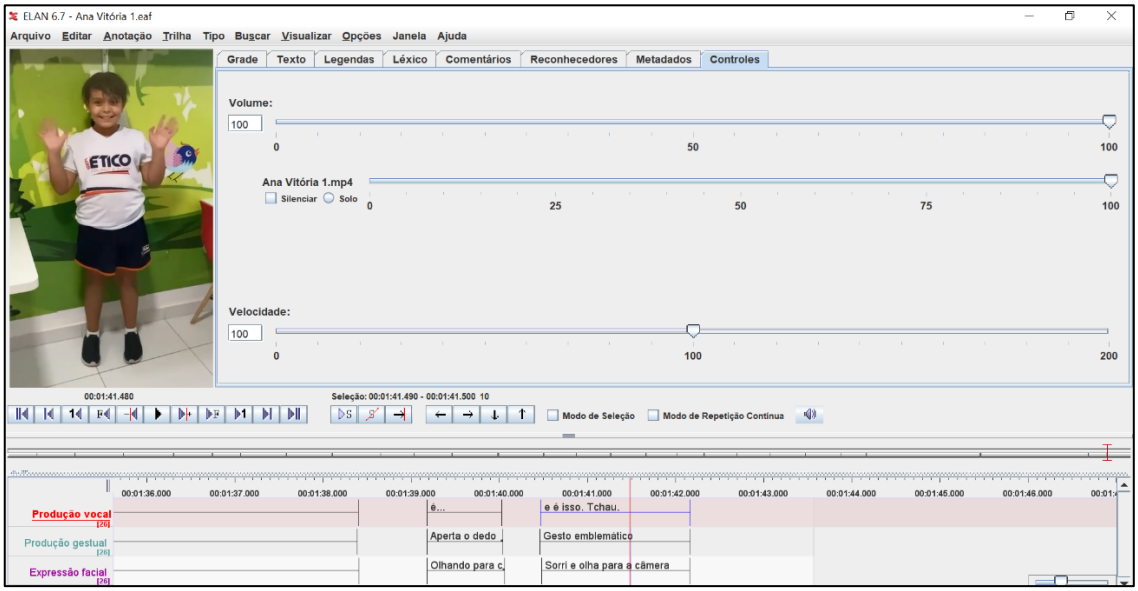
Figura 84 – Registro da recorrência do movimento de apertar a lateral do dedo (Ana Victória 1)



O gesto ocorre com as mãos próximas ao corpo, geralmente à altura da cintura, com pouca projeção no espaço gestual. Trata-se de um movimento de pequena escala, realizado de forma contínua e automática, que não se dirige ao espectador nem se articula diretamente ao conteúdo semântico da fala. A repetição sugere um comportamento corporal autorregulatório, perceptível apenas na observação atenta da dimensão multimodal do discurso.

O terceiro e último gesto acontece nos últimos segundos da apresentação quando Ana Victória se despede dos espectadores dando tchau (Figura 85).

Figura 85 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Ana Victória 1)



Fonte: Elaboração da autora.

Apesar de não apresentar, nesta primeira versão da autobiografia, uma quantidade significativa de gestos que possam ser classificados dentro das categorias que nos propomos a investigar, o comportamento corporal de Ana Victória é de grande relevância para a análise multimodal por indicar estados afetivos, controle corporal e autorregulação que compõe o fluxo expressivo.

Cabe acrescentar que a criança em questão é reconhecida, em outros contextos de convivência, pelo seu comportamento reservado, característica conhecida previamente pela pesquisadora. Essa informação é relevante não como explicação causal, mas como dado contextual que dialoga com os registros multimodais observados durante a apresentação. A postura corporal contida, a restrição de gestos manuais, a repetição de movimentos finos autorregulatórios e a economia verbal no momento

reflexivo podem ser compreendidas, à luz dessa observação, como estratégias de manejo, e não necessariamente como ausência de elaboração discursiva. Assim, o perfil mais silencioso da criança contribui para a interpretação do modo como ela mobiliza – de forma mínima e controlada – os recursos corporais e verbais disponíveis na situação de enunciação.

4.1.8 *Ana Victória – Momento de reflexão (07min21seg) – Gravado na última semana de maio de 2024*

O momento de reflexão da Ana Victória teve duração de 07 minutos e 21 segundos. Após relembrar as orientações dadas pela professora e assistir a sua apresentação, ela faz duas observações que são apresentadas nos excertos e quadro-síntese a seguir.

- *Excerto 1 – Avaliação narrativa*

"Eu achei que tipo assim, eu falei umas coisas repetitivas"

A criança mostra capacidade de avaliar o fluxo narrativo, identificando momentos de repetição.

- *Excerto 2 – Indícios de autorreflexão*

"Eu não gostei."

Demonstra insatisfação criticando seu desempenho.

Quadro 12 – Síntese do momento de reflexão da criança (Ana Victória)

Excerto	Aspectos observados	Evidências na fala da criança	Interpretação
01	Avaliação narrativa	Identifica partes que precisam de mudança	Capacidade de monitorar a clareza do discurso
02	Indícios de autorreflexão	Critica, identifica inadequações e elabora	Revela consciência da própria performance e comparação entre o que pretendia dizer e o que realmente disse. Esse comportamento é um marcador de autorreflexão

Fonte: Elaboração da autora

A leitura dos excertos acima mostra uma reflexão sucinta e direta por parte da criança. No momento de reflexão sobre a primeira versão da autobiografia ela verbalizou apenas que falou "umas coisas repetitivas" e que não gostou. Entretanto, à

luz da perspectiva multimodal observa-se que essa avaliação se constrói de forma mais complexa quando considerados os recursos gestuais e expressivos mobilizados no processo reflexivo. Enquanto assistia a própria apresentação Ana Victória balançou a cabeça negativamente, franziu o senho, colocou a mão no queixo, sorriu e apresentou outras expressões faciais que funcionam como gestos co-expressivos, os quais constroem o significado discursivo.

Assim, diferentemente das demais crianças, que explicitaram verbalmente o que gostariam de modificar, Ana Victória elaborou sua reflexão de modo predominantemente multimodal, evidenciando que o processo de significação e autoavaliação se realiza na articulação entre linguagem verbal, expressões faciais e movimentos corporais.

4.1.9 Ana Victória – Última apresentação da autobiografia (01min36seg) – Gravado na última semana de maio de 2024

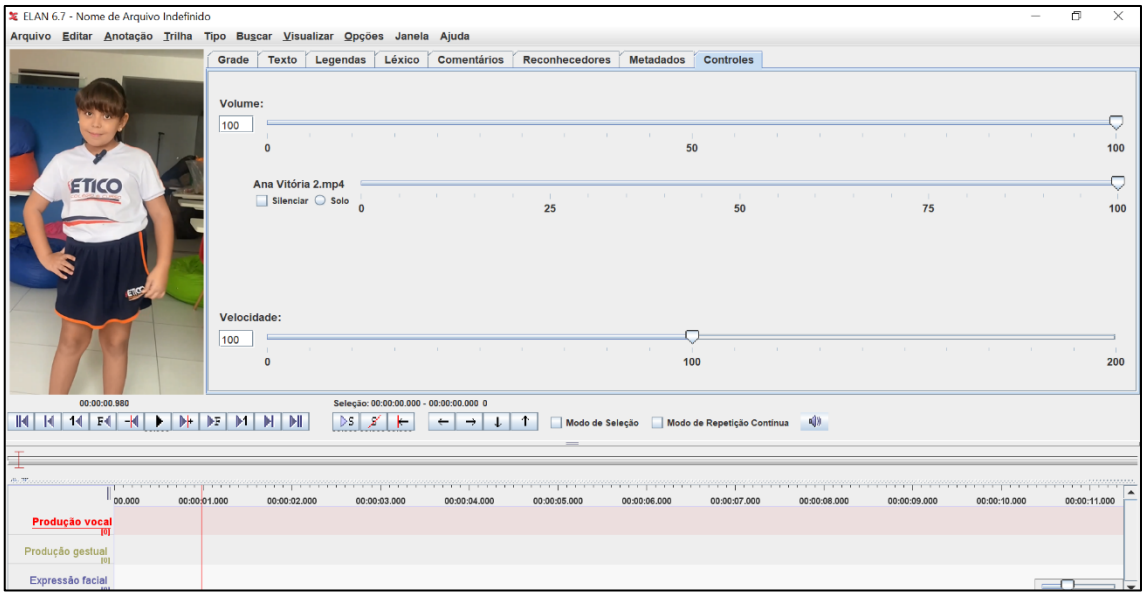
Quadro 13 – Segunda versão da autobiografia de Ana Victória

Linha	Tempo	Fala	Gesto
1	00m01s	Oi gente, como vocês estão?	-
2	00m03s	Eu tô bem	Dêitico
3	00m05s	Meu nome é Ana Victória Ramalho Campos, eu nasci em 2014	Ritmado
4	00m08s	No dia 14, eu faço aniversário no dia 14 de dezembro	Dêitico
5	00m13s	Eu, minha família, o nome da minha mãe é Ana Victória. Não.	Ritmado
6	00m17s	Oh meu Deus	-
7	00m19s	O nome da, o nome da minha mãe é Edilma Pinto Ramalho Campos e o nome do meu pai é Cícero Campos Neto	-
8	00m25s	Eu tenho, eu tenho três irmãos, mas dois moram em João Pessoa	Ritmado
9	00m30s	E, e um que mora na minha casa que é por parte de mãe e dois que é por parte de pai	Ritmado
10	00m35s	O que, o que é por parte de mãe que é meu irmão, ele se chama Vinícius Ramalho da Silva	Ritmado
11	00m40s	E os dois que moram lá em João Pessoa	Ritmado
12	00m42s	É uma menina e um menino	Dêitico
13	00m44s	A menina se chama Heloísa e o menino se chama Júlio César	Ritmado
14	00m47s	Eu estudo na escola Ser Ético Colégio e Curso	Dêitico
15	00m51s	Eu tenho, eu tenho duas melhores amigas. Uma amiga minha que se chama Vitória Emily e a outra Lara Elvira que é do segundo ano	Ritmado
16	00m58s	Eu nasci na cidade de Campina Grande, Paraíba	-

17	01m01s	É, meu hobby favorito é desenhar e pintar	Dêitico
18	01m04s	E também escrever, principalmente historinhas, tipo história de desenho, essas coisas	-
19	01m08s	Meu esporte favorito também é nadas porque eu gosto muito de nadar e tem uma piscina na minha casa	-
20	01m14s	E um fato curioso meu é que eu, lá na, lá na minha sala	Ritmado
21	01m18s	Não	-
22	01m19s	Na minha cidade	Ritmado
23	01m20s	Não	--
24	01m21s	Lá em casa	Ritmado
25	01m22s	Eu sou a mais nova porque	Dêitico
26	01m34s	Todo mundo faz aniversário e eu	Metafórico
27	01m26s	E eu, tipo, só faço em dezembro, é um pouco triste assim, mas também é um pouco legal	Ritmado
28	01m31s	eh	-
29	01m32s	E foi isso gente, tchau.	Emblemático

Fonte: Elaboração da autora.

Figura 86 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Ana Victória 2)



Fonte: Elaboração da autora.

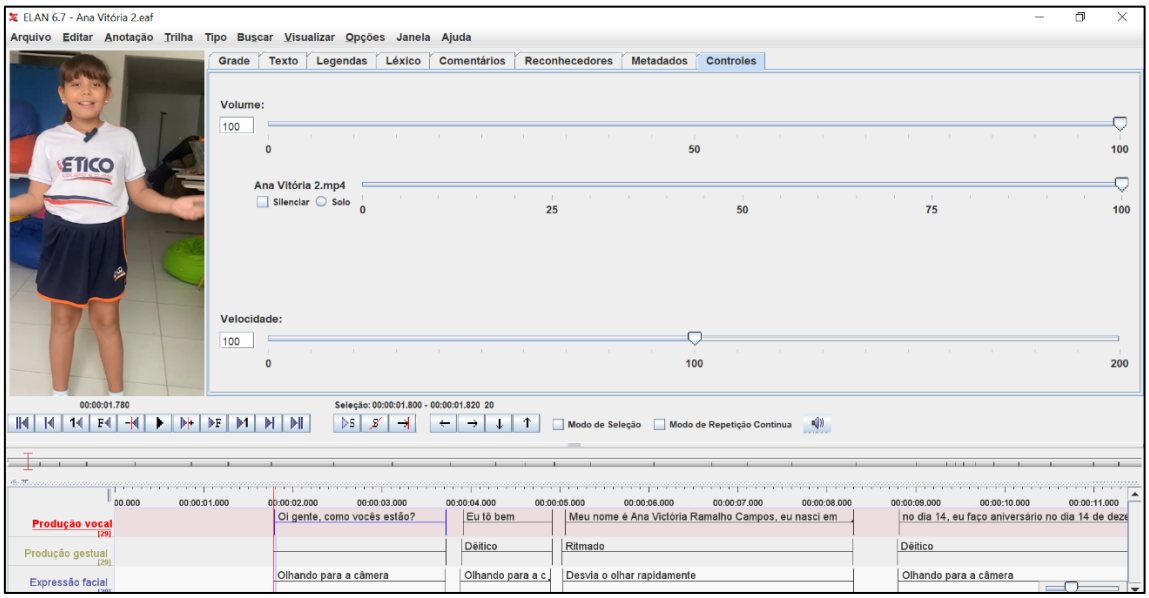
A figura acima ilustra o momento de preparação que antecede o início da apresentação da segunda versão da autobiografia. A criança gira o corpo e a cabeça sutilmente para o lado, coloca uma mão na cintura e a outra na barra da saia. Mesmo antes de iniciar já é possível perceber a diferença nas expressões faciais e corporais de Ana Victória. Agora ela está com o corpo mais relaxado e sorri olhando para a câmera transmitindo ao espectador maior confiança.

Essa mudança que inicia antes mesmo de ter início a produção vocal mostra uma mudança significativa de perspectiva da criança. Apesar de durante o momento de

reflexão ter dito de forma sucinta e generalista que sua primeira apresentação foi repetitiva e que ela não gostou, esse momento que precede o início da segunda versão mostra uma mudança no comportamento corporal, como se internamente ela tivesse refletido sobre este aspecto dizendo “agora eu quero me expressar de outra forma e para isto acontecer a minha dinâmica corporal também precisa mudar”.

Logo em seguida ela inicia a apresentação. Com os braços abertos, sorrindo e olhando para a câmera, ela diz “Oi gente, como vocês estão?” (Figura 87).

Figura 87 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Ana Victória 2)

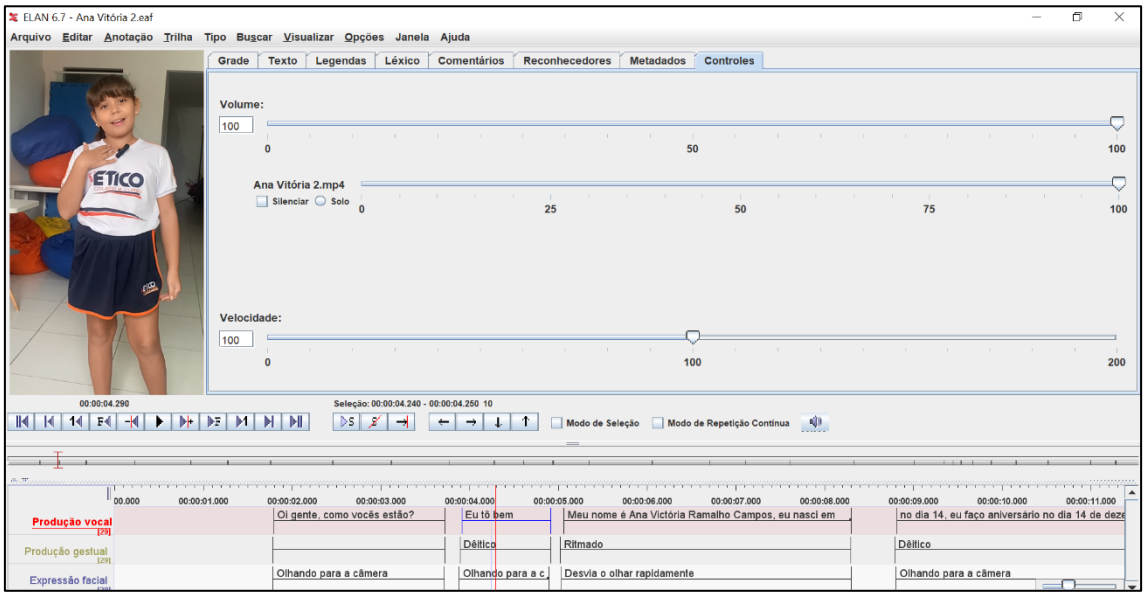


Fonte: Elaboração da autora.

Ao compararmos com o início da primeira versão observamos mudanças no discurso e no comportamento corporal que aproximam a criança do espectador. Os ombros, que antes estavam levemente curvados para frente, agora estão retos. As mãos que estavam na cintura, agora estão abertas e voltadas para cima. Os braços também estão abertos e ela sorri em direção à câmera. Ao iniciar a apresentação com a saudação “oi gente, como vocês estão?”, a criança mobiliza um recurso discursivo de caráter interacional, que estabelece uma aproximação imediata com os espectadores, favorecendo a construção de um vínculo com o público, antes mesmo do desenvolvimento do conteúdo narrativo.

Ana Victória prossegue com a apresentação dizendo “eu tô bem”. A fala é acompanhada por um gesto dêitico direcionado para si mesma, reforçando a referência ao sujeito do discurso (Figura 88).

Figura 88 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Ana Victória 2)

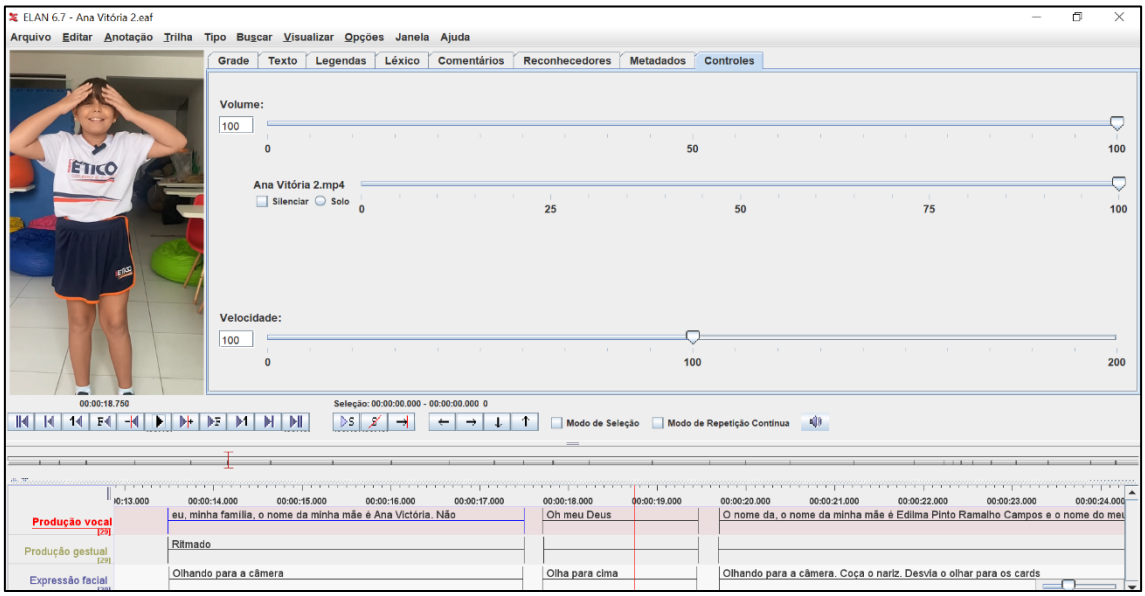


Fonte: Elaboração da autora.

Nesse momento ela assume simultaneamente os papéis de enunciador e interlocutor ao responder à pergunta que havia feito ao público, reforçando a dimensão dialógica da apresentação. Além disso, o alinhamento entre o discurso e o gesto evidencia a articulação multimodal na construção do sentido. Após o momento de interação com os espectadores ela começa a narrar sua autobiografia “meu nome é Ana Victória Ramalho Campos, eu nasci em 2014, no dia 14. Eu faço aniversário no dia 14 de dezembro”. Aqui temos a ocorrência do segundo gesto dêitico quando ela aponta para si, fazendo referência mais uma vez ao sujeito do discurso. Os próximos segundos da apresentação são marcados por gestos ritmados e pelo movimento suave do corpo de um lado para o outro.

O bloco enunciativo seguinte é marcado por um momento de confusão quando a criança troca o nome da sua mãe pelo seu “o nome da minha mãe é Ana Victória”. Ao perceber a troca, ela coloca a mão na testa e fala “oh meu Deus” (Figura 89).

Figura 89 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Ana Victória 2)



Fonte: Elaboração da autora.

Ao colocar as mãos na testa ela sorri discretamente e se mostra desconfortável com o engano. Apesar disso ela continua a apresentação e corrige a informação “o nome da, o nome da minha mãe é Edilma Ramalho Campos”. Em seguida ela fala o nome do pai e dos irmãos, produz gestos ritmados com larga amplitude, movimenta o corpo e olha em direção à câmera. Nos fragmentos abaixo é possível constatar a diferença entre o comportamento corporal da criança na primeira e na segunda versão da autobiografia. (Figura 90)

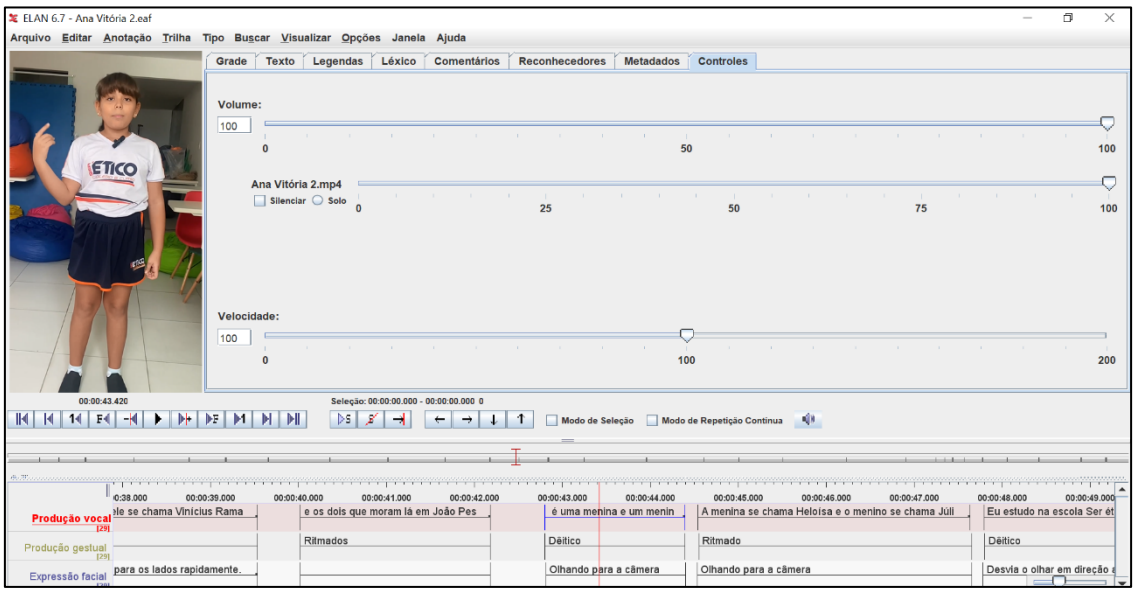
Figura 90 – Quadro de frase gestual (Ana Victória 2)



Observa-se, nesta segunda versão da apresentação, uma ampliação significativa da expressividade corporal da criança. Diferentemente da primeira versão, na qual os braços permaneciam contidos, próximos ao corpo, frequentemente com as mãos apoiadas na cintura, neste momento a criança passa a mobilizar mais intensamente os membros superiores: abre os braços, expõe as palmas das mãos e realiza movimentos verticais, para cima e para baixo. Essa expansão gestual revela maior conforto e engajamento com a situação enunciativa, além de contribuir para a construção de sentidos por meio da articulação entre fala e gesto.

A terceira ocorrência de gesto dêitico acontece quando ela fala “é uma menina”. Nesse momento ela representa o numeral um com o dedo indicador (Figura 91).

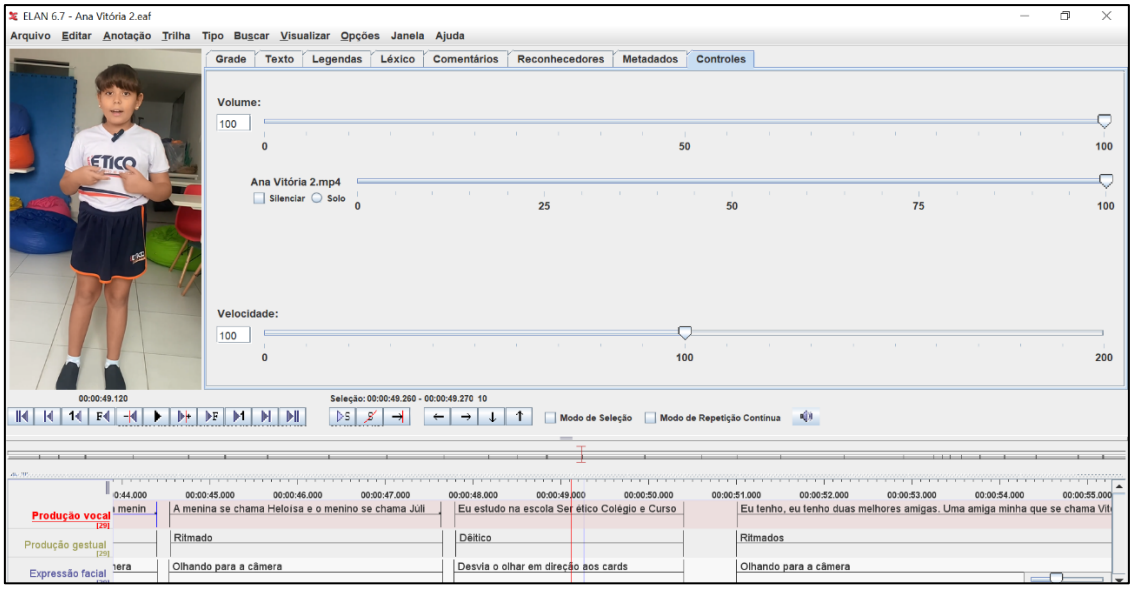
Figura 91 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Ana Victória 2)



Fonte: Elaboração da autora.

Após o gesto ilustrado na figura 91 ela continua falando sobre os irmãos e, em seguida, fala sobre a escola onde estuda “eu estudo na escola Ser Ético”. Nesse fragmento da apresentação temos a ocorrência do quarto gesto dêitico quando ela passa as mãos abaixo do nome da escola – que está estampado na farda – reforçando a informação dada (Figura 92).

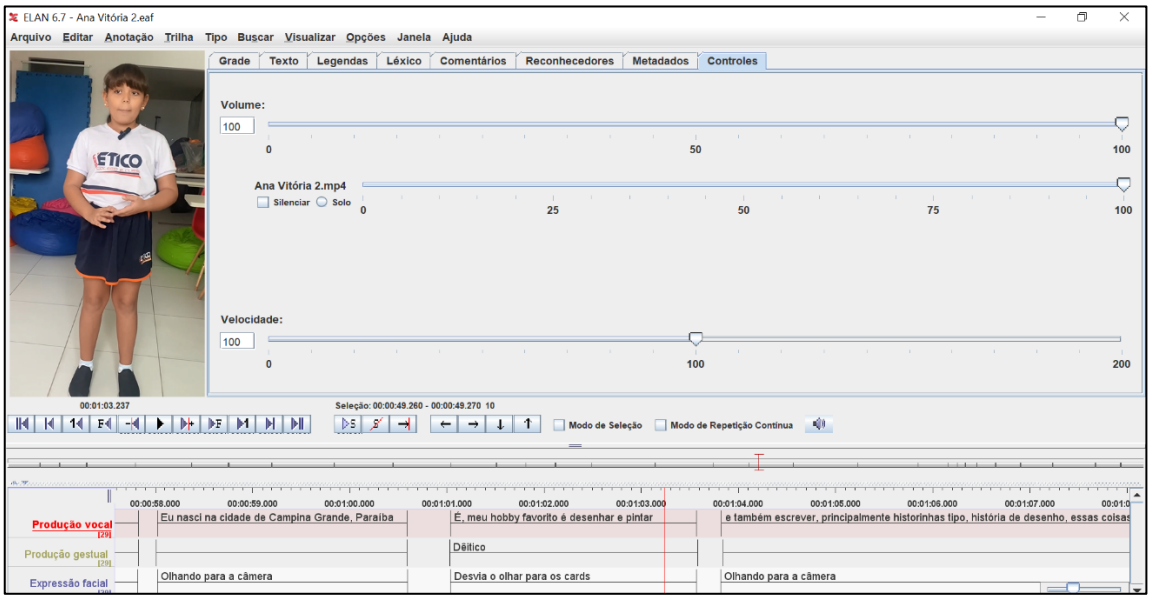
Figura 92 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Ana Victória 2)



Fonte: Elaboração da autora.

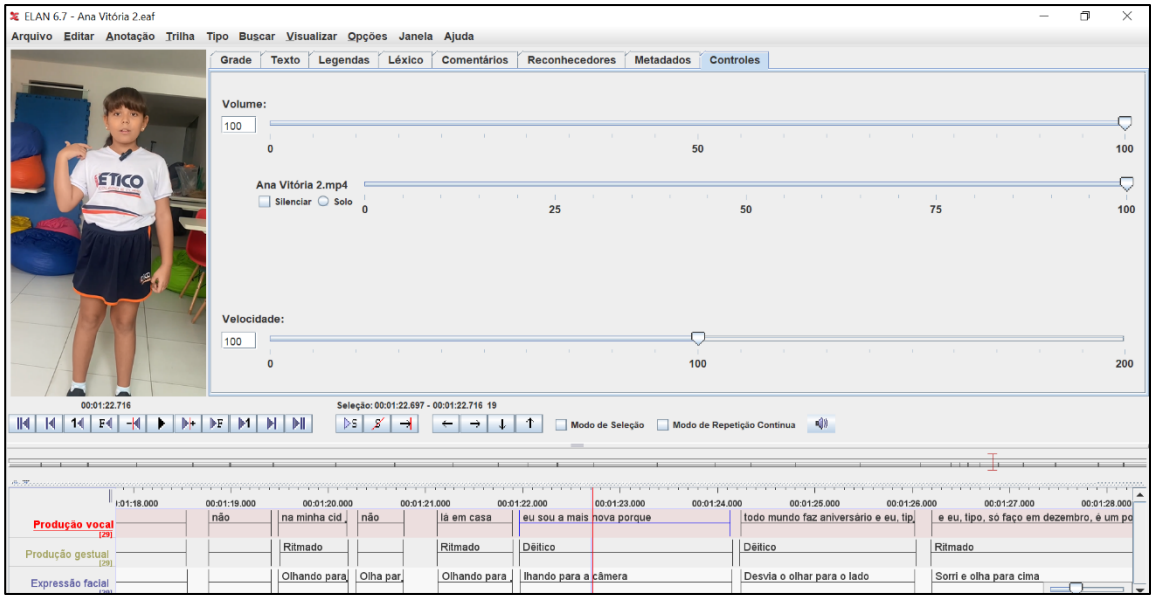
A ação evidencia, portanto, a coordenação entre modalidades verbal e gestual na construção do sentido, bem como a consciência da criança sobre os suportes semióticos disponíveis no contexto da apresentação. Após esse momento ela dá continuidade à apresentação falando sobre as melhores amigas e a cidade aonde nasceu, enquanto as mãos acompanham o ritmo da fala. No bloco enunciativo que segue ela fala sobre o hobby e o esporte favoritos. Esse fragmento é acompanhado pelo quinto gesto dêitico identificado na apresentação (Figura 93).

Figura 93 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Ana Victória 2)



No excerto em questão ela aponta nos dedos que os seus hobbys favoritos são desenhar e pintar, além de escrever historinhas. Ana Victória continua a apresentação falando sobre o esporte favorito e encaminha o discurso para os momentos finais da apresentação. Ao iniciar o último bloco enunciativo ela se atrapalha ao dizer “e um fato curioso meu é que eu, lá na, lá na minha sala. Não! Lá na minha cidade. Não! Lá na minha casa”. Apesar de termos uma confusão entre o que pensou em falar e o que realmente diz, a criança não faz pausa e nem apresenta mudança em seu comportamento gestual. Nos últimos segundos da apresentação nós temos a ocorrência de mais um gesto dêitico quando ela diz “eu sou a mais nova” (Figura 94)

Figura 94 – Quadro de vídeo e trilhas de anotação (Ana Victória 2)



Fonte: Elaboração da autora.

Logo após o momento ilustrado acima temos a presença de um gesto metafórico acompanhado da produção vocal “porque todo mundo faz aniversário”. Ao falar “todo mundo” ela usa uma das mãos para fazer um gesto circular, reforçando a ideia que deseja passar (Figura 95).

Figura 95 – Quadro de frase gestual (Ana Victória 2)



Ao dizer “todo mundo faz aniversário antes”, a criança acompanha o enunciado verbal com um gesto circular realizado com os dedos apontados para cima, descrevendo um círculo no espaço à sua frente. Esse gesto funciona como um recurso gestual metafórico que reforça a ideia de totalidade expressa pela pelo termo “todo mundo”, contribuindo para a ampliação e a explicitação do conteúdo semântico do discurso verbal. A coordenação entre fala e gesto evidencia, mais uma vez, a integração multimodal na construção do significado durante a apresentação. Ana Victória finaliza sua apresentação se despedindo dos espectadores “e foi isso gente. Tchau” – expressão acompanhada por um gesto emblemático de movimento das mãos.

Diante dos fragmentos analisados, a segunda apresentação da criança evidencia um avanço expressivo em sua performance multimodal, especialmente no que se refere ao uso de gestos dêiticos, ausentes na primeira versão e registrados, nesta ocasião, em seis ocorrências com funções variadas: representação de quantidade, apontamento para si mesma e ancoragem visual ao nome da escola presente na farda. Esse aumento não apenas indica maior domínio dos recursos gestuais de referenciação, como também revela uma ampliação da articulação entre fala, corpo e contexto. Paralelamente, observa-se uma redução significativa de comportamentos corporais de contenção previamente recorrentes — como o ato de pressionar a lateral do polegar com a unha do dedo indicador — padrão que, nesta segunda apresentação, torna-se quase inexistente. O corpo, antes imóvel, passa a apresentar deslocamentos laterais, maior mobilidade dos

braços e gestos de maior amplitude, com abertura dos braços e afastamento das mãos em relação ao tronco, sugerindo mais tranquilidade, engajamento com a situação enunciativa e complexificação da expressão multimodal.

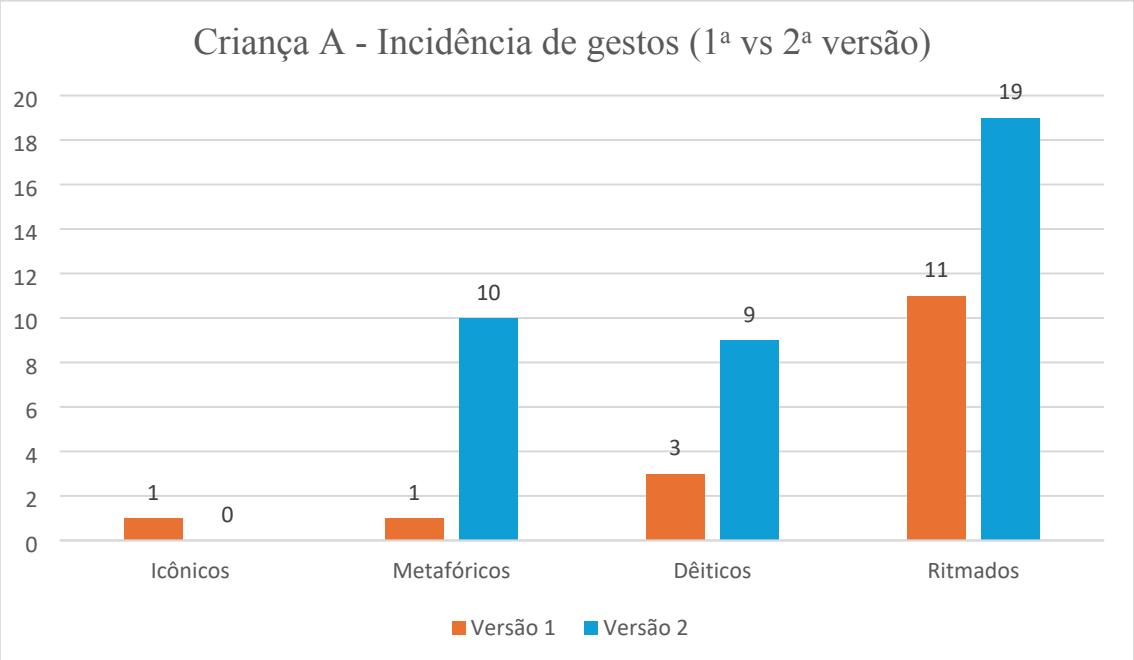
4.2 ANÁLISE QUANTITATIVA

Esta parte do estudo expõe de forma sistemática os elementos gestuais observados nas duas versões das autobiografias das crianças. No subtópico *Incidência de gestos por crianças* O primeiro gráfico apresenta, comparativamente, a incidência dos gestos na primeira e segunda versões da autobiografia de Vitória (criança A), enquanto o segundo gráfico apresenta os respectivos dados das apresentações de Eduardo (criança B). No segundo subtópico *Tendência geral da produção textual* agregamos a quantidade de gestos das duas crianças descrevendo a tendência.

4.2.1 *Incidência de gestos por criança*

O gráfico da primeira apresentação de Vitória mostra a seguinte incidência: 1 gesto icônico, 1 gesto metafórico, 3 gestos dêiticos e 11 ritmados, totalizando a quantidade de 16 gestos. A incidência da segunda apresentação foi de 10 gestos metafóricos, 9 gestos dêiticos, 0 icônicos e 19 gestos ritmados, totalizando a quantidade de 38 gestos. Observou-se o aumento significativo na produção de todos os gestos, com exceção apenas do gesto icônico que não apareceu na segunda apresentação.

Gráfico 1 – *Incidência de gestos (Criança A)*



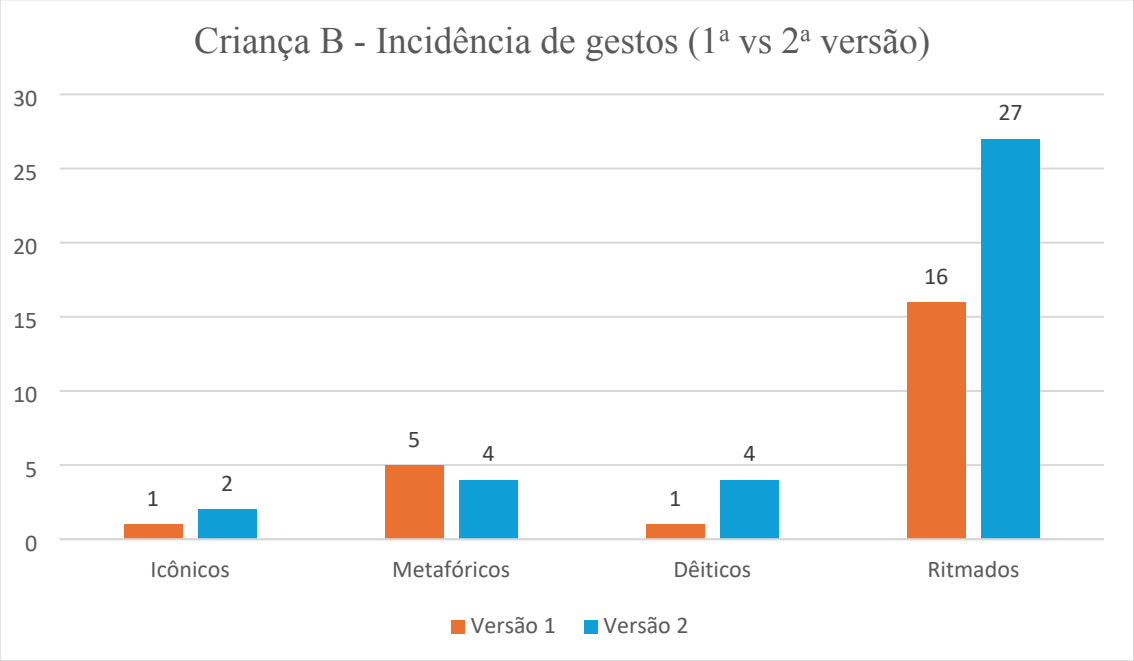
Fonte: Elaboração da autora.

Os dados acima mostram que os gestos ritmados continuam predominando, mas sua proporção diminuiu, indicando que outros gestos ganharam mais espaço na narrativa. Houve um aumento significativo nos gestos metafóricos, sugerindo maior complexidade simbólica e abstrata na segunda versão da autobiografia. Os gestos dêiticos também passaram a ter maior destaque na segunda apresentação, indicando aumento da atenção a referências contextuais e ao próprio discurso.

Desse modo, o padrão analisado indica que a experiência vivenciada na primeira apresentação e o momento de reflexão contribuíram para a ampliação significativa do repertório gestual da criança, explorando mais gestos que enriquecem a narrativa em termos de abstração e interação.

O gráfico da primeira apresentação de Eduardo mostra a seguinte incidência: 1 gesto icônico, 5 gestos metafóricos, 1 gesto dêitico e 16 ritmados, totalizando a quantidade de 23 gestos. A incidência da segunda apresentação foi de 2 gestos icônicos, 4 gestos metafóricos, 4 gestos dêiticos e 27 gestos ritmados, totalizando a quantidade de 37 gestos. Observou-se o aumento significativo na produção de todos os gestos, com exceção apenas do gesto metafórico que apresentou redução.

Gráfico 2 – *Incidência de gestos (Criança B)*



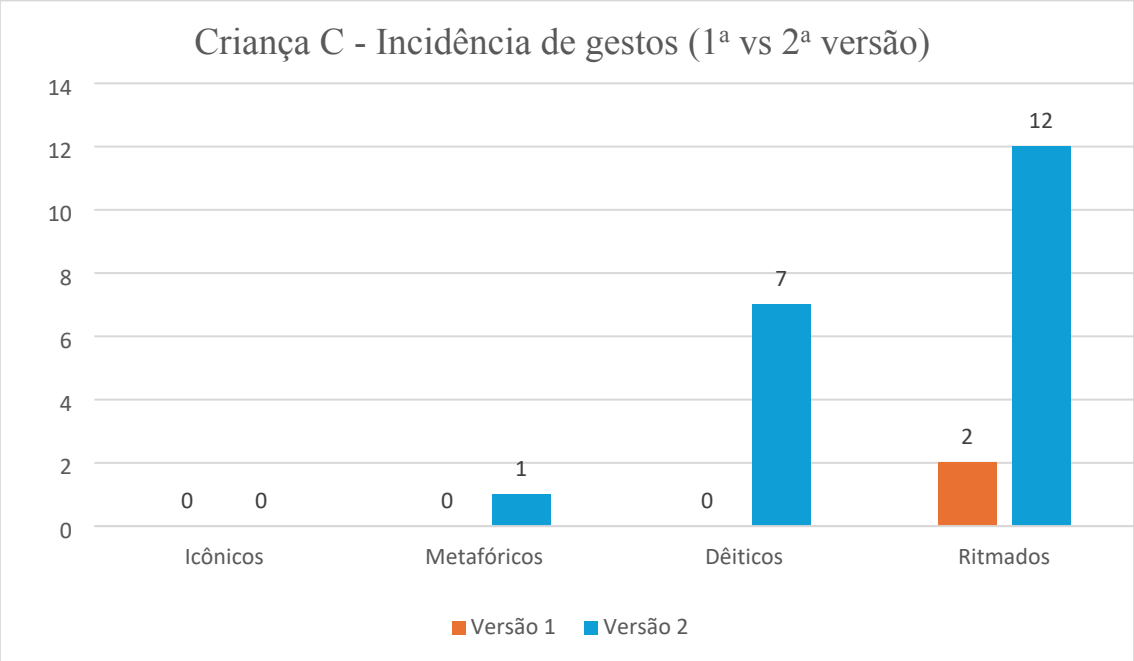
Fonte: Elaboração da autora.

Os dados do gráfico mostram que os gestos ritmados continuam predominantes e tiveram um aumento proporcional, indicando que a expressividade de ritmo se manteve central na narrativa. A redução relativa dos gestos metafóricos sugere menor uso de recursos simbólicos ou abstratos na segunda versão da autobiografia. O aumento significativo dos dêiticos aponta para maior atenção e interação com o próprio enunciado. Embora apresente uma frequência discreta a incidência do gesto icônico dobrou, sinalizando um pequeno aumento na representação visual do objeto.

A criança apresentou aumento da maioria dos tipos de gestos, especialmente os dêiticos e ritmados, indicando maior atenção ao contexto e expressividade corporal. Observa-se, entretanto, uma redução nos gestos metafóricos, o que pode sinalizar que, embora ele tenha mantido o predomínio dos gestos ritmados, focou mais em controlar e estruturar sua narrativa do que em explorar recursos simbólicos abstratos. Vale ressaltar que, durante a gravação da segunda versão Eduardo interrompeu e recomeçou o discurso seis vezes, sugerindo um maior monitoramento do próprio discurso e uma postura mais reflexiva e exigente em relação à forma como se expressava. Esse comportamento pode ser interpretado como evidência de autorreflexão, apoiando a hipótese de que a reflexão sobre a primeira versão da autobiografia favoreceu um desempenho mais cuidadoso e consciente.

O gráfico da primeira apresentação de Ana Victória mostra a seguinte incidência: nenhuma incidência de gestos dêiticos, metafóricos ou icônicos e presença de dois gestos ritmados, totalizando a quantidade de 2 gestos. A incidência da segunda apresentação foi de 1 gesto metafórico, 6 gestos dêiticos, 0 icônicos e 12 gestos ritmados, totalizando a quantidade de 19 gestos. Observou-se o aumento significativo na produção de gestos ritmados e dêiticos, o aparecimento de um gesto metafórico com ausência de gestos icônicos.

Gráfico 3 – *Incidência de gestos (Criança C)*



Fonte: Elaboração da autora.

Na primeira apresentação, a produção gestual da criança mostrou-se bastante restrita, limitando-se à ocorrência de apenas dois gestos ritmados, sem o acionamento de gestos metafóricos, dêiticos ou icônicos. Esse dado indica um uso ainda incipiente dos recursos multimodais na construção do discurso. Já na segunda versão da apresentação, observa-se uma ampliação significativa do repertório gestual, com a presença de doze gestos ritmados e seis gestos dêiticos. Além disso, na primeira versão não houve ocorrência de gestos metafóricos, enquanto, na segunda, registra-se o aparecimento pontual desse tipo gestual. Embora numericamente discreta, a emergência do gesto metafórico possui alto valor qualitativo, pois indica a capacidade da criança de recorrer a representações corporais para expressar conceitos abstratos, como a noção de totalidade. Esse dado sugere um avanço na complexidade da coordenação multimodal, evidenciando maior integração entre linguagem verbal e gesto na organização do discurso, mesmo que ainda de forma incipiente. De modo geral, observa-se maior capacidade de sustentar, organizar e ancorar o discurso no contexto interacional. Desse modo, o padrão analisado indica que a experiência vivenciada na primeira apresentação e o momento de reflexão contribuíram para a ampliação significativa do repertório gestual da criança, explorando mais gestos que enriquecem a narrativa.

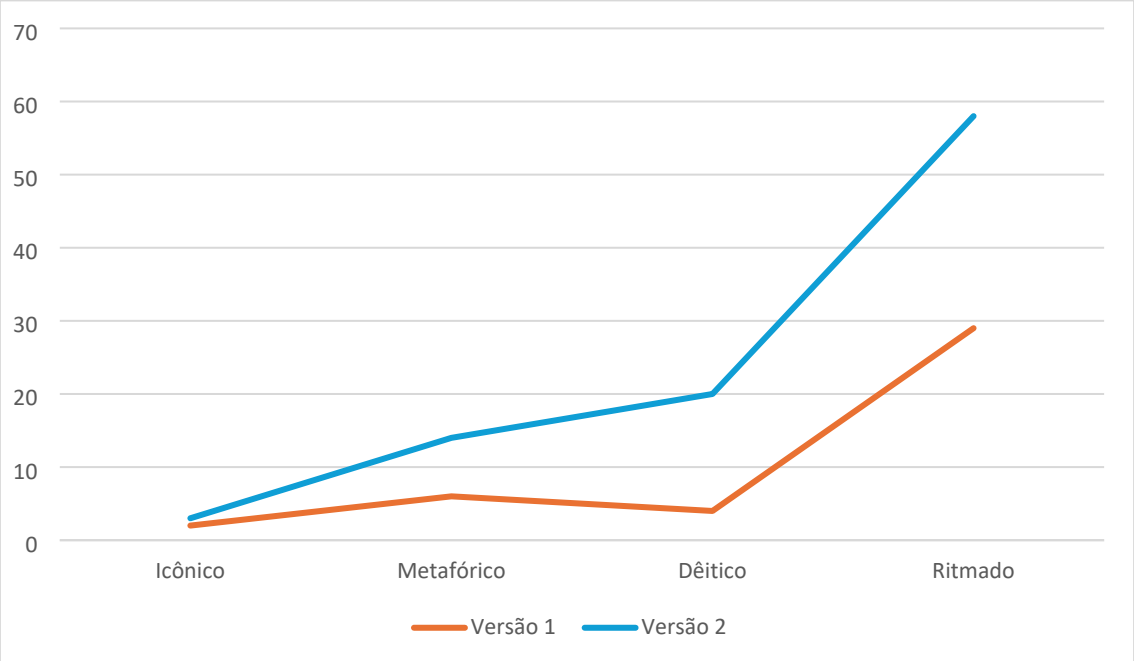
Sendo assim, na análise da incidência gestual nas duas versões das autobiografias, observa-se um aumento geral do repertório gestual nas três crianças, embora com padrões distintos. Vitória apresentou crescimento expressivo em todos os tipos de gestos, com exceção dos gestos icônicos, o destaque foi o aumento acentuado dos gestos metafóricos, indicando maior complexidade simbólica, assim como o aumento dos gestos dêiticos, sugerindo maior atenção ao contexto da narrativa. Eduardo, por sua vez, ampliou a produção de gestos dêiticos e ritmados, mantendo o predomínio dos ritmados, mas apresentou redução nos gestos metafóricos. Observa-se que, na segunda gravação, Eduardo recomeçou seis vezes, o que sugere maior atenção e monitoramento do próprio discurso, evidenciando uma postura reflexiva e mais exigente em relação à forma de se expressar. Ana Victória, que não apresentou nenhuma ocorrência de gestos dêiticos, metafóricos e ritmados na primeira versão, apresentou um aumento acentuado na quantidade de gestos dêiticos e ritmados, enriquecendo a contextualização da sua narrativa, além do aparecimento de um gesto metafórico.

Em termos proporcionais, nos três continuam predominando gestos ritmados, porém Victória distribuiu a incidência de forma mais equilibrada entre os tipos na segunda versão, enquanto Eduardo, assim como Ana Victória, concentrou-se na expressividade corporal e na autorregulação do discurso. Esses resultados indicam que a prática e a reflexão sobre a primeira apresentação contribuíram para ampliação e diversificação do repertório gestual, mas de maneiras diferenciadas: Vitória desenvolveu mais simbolização e complexidade abstrata, Eduardo evidenciou maior autorreflexão e cuidado com a forma do discurso, enquanto Ana Victória apresentou um percurso marcado sobretudo pela ampliação do uso de recursos gestuais.

4.2.2 Tendência geral da produção gestual

O gráfico de tendência geral evidencia que a produção gestual das três crianças aumentou significativamente da primeira para a segunda versão da autobiografia. Observa-se crescimento em todos os tipos de gestos: os gestos icônicos passaram de 2 para 3, os metafóricos de 6 para 14, os dêiticos de 4 para 20 e os ritmados de 29 para 58.

Gráfico 4 – *Tendência geral da produção gestual nas duas versões das autobiografias*



Fonte: Elaboração da autora.

Essa evolução indica não apenas um aumento quantitativo do repertório gestual, mas também uma diversificação na forma de expressão: os gestos metafóricos e dêiticos, em especial, mostram que as crianças ampliaram a complexidade simbólica e a atenção ao contexto de suas narrativas. Ao mesmo tempo, os gestos ritmados permanecem predominantes, sustentando a expressividade corporal e o ritmo da fala. Esses resultados corroboram com a hipótese de que a segunda versão favoreceu maior autorreflexão e cuidado na produção discursiva, refletindo um desempenho mais consciente e elaborado em termos gestuais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar, por meio de uma perspectiva multimodal, a relação entre gesto e fala em diferentes versões do gênero autobiografia oral desenvolvidas em contexto escolar. Para isso, foi realizado um estudo quali-quantitativo com três crianças estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, cujas autobiografias foram organizadas, para efeito de análise, em duas sessões: a primeira apresentação e a segunda, construída após as crianças assistirem à sua própria produção inicial e refletirem sobre quais aspectos gostariam de modificar.

A pesquisa teve como foco central a relação entre gesto e fala sob uma perspectiva multimodal, considerando tais modos como constitutivos do gênero autobiografia oral. Partiu-se do pressuposto de que os gestos não atuam como elementos acessórios ao texto oral, mas integram, juntamente com a fala, uma verdadeira orquestra multimodal, conforme postulado por McNeill, na qual diferentes semioses cooperam para a produção de sentido.

Os dados analisados confirmam a hipótese inicialmente formulada de que as observações realizadas pelas crianças durante o momento de reflexão se materializam não apenas no plano verbal, mas também no comportamento gestual apresentado na segunda versão das autobiografias. A comparação entre a primeira e a segunda apresentação evidenciou mudanças discursivas significativas — como reorganização do conteúdo, maior fluidez narrativa e ampliação da expressividade — acompanhadas por transformações igualmente relevantes no uso dos gestos, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos.

Nesse sentido, a análise dos dados quantitativos, apresentada por meio de gráficos ao longo do trabalho, revelou variações no número e no tipo de gestos empregados pelos participantes entre as duas versões. Observou-se, de modo geral, um aumento no uso de gestos na segunda apresentação, bem como uma maior diversidade gestual, sobretudo de gestos dêiticos e ritmados, indicando maior engajamento discursivo e segurança na produção oral. Esses resultados reforçam a concepção mcneilliana de que gesto e fala compartilham um mesmo estágio computacional, sendo manifestações distintas de uma única matriz psicológica e cognitiva.

A mudança no discurso, portanto, implicou necessariamente uma mudança no gesto, construindo uma produção integrada e indissociável. No caso específico do

gênero autobiografia oral, a reformulação do relato após o momento de reflexão não se restringiu à reorganização do conteúdo narrado, mas envolveu também a reconfiguração dos recursos multimodais mobilizados pelas crianças. Assim, ao revisitar sua própria narrativa e decidir o que manter, modificar ou ampliar, os participantes reformularam simultaneamente aspectos verbais e gestuais de sua produção, evidenciando que o processo de reescrita oral da autobiografia se realiza de forma multimodal.

Durante o processo de análise das autobiografias, observou-se ainda a ocorrência de momentos em que a produção narrativa se deslocava momentaneamente para outras formas discursivas. Em determinadas passagens, as crianças interrompiam a narrativa para dirigir perguntas à pesquisadora, configurando pequenos episódios dialogais; em outras, produziam comentários voltados a si mesmas, que podem ser compreendidos como movimentos de autorregulação do discurso. Esses deslocamentos evidenciam que a produção autobiográfica oral em contexto interacional pode mobilizar diferentes gêneros ou modos de organização discursiva ao longo da atividade narrativa. Embora tais fenômenos não tenham constituído o foco central desta investigação, sua recorrência sugere um campo promissor para estudos futuros sobre a articulação entre narrativa autobiográfica, diálogo e processos de autorregulação na oralidade infantil.

Diante desses resultados, destaca-se a importância de práticas pedagógicas que valorizem a reflexão no ensino da oralidade, entendendo-a como um processo multimodal complexo. Torna-se evidente a necessidade de um ensino sistemático, intencional e sensível à singularidade dos sujeitos no trabalho com os gêneros orais na escola, que reconheça as múltiplas formas de significação envolvidas na comunicação oral e considere o gesto como parte constitutiva da linguagem.

Nesse sentido, os resultados evidenciam que o momento de reflexão sobre a própria produção constituiu um elemento decisivo para o avanço das crianças em suas habilidades orais. Ao serem convidadas a assistir à própria narrativa, avaliar sua produção e decidir o que desejavam modificar, as crianças passaram a ocupar uma posição mais ativa no processo de construção do discurso. Tal movimento possibilitou a ressignificação da experiência de narrar, favorecendo maior segurança, ampliação da expressividade e reorganização do relato autobiográfico. Esse resultado evidencia a importância de práticas pedagógicas que não apenas proponham atividades de oralidade, mas que também promovam espaços de escuta, reflexão e reelaboração da própria produção pelos estudantes.

Ademais, os resultados desta pesquisa demonstram a importância de um ensino personalizado, que leve em conta a pluralidade de crianças presentes no contexto escolar, uma vez que cada participante analisado apresentou trajetórias, desempenhos e características expressivas distintas. As diferenças observadas entre as três crianças evidenciam que o desenvolvimento da oralidade e do comportamento multimodal não ocorre de forma homogênea, exigindo práticas pedagógicas que considerem os diferentes perfis e necessidades de aprendizagem.

Assim, este estudo contribui para a ampliação das discussões sobre multimodalidade no contexto escolar, reforçando o papel do ensino da oralidade como prática fundamental para o desenvolvimento discursivo e expressivo dos sujeitos. Tal constatação reforça que, embora a multimodalidade se organize a partir de uma matriz gesto-fala compartilhada, conforme proposto por David McNeill, sua manifestação concreta é atravessada pelas singularidades dos sujeitos. Cada criança mobiliza recursos multimodais de maneira particular, refletindo trajetórias, experiências e modos próprios de se posicionar discursivamente.

Em síntese, os resultados desta investigação evidenciam que a autobiografia oral infantil, quando analisada sob uma perspectiva multimodal, revela a indissociabilidade entre gesto e fala na construção do sentido e da identidade discursiva. Ao integrar reflexão, reformulação e produção multimodal, o contexto pedagógico mostrou-se fundamental para o desenvolvimento das habilidades orais das crianças, reforçando a importância de práticas de ensino que reconheçam a linguagem em sua complexidade semiótica.

6 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhael. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhael. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. 6. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2010.

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

CAVALCANTE, M. C. B. BRANDÃO, L. W. P. Gesticulação e fluência: contribuições para a aquisição da linguagem. In: SCARPA, E. M. ; PINTO, R. C. N. **Cadernos de Estudos linguísticos.** N 54 (1). Campinas, SP Jan/Jun. 2012. p. 55-56.

CASSIANI SHB, CALIRI MHL, PELÁ NTR. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. **Rev Latino-am Enfermagem.** 1996 dezembro; 4(3):75-88.

ELAN (Version 6.7) [Computer software]. (2021). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics. Retrieved from https://archive.mpi.nl/tla/elan.

FRANÇOIS, Frédéric. **Crianças e narrativas**: maneiras de sentir, maneiras de dizer. Tradução e adaptação de Ana Lúcia Tinoco Cabral e Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Humanitas, 2009.

KENDON, Adam. **Gesture**: Visible action as utterance. Cambridge University Press, 2004. 197

_____. (2000). **Language and Gesture:** Unity or Duality? In D. MCNEILL, (ed.) Language and Gesture,

_____. **Language's matrix**. Gesture, v. 9, n. 3, 2009. p. 355–372. Cambridge University Press: Cambridge, UK. p. 47-63.

_____. The study of gesture: Some observations on its history. **Recherches Sémiotiques/ Semiotic Inquiry**, v. 2, p. 45-62, 1982.

_____. Gesticulation and speech: two aspects of the process of utterance. In: KEY, Mery Ritchie (ed.). **The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication**. The Hague: Mouton and Co., p. 207-227, 1980.

_____. **Nonverbal communication, interaction and gesture**: selections from Semiotica. The Hague: Mouton, 1981.

_____. **Some functions of gaze-direction in social interaction**. Acta psychologica. 1967;26:22-63

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. (2001**) Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez. 133p.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

_____. **Hand and Mind**: What Gestures Reveal about Thought. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

_____. Growth point, cacthments, and contexts. **Cognitive studies**, v. 7, n. 1, p. 22-36, 2000.

_____. **Gesture and thought**. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

SILVA, Fabrício Alexandre da. **A matriz gesto-fala em recontos de histórias por crianças em aquisição:** perspectiva narrativa em foco**.** Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, 2022.

SCHNEWLY, Bernard. & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

STEINBERG, Martha**. Os elementos não-verbais da conversação**. 1. ed. São Paulo: Atual, 1988.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.