



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

CÁSSIO KENNEDY DE SÁ ANDRADE

LINGUAGEM E AUTISMO: A MULTIMODALIDADE NO
CONTEXTO ESCOLAR

João Pessoa

2017

CÁSSIO KENNEDY DE SÁ ANDRADE

**LINGUAGEM E AUTISMO: A MULTIMODALIDADE NO CONTEXTO
ESCOLAR**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação da Professora Doutora Evangelina Maria Brito de Faria.

João Pessoa

2017

A553I Andrade, Cássio Kennedy de Sá.
Linguagem e autismo: a multimodalidade no contexto
escolar/ Cássio Kennedy de Sá Andrade. - João Pessoa, 2017.
134 f. : il. -

Orientadora: Evangelina Maria Brito de Faria.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/PROLING

1. Autismo. 2. Atenção conjunta. 3. Multimodalidade.
I. Título.

UFPB/BC

CDU: 616.896(043)

CÁSSIO KENNEDY DE SÁ ANDRADE

LINGUAGEM E AUTISMO: A MULTIMODALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação da Professora Doutora Evangelina Maria Brito de Faria.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Roziane Marinho Ribeiro
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Profª Drª Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Profª Drª Juliene Lopes Ribeiro
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Profª Drª Evangelina Maria Brito de Faria
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

João Pessoa, 16 de março de 2017

A Giorgia, Ana LÍvia e Maria Fernanda,
Dedico.

AGRADECIMENTOS

Os dois anos de imenso aprendizado chegam ao fim, uma caminhada cansativa repleta de vivências e ensinamentos que ultrapassam o valor acadêmico e que não podem ser medidos, tamanha é sua magnitude!

Agradeço, pois, primeiramente a Deus, por ter me dado força e perseverança para continuar, por colocar pessoas tão maravilhosas em meu caminho, por nunca desistir de mim e, acima de tudo, por ter me dado o dom da vida e por me ajudar em todos os momentos.

Agradeço também a minha querida orientadora Evangelina Faria pelos ensinamentos, pela paciência, pela serenidade, pelo carinho e por sempre ter sido tão solícita em todos os momentos.

À CAPES pela concessão da bolsa, que foi de grande valia para a realização deste estudo.

À Giorgia por ter sido minha grande incentivadora, companheira, protetora, confidente e corretora textual, sem você eu não teria conseguido. À Ana Livia e Maria Fernanda que, juntamente com Giorgia, me acolheram e se tornaram minha família. À Matilde, Gianni, Igor, Melissa, Daniel e Margarida (*in memoriam*) pela acolhida e o carinho familiar.

À minha mãe, Lúcia Araújo, por todo o amor que tem me dado e porque dentro de suas possibilidades, sempre esteve disposta a me ajudar no que fosse preciso. Ao meu pai, José Claudino, pela simplicidade de suas atitudes e pelas palavras ditas em silêncio. À toda minha família, em especial meus irmãos Lindybergh, Lindycardilândia e Kátia, pela confiança e respeito dedicados a mim.

Às queridas professoras, Marianne Cavalcante e Isabelle Cahino, pelas contribuições e sugestões dadas na fase de qualificação. Aos demais professores, Giorvan Anderson, José Ferrari e Carla Reichmann, por transmitirem conhecimento e inspiração.

À Lúcia, Miguel, Andréia, Adriana e Sonaly e toda equipe da Escola Anita Trigueiro do Vale, sem a contribuição de vocês este trabalho também não seria possível. A todo o pessoal do LAFE, em especial Moacir, Paula, Edicléia e Andréia Escarião, pela troca de conhecimentos e referências bibliográficas.

Às minhas grandes amigas e companheiras de jornada, Marilene Gomes e Priscilla Andrade pelas aventuras, risadas e desespero compartilhados em todas as etapas do mestrado.

Aos meus velhos amigos Jaily, Caio, Bruno, Diógenes, Yago, Júnior e Branquinha; e aos novos amigos “Juninho”, Davi, “Média”, Jéssica, Carol, Shayenne, Túlio e tantos outros, por serem minha “fuga” nos momentos de estresse e “diversão” sempre que precisei. Obrigado!

*“É preciso dar muito mais ênfase
ao que uma criança pode fazer em
vez do que ela não pode fazer.”*

(Mary Temple Grandin)

RESUMO

A pesquisa teve por objetivo analisar a utilização dos recursos multimodais pela criança autista em cenas de atenção conjunta ocorridas em contexto escolar, considerando-se as suas limitações quanto aos aspectos comunicativos, de aprendizagem e interação social. A fundamentação teórica deste trabalho exigiu a retomada da literatura específica sobre o autismo, desde os estudos clássicos de Kanner (1943) até a apreciação do diagnóstico apresentado no DSM-5 (2013), bem como das concepções formuladas por Bruner (1975; 1983) e Tomasello (2003) sobre a atenção conjunta, e a construção da noção de multimodalidade, baseada nos estudos feitos por Kendon (1982) e McNeill (1985), os quais também fundamentam a investigação realizada. Para tanto, metodologicamente, fez-se necessária a realização de um estudo de caso no qual uma criança do sexo masculino com 5 anos de idade e com diagnóstico de autismo foi observada por um período de 4 meses dentro das interações estabelecidas no contexto escolar, seja na sala de aula ou fora dela, constituindo assim um *corpus* de aproximadamente 3 horas e 50 minutos de duração que foi composto com a realização de 13 seções de coletas de dados. Após a coleta, os dados foram transcritos e analisados pelo pesquisador por meio do software ELAN. Através da observação e análise das cenas interativas envolvendo a criança autista, foi constatado que embora não possua a capacidade de se comunicar verbalmente, a criança utilizou-se da multimodalidade para estabelecer comunicação com seus parceiros. Os recursos multimodais como olhar e gestos tornam-se aqui o principal meio de comunicação para a criança, fundamentais para iniciar e manter as interações.

Palavras-chave: Autismo; Atenção conjunta; Multimodalidade.

ABSTRACT

The aim of this research was to analyze the use of multimodal resources by the autistic child in scenes of joint attention occurred in a school context, considering limitations as communicative, learning and social interaction aspects. The theoretical basis of this work required the resumption of specific literature on autism, from the classic studies of Kanner (1943) to the assessment of the diagnosis presented in DSM-5 (2013), as well as the conceptions formulated by Bruner (1975, 1983) and Tomasello (2003) on joint attention, and the construction of the notion of multimodality, based on the studies made by Kendon (1982) and McNeill (1985), which also base the investigation. Methodologically, it was necessary to carry out a case study in which a 5-year-old male child with a diagnosis of autism was observed for a period of 4 months within the interactions established in the school context, either in the classroom or outside, thus constituting a corpus of approximately 3 hours and 50 minutes duration which was composed of 13 sections of data collection. After the collection, the data were transcribed and analyzed by the researcher through ELAN software. Through the observation and analysis of the interactive scenes involving the autistic child, it was found that although the child did not have the ability to communicate verbally, the child used the multimodality to establish communication with his / her partners. The multimodal resources such as gaze and gestures become here the main means of communication for the child, fundamental for initiating and maintaining interactions.

Keywords: Autism; Joint attention; Multimodality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Critérios Diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista.....	24
Quadro 2: Esquema dos três tipos de atenção conjunta propostos por Tomasello.....	43
Quadro 3: <i>Continuum</i> de Kendon.....	53
Quadro 4: Cronograma da coleta de dados.....	63
Quadro 5: Interface do software ELAN.....	64
Quadro 6: Cena interativa entre a criança e a cuidadora (1).....	67
Quadro 7: Olhar da criança (1).....	68
Quadro 8: Gesto da criança (1).....	68
Quadro 9: Produção vocal da criança (1).....	68
Quadro 10: Transcrição da cena (1).....	68
Quadro 11: Cena interativa da criança com pesquisador, cuidadora e professora (2).....	73
Quadro 12: Olhar da criança (2).....	73
Quadro 13: Gesto da criança (2).....	73
Quadro 14: Transcrição da cena (2).....	74
Quadro 15: Cena interativa entre criança, cuidadora e professora (3).....	79
Quadro 16: Olhar da criança (3).....	80
Quadro 17: Gesto da criança (3).....	80
Quadro 18: Transcrição da cena (3).....	80
Quadro 19: Cena interativa entre criança e a cuidadora (4).....	85
Quadro 20: Olhar da criança (4).....	85
Quadro 21: Gesto da criança (4).....	86
Quadro 22: Transcrição da cena (4).....	86
Quadro 23: Cena interativa entre criança e a cuidadora (5)	91
Quadro 24: Olhar da criança (5).....	91
Quadro 25: Gesto da criança (5).....	92
Quadro 26: Transcrição da cena (5).....	92
Quadro 27: Cena interativa entre criança e a professora (6).....	95
Quadro 28: Olhar da criança (6).....	95
Quadro 29: Gesto da criança (6).....	96
Quadro 30: Fala da criança (6).....	96
Quadro 31: Transcrição da cena (6).....	96
Quadro 32: Cena interativa (7).....	99

Quadro 33: Olhar da criança (7).....	99
Quadro 34: Gesto da criança (7).....	100
Quadro 35: Transcrição da cena (7).....	100
Gráfico 1: Ocorrências de atenção conjunta.....	103
Gráfico 2: Ocorrências de gestos e produções vocais.....	104
Gráfico 3: Ocorrência de gestos.....	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantificadores da cena 1.....	72
Tabela 2: Quantificadores da cena 2.....	78
Tabela 3: Quantificadores da cena 3.....	83
Tabela 3: Quantificadores da cena 4.....	89
Tabela 4: Quantificadores da cena 5.....	94
Tabela 5: Quantificadores da cena 6.....	98
Tabela 6: Quantificadores da cena 7.....	102

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 AUTISMO, ATENÇÃO CONJUNTA E MULTIMODALIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	16
1.1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	16
1.1.1 O AUTISMO: HISTORICIDADE E ETIOLOGIA.....	16
1.1.2 A CONSTRUÇÃO DO DIAGNÓSTICO.....	23
1.1.3 O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM NO AUTISMO E SUAS ALTERAÇÕES.....	26
1.1.4 A SOCIALIZAÇÃO E A INSERÇÃO DO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	31
1.2 A ATENÇÃO CONJUNTA.....	35
1.2.1 A TRAJETÓRIA DO CONHECIMENTO ADQUIRIDO SOBRE ATENÇÃO CONJUNTA.....	35
1.2.2 O CONCEITO E AS CONCEPÇÕES DE BRUNER E TOMASELLO SOBRE ATENÇÃO CONJUNTA.....	39
1.2.3 A ATENÇÃO CONJUNTA NA CRIANÇA AUTISTA.....	45
1.3 A MULTIMODALIDADE.....	49
1.3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A MULTIMODALIDADE.....	49
1.3.2 ATENÇÃO CONJUNTA COMO LÓCUS PRIVILEGIADO DE EMERGÊNCIA DA MULTIMODALIDADE.....	56
1.3.3 OS GESTOS NA CRIANÇA AUTISTA.....	58
2 O TRANSCURSO INVESTIGATIVO.....	61
2.1 A NATUREZA DA PESQUISA E A METODOLOGIA EMPREGADA.....	61
2.2 O LOCAL DE PESQUISA E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS.....	62
2.3 A COLETA E O TRATAMENTO DOS DADOS COLETADOS.....	62
3 LINGUAGEM E AUTISMO: A MULTIMODALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR.....	66
3.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	66
CENA 1.....	67
CENA 2.....	73
CENA 3.....	79
CENA 4.....	85

CENA 5.....	91
CENA 6.....	95
CENA 7.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICES	
Certidão do Comitê de Ética em Pesquisa.....	119
Autorização da Secretaria de Educação e Cultura.....	120
Carta de Anuência da Direção da Instituição de Ensino.....	121
ANEXOS	
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professora).....	122
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Cuidadora).....	123
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais).....	124
Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Pais).....	125
Transcrição ELAN Cena 1.....	126
Transcrição ELAN Cena 2.....	130
Transcrição ELAN Cena 3.....	131
Transcrição ELAN Cena 4.....	132
Transcrição ELAN Cena 5.....	138
Transcrição ELAN Cena 6.....	142
Transcrição ELAN Cena 7.....	144

INTRODUÇÃO

As pesquisas em aquisição de linguagem surgem como uma área multidisciplinar na qual teorias, tanto linguísticas quanto psicológicas, são postas em prática a fim de que se possa desenvolver estudos que visam descobrir de que maneira o indivíduo é capaz de adquirir e utilizar o sistema linguístico, pois a comunicação é a ferramenta fundamental para que seja repassado o conhecimento e a cultura de modo geral e, sendo assim, a habilidade de uso da linguagem permite com que o ser humano possa utilizar o sistema linguístico de forma a produzir sons ou sinais necessários para comunicar-se.

A observação dos aspectos multimodais da linguagem é uma das propostas de pesquisa que tem se desenvolvido ultimamente, no âmbito dos estudos voltados à Aquisição da Linguagem; tanto que estudiosos como MCNEILL (1985), (2000); GOLDIN-MEADOW (1993); KENDON (2000) e CAVALCANTE (2007) se dedicaram a pesquisas voltadas à relação entre gesto e fala durante os três primeiros anos de vida da criança.

Destarte, opta-se pela realização de um estudo sobre “a utilização dos recursos multimodais pela criança autista em cenas de atenção conjunta no contexto escolar”, porque se faz importante considerar que, para a criança com diagnóstico de autismo, o processo de aquisição da linguagem acontece de maneira diferenciada, haja vista que apresenta padrões de comportamento e déficits de aprendizagem igualmente diferenciados e que isso influencia diretamente na competência que deveria possuir, para o manejo da linguagem de forma complexa, seja na comunicação expressiva ou na compreensão.

A criança autista, possuindo atrasos na linguagem e estando inserida em um contexto escolar, precisa recorrer a formas alternativas de comunicação, e os recursos multimodais da linguagem (gesto, olhar e outros movimentos corporais) podem configurar o meio de comunicação que estas crianças utilizarão para interagir com seus pares.

Outrossim, para que estes recursos multimodais ganhem significado, no sentido de se tornarem um canal de comunicação, é preciso que a multimodalidade aconteça dentro das cenas de atenção conjunta que, de acordo com Tomasello (2003), constituem formas de interação mediadas pelo olhar e pela execução de gestos declarativos e imperativos.

De acordo com estudos feitos sobre aquisição da linguagem com foco na multimodalidade (CAVALCANTE, 1994, 2012; ÁVILA NÓBREGA, 2010; MELO, 2015), as crianças desde muito cedo começam a interagir utilizando gestos, olhar, expressões faciais concomitantemente à produção vocal; nesta perspectiva, gesto e fala não podem ser

considerados separadamente, pois não ocorrem em momentos distintos durante e depois da fase de aquisição da linguagem.

A problemática que cerca o objeto desse estudo consiste, no entanto, na questão de apreender os exatos termos sob os quais ocorre a utilização da multimodalidade pela criança autista, considerando, sobretudo, as dificuldades quanto ao uso da linguagem, que de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5, é uma das características para o diagnóstico do autismo infantil.

Assim, o principal objetivo deste trabalho é analisar do modo como são utilizados os recursos multimodais pela criança autista inserida em cenas de atenção conjunta no contexto escolar, considerando suas limitações quanto aos aspectos comunicativos, de aprendizagem e interação social, bem como outras características que são inerentes aos sujeitos diagnosticados dentro dos Transtornos do Espectro Autista. Para isso é necessário traçar os objetivos específicos que são: elencar quais recursos multimodais (gesto, olhar e expressão corporal) são utilizados pela criança autista nas cenas de atenção conjunta vivenciadas nas interações em contexto escolar; identificar o que a criança autista pode revelar através do uso dos recursos multimodais em sala de aula, nos momentos de interação; descrever como os recursos multimodais são utilizados pela criança autista na escola e; verificar a importância da utilização desses recursos na interação.

Além do atraso na linguagem, o DSM-5 indica que a criança diagnosticada autista também possui uma grande dificuldade em interagir socialmente, talvez este seja o principal motivo pelo qual ocorra tal atraso. Para Kupfer (2001) e Jerusalinsky (1997), é importante que, mesmo havendo essa dificuldade na interação, a inserção do sujeito autista em contexto escolar pode conferir melhora às suas condições de conviver socialmente. E é neste espaço de interação que se observa se as produções gestuais e outros recursos indicam formas de comunicação alternativas utilizadas por esta criança para interagir com seus pares.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e longitudinal do tipo estudo de caso, cujos dados foram coletados de forma naturalística junto à uma criança autista e seus parceiros de interação, levando em consideração o contexto escolar. Os dados coletados, foram transcritos e analisados através do software ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*), por meio deste, os vídeos produzidos durante as coletas de dados são visualizados ao mesmo tempo em que podem ser feitas anotações sobre as cenas, o que possibilita a classificação dos tipos de atenção conjunta assim como e dos gestos presentes nas cenas interativas.

O presente trabalho encontra-se dividido em três capítulos, que são subdivididos em tópicos: no primeiro tópico do primeiro capítulo, são apresentados os principais aspectos

relacionados ao Transtorno do Espectro Autista, resgatando percurso histórico do transtorno desde os primeiros estudos realizados por Einsenberg e Kanner (1956) até se chegar a caracterização e definição do diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento, baseada no DSM-5 (2013) e CID-10 (2000), bem como o modo pelo qual ocorre a linguagem para a criança autista.

Ainda no primeiro capítulo, o segundo tópico apresenta as definições postas sobre a Atenção Conjunta, resgatando as considerações formuladas por Bruner (1975; 1983) e Tomasello (2003) sobre o tema, e também são apresentados nesta seção os apontamentos existentes acerca das alterações no comportamento de atenção conjunta no autismo e suas implicações para a linguagem da criança com este transtorno.

No terceiro tópico do primeiro capítulo se apresenta a Multimodalidade, destacando-se a importância da utilização de gestos enquanto forma de comunicação ou suporte para a ocorrência de interações. Destarte, baseando-se nas considerações de Kendon (1982), McNeill (1985) vê-se a multimodalidade como um conjunto de recursos que estão à disposição dos falantes para serem utilizados juntamente com a linguagem verbal.

Os métodos de pesquisa aplicados para coleta e tratamento dos dados deste trabalho se encontram descritos no segundo capítulo, intitulado O Transcurso Investigativo, no qual são apresentadas a natureza da pesquisa realizada e a forma como os dados foram transcritos e analisados para que fossem atingidos os objetivos.

O terceiro e último capítulo, então, serve à apresentação da análise dos dados que foram coletados no período de 04 meses, com base nas cenas de atenção conjunta protagonizadas pela criança autista no contexto escolar, tomando em consideração os aspectos multimodais da linguagem, fundamentados no *continuum* de Kendon.

Nas considerações finais são relatados os resultados obtidos com a realização deste estudo, indicando que através da multimodalidade a criança autista que, neste caso, não possui a capacidade de se comunicar verbalmente, utilizou-se da multimodalidade para estabelecer comunicação com seus pares, conseguindo à sua maneira, responder às interações utilizando recursos multimodais como olhar e gestos emblemáticos que foram-se convencionalizando com o tempo, através das interações entre a criança e os demais.

1 AUTISMO, ATENÇÃO CONJUNTA E MULTIMODALIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

1.1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O tópico que segue traz os estudos feitos acerca dos principais aspectos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista, numa abordagem que perpassa desde os primeiros estudos realizados, de autoria de Einsenberg e Kanner (1956), a caracterização e definição do diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento, feita com base no DSM-5 (2013) e CID-10 (2000), bem como o modo pelo qual ocorre a linguagem para a criança autista. Aqui, serão consideradas as peculiaridades e os principais problemas enfrentados durante a fase de aquisição da linguagem, com realce para a importância da inclusão da criança autista no ambiente escolar e acerca dos benefícios auferidos pelo infante a partir desta inserção.

1.1.1 O AUTISMO: HISTORICIDADE E ETIOLOGIA

O termo autismo foi utilizado, pela primeira vez, pelo estudioso Eugen Bleuler, em 1911, na tentativa de caracterizar a dificuldade ou a impossibilidade de comunicação, dada em virtude da perda de contato com a realidade.

É importante destacar, desde logo, que a concepção de Bleuler sobre o autismo estava principalmente relacionada às psicoses, sobretudo a esquizofrenia, uma vez que o estudioso se dedicou intensamente ao trabalho feito com indivíduos psicóticos, do que resulta uma publicação datada de 1911 sobre esquizofrenias, na qual propôs-se uma nova definição para esquizofrenia que, anteriormente, teria sido denominada de demência precoce, por Kraepelin e outros (KANNER, 1971; STONE, 1999).

Bleuler destaca, pois, quatro sinais identificadores dessa condição, denominando-os de os quatro “a’s da esquizofrenia”, quais sejam: autismo, associações frouxas, ambivalência e afeto inadequado¹ (STONE, 1999). Segundo Bleuler, “[...] chamamos Autismo ao

¹Para Palmeira, Geraldês e Bezerra (2009), as associações frouxas ou o “afrouxamento dos nexos associativos do pensamento” caracterizam-se pela associação de ideias de maneira errada, havendo prejuízo na lógica e no nexos. A ambivalência ou “afetividade ambivalente” caracteriza-se pela contradição de emoções e sentimentos, para Palmeira *et al.* (2009), na ambivalência há uma inadequação de comportamentos afetivos, com reações inesperadas de raiva, tristeza e alegria em situações em que tal comportamento não é esperado. De acordo com os mesmos autores, dentro da característica do afeto inadequado, sobrepõe-se os comportamentos de indiferença e ausência de vontade “avolição”, comportamento desmotivado e apático, sem interesse ou persistência em atividades corriqueiras ou com aumento do ócio.

desligamento da realidade combinado com a predominância relativa ou absoluta da vida interior. (...) Para os doentes o mundo autístico é tão verdadeiro como o mundo real ainda que por vezes uma outra realidade.” (BLEULER, 1911 *apud* DURVAL, 2011, p. 7).

Bender (1959), tomando a concepção de autismo de Bleuler, de modo simples, considera o autismo um “[...] distúrbio da consciência no qual há um desligamento parcial ou absoluto da pessoa em relação à realidade e a vida interior.” (BENDER, 1959 *apud* STELZER, 2010, p. 8).

Outrossim, sem tratar especificamente acerca de autismo, Potter (1933), mantendo o estatuto do autismo atrelado às psicoses, formulou os primeiros critérios para diagnóstico de esquizofrenia infantil:

(a) retração generalizada de interesses e do ambiente; (b) pensamentos, ações e sensações desagregadas; (c) comprometimento do pensamento, manifesto por bloqueios, simbolismos, condensação, perseveração e incoerência, eventualmente se estendendo até o mutismo; (d) defeitos dos relacionamentos emocionais; (e) diminuição, rigidez e distorção do afeto; (f) alteração com comportamento, podendo incluir tanto aumento de mobilidade, com atividade incessante, até diminuição da mobilidade, com completa imobilidade e comportamento bizarro, com tendência a perseveração e a estereotipias. (POTTER, 1933 *apud* STELZER, 2010, p. 8).

É que, na concepção de Potter, crianças (e adultos) podem interromper repentinamente o contato com a realidade, após um período de desenvolvimento normal, preservando uma vida interior fantasiosa e criativa, porém marcada por privações e isolamento (ABRAMOVITCH, 2001). É claramente perceptível que a formulação dos critérios para diagnóstico da esquizofrenia infantil destacados por Potter (1933) se coaduna com algumas das características presentes no autismo, principalmente as relacionadas ao isolamento, perda do contato afetivo e comportamentos repetitivos, que mais adiante serão apresentados.

Piaget (1936), um dos muitos outros estudiosos a utilizar o termo autismo, não o empregava sem conferir-lhe a conotação moderna, utilizando-o para construir sua teoria sobre como se desenvolve o pensamento e a inteligência das crianças. De acordo com Piaget, o autismo e o pensamento autista constituiriam o primeiro estágio do desenvolvimento da inteligência das crianças normais, uma vez que a inteligência se originaria de fenômenos sensório-motores não direcionados e, portanto, autistas.

Para Bender (1959), neste caso a inteligência egocêntrica posteriormente se transmutaria em inteligência comunicativa. Já Vygotsky (2008) salienta que, na visão piagetiana, o pensamento das crianças é originalmente autístico e somente transforma-se em pensamento realista através de uma longa e persistente pressão social, preconizando o entendimento de que, para Piaget “[...] o autismo é encarado como a forma original, mais

primitiva, do pensamento; a lógica aparece relativamente tarde; e o pensamento egocêntrico é o elo genético entre ambos.”. (VYGOTSKY, 2008, p. 16).

O autismo clássico foi descrito, inicialmente, apenas em 1943, graças ao trabalho do psiquiatra Leo Kanner que, anteriormente, já se dedicava ao estudo de distúrbios psiquiátricos presentes em crianças. As pesquisas na área da psiquiatria infantil não gozavam de grande destaque neste momento, tal como ocorria nas demais pesquisas feitas com especialidade na área da pediatria; então Kanner, ante a extrema dedicação conferida aos estudos com crianças, se tornaria o primeiro psiquiatra infantil, ganhando notoriedade graças ao seu trabalho intitulado *Child Psychiatry*, publicado originalmente em 1935 (KANNER, 1935), cujo conteúdo voltava-se especificamente para os distúrbios psiquiátricos infantis.

Em seu trabalho intitulado *Autistic disturbances of affective contact* (KANNER, 1943), Leo Kanner relata que seu primeiro paciente foi observado em 1938 e que, para este estudo, onze crianças foram avaliadas, sendo oito meninos e três meninas, os quais apresentavam uma condição neurológica diferenciada, marcada pela falta de habilidade em estabelecerem contato afetivo e interpessoal com seus pares, e que a sua principal característica era a incapacidade de se relacionar com as outras pessoas, condição presente na criança desde os primeiros anos de vida (KANNER, 1943).

Kanner detectou, entre outras peculiaridades, que as referidas crianças apresentavam alterações quanto ao desenvolvimento cognitivo, adotando comportamentos repetitivos, demonstrando pouca sensibilidade relativa à determinados fatos e situações e, sobretudo, revelando alterações na fala e na linguagem (STELZER, 2010).

Em relação às ditas alterações na fala e na linguagem, estas se caracterizavam como “[...] atraso de desenvolvimento de linguagem, emprego de entonação pouco comum, uso de pronomes trocados e perseveração” (STELZER, 2010, p. 9), todavia, Kanner conclui que oito das onze crianças conseguiram desenvolver a linguagem, porém não a utilizavam para se comunicar com outras pessoas, e que estas mesmas crianças também não apresentavam deficiência mental (KANNER, 1943).

Embora Kanner tenha-lhes descrito como fisicamente normais, ressaltou que estas crianças tendiam a manter-se distantes do mundo externo, visto que, como um dos fatores a fortalecer esta impressão, havia recusa alimentar, apresentada pelas crianças logo nos primeiros meses de vida porque, para Kanner (1943), o alimento configuraria a primeira intromissão do mundo externo na vida do indivíduo.

Kanner entendia que o autismo tinha origem nas alterações havidas no âmbito das relações travadas entre as crianças e seus pais, considerando que os pais das crianças autistas

estudadas eram frias, ausentes e distantes e que isso corroborava com sua teoria de que os sintomas e o padrão de comportamento da criança autista são definidos pela incapacidade de utilizar “[...] as funções executivas do ego auxiliar do parceiro simbiótico, a mãe, para orientá-lo no mundo externo e no mundo interno” (KANNER, 1943).

O pensamento então formulado deu origem ao termo “*Refrigerator mother*”, (BETTELHEIM, 1967) popularizado através das obras do psiquiatra Bruno Bettelheim, na década de 1950. A teoria sobre a “mãe geladeira” foi bastante criticada, uma vez que se culpabilizava a mãe pelo fato da criança ser autista. Em seguida, a teoria foi desmentida por vários estudiosos e críticos, uma vez que as mães das crianças autistas possuíam outros filhos cujo desenvolvimento era típico e não interagiam muito com os mesmos, por conta da falta de sociabilidade da criança com autismo, o que contribuíra para que, mais adiante, o autismo pudesse se estabelecer como um transtorno de origem biológica.

Em 1944 o médico austríaco Hans Asperger estudou casos de crianças que apresentavam características assemelhadas com o autismo descrito por Kanner, no entanto, constatou que estas crianças possuíam inteligência normal, faltando-lhes apenas os atributos referentes ao contato afetivo-emocional e comunicativo. Através do estudo intitulado “*Die “Autistischen Psychopathen” im Kindesalter*”² (ASPERGER, 1944) Asperger constatou que um grupo de meninos possuía inteligência e linguagem normais, porém apresentava certas alterações quanto às habilidades de se comunicar e interagir socialmente.

De acordo com Stelzer (2010), enquanto as crianças estudadas por Kanner não falavam nada ou apresentavam grande comprometimento na linguagem e não possuíam deficiência mental, Asperger afirmava que suas crianças falavam como pequenos adultos e que a inteligência destes indivíduos variava entre o genial e o mentalmente retardado.

Saliente-se, por oportuno, que não obstante os estudos de Kanner e Asperger tivessem acontecido na mesma época, ambos os autores não tiveram conhecimento do estudo um do outro, principalmente em razão de estarem imersos no contexto da segunda guerra mundial, - onde se perfazia impossível o contato entre os Estados Unidos e a Europa dominada pelo nazismo -, Kanner e Asperger utilizaram o mesmo termo - autismo, para a caracterização de crianças cujos comportamento sociais e comunicativos apresentavam-se bastante peculiares (STELZER, 2010).

Em 1966, após a divulgação dos estudos realizados por Kanner e Asperger, o médico austríaco Andreas Rett identificou uma condição caracterizada por deterioração neuromotora

²Tradução do alemão para: “As psicopatologias autísticas na infância”.

associada à hiperamonemia em crianças do sexo feminino, o que veio a denominar de “atrofia cerebral associada à hiperamonemia” (RETT, 1966; SHWARTZMAN, 2003). Rett, constatara, em 22 meninas estudadas, que as mesmas apresentavam “[...] atrofia cerebral progressiva, com movimentos estereotipados das mãos, demência, alalia³, apraxia de marcha⁴ e tendência a apresentar crises epiléticas” (TEMUDO *et al.*, 2007 *apud* STELZER, 2010, p. 13).

A nomenclatura original, dada por Rett, não se manteve para caracterizar tal estado clínico, considerando que a atrofia cerebral não configurava uma descoberta importante em sede de estudos patológicos e que o aumento dos níveis de amônia no sangue das crianças nem sempre estava associado aos referidos casos (STELZER, 2010).

Segundo Shwartzman (2003), o quadro clínico apresentado por Rett somente fez-se melhor conhecido graças ao trabalho publicado por Bengt Hagberg em 1985, no qual, tendo sido estudadas 35 meninas, a constatação do referido quadro recebera o nome de Síndrome de Rett (HAGBERG *et al.*, 1985).

Para Hagberg e Witt-Engerström (1986, *apud* SHWARTZMAN, 2003) a Síndrome de Rett é uma doença que evolui de forma previsível, em estágios que se iniciam entre os seis e os dezoito meses, estendendo-se até os 10 anos de idade; dentre as características presentes nesse período constatara-se, inicialmente: diminuição do crescimento e da interação social e, conseqüentemente, o isolamento; ocorrência de irritabilidade e choro imotivado; comportamento autístico; perda da fala que, eventualmente, já estaria presente; ocorrência de movimentos estereotipados das mãos e crises convulsivas e, com o passar do tempo, entre os dois e os dez anos de idade: ataxia⁵ e apraxia, espasticidade⁶, escoliose, bruxismo⁷, crises respiratórias, aerofagia⁸ e frequente expulsão forçada de ar e saliva; enfim, por volta dos dez anos em diante, dar-se-ia uma lenta progressão dos déficits motores e a presença de escoliose, severa deficiência mental e comuns ataques epiléticos (SHWARTZMAN, 2003).

³Dificuldade ou impossibilidade de falar devido a lesão nos órgãos vocais ou uma lesão nervosa periférica (DICIONÁRIO DE TERMOS MÉDICOS, 2016).

⁴Perda da habilidade de executar movimentos voluntários, causadas por uma lesão no sistema nervoso central. A apraxia de marcha, como o nome indica, corresponde à impossibilidade de realizar os movimentos necessários para andar (VAZ, FONTES e FUKUJIMA, 1999).

⁵Impossibilidade de coordenar os movimentos voluntários estando conservada a força muscular e a vontade de os executar (DICIONÁRIO DE TERMOS MÉDICOS, 2016).

⁶Hipertonía exagerada dos músculos esqueléticos com rigidez e hiper-reflexia dos ossos e tendões. (DICIONÁRIO DE TERMOS MÉDICOS, 2016).

⁷Ato de apertar ou ranger os dentes de maneira consciente ou inconsciente durante o sono ou em vigília (PEREIRA, 2006).

⁸Entrada excessiva de ar no aparelho digestivo.

Além de todos estes estudos mencionados, acerca da caracterização do autismo é importante citar, ainda, a elaboração das teorias etiológicas que se formaram diante da realização e da divulgação destes estudos, segundo as quais se afirma que fatores orgânicos, genéticos e psicodinâmicos podem estar envolvidos nas causas de incidência do autismo.

Em sua abordagem etiológica inicial sobre o autismo, Kanner (1943) propôs que mudanças no formato de modelo familiar vigente poderiam ocasionar alterações no desenvolvimento psicoafetivo da criança, porém não descartava a possibilidade de que fatores biológicos também pudessem estar envolvidos, uma vez que constatou a presença de alterações no comportamento da criança desde muito cedo, do que resultou que o fator relacional não fosse puramente aceito (TAMANAHA *et al.*, 2008).

Eisenberg e Kanner (1956) estudaram, ainda, um grupo de 28 crianças e constataram que nenhuma apresentara anormalidades físicas; ao considerarem fatores psicodinâmicos, destacaram o fato de algumas famílias se mostrarem emocionalmente frias e de que alguns pais apresentavam características obsessivas e de alta inteligência, porém, os estudiosos não acreditavam que estes fatores fossem suficientes para desvendar a causa do autismo. De acordo com os autores, a etiologia do autismo estaria relacionada a fatores genéticos e ambientais, pelo que afirmar-se que o autismo seria causado somente por um ou outro fator consistiria em erro, pois os fatores genéticos e ambientais deveriam ser operacionalmente definidos, interpenetrando-se (OLIVEIRA, 2009).

Em um primeiro estudo, Michael Rutter (1968) procurou distinguir, terminologicamente, o autismo da esquizofrenia e da psicose infantil, relacionando as diferenças existentes entre as abordagens psicogênica e a orgânica e interligando, esta última, aos estudos do sistema nervoso central. Rutter aborda as possíveis bases genéticas do autismo infantil, destacando a necessidade de serem avaliadas as alterações na linguagem e nas habilidades perceptuais das crianças e sugerindo que a maioria das manifestações autísticas na infância podem ser explicadas de acordo com possíveis falhas cognitivas e de percepção (RUTTER, 1968).

Em um estudo posterior, Rutter destaca a necessidade de se observar o comportamento dos indivíduos com autismo e, assim, propõe critérios diagnósticos para este quadro, dentre eles: falta de interesse social; alterações na linguagem, possível ausência ou uso peculiar da fala; comportamentos ritualísticos e compulsivos; jogo limitado e rígido; manifestação do quadro antes dos 30 meses de vida (RUTTER, 1978).

Outrossim, estudos mais recentes testificam que alterações neuroanatômicas podem estar relacionadas à causa do autismo e, de acordo com uma pesquisa realizada por Baron-

Cohen, Knickmeyer e Belmonte (2005), indivíduos com autismo podem apresentar um modelo neuroanatômico extremamente masculino, o que pode decorrer da exposição à altas taxas de testosterona, à qual os autistas são submetidos durante o período pré-natal.

Os autores acima referidos acreditam que existem diferenças entre os cérebros dos homens e das mulheres; os homens possuiriam comportamentos sociais analíticos e sistemáticos, enquanto as mulheres demonstrariam mais empatia e seriam mais habilidosas em situações que exigissem atribuição de estados mentais, inferindo e respondendo emocionalmente às situações e às pessoas. Baron-Cohen *et al.* (2005), defendem que indivíduos com autismo demonstram funcionamento cerebral masculino, ou seja, predominantemente sistematizante.

É importante salientar que autores como Happé (1995) e Baron-Cohen (1997) defendem a hipótese de que existe um problema cognitivo capaz de justificar as dificuldades sociais e comunicativas dos indivíduos com autismo, ressaltando que, nos indivíduos com autismo, existe uma incapacidade de identificar, compreender e atribuir sentimentos e intenções ocasionando-lhes a inabilidade para estabelecer relações interpessoais, uma vez que no autista não é identificada a intencionalidade e o compartilhamento de atenção a objetos e situações para com seus interlocutores, o que lhes acarreta prejuízos no que diz respeito à atribuição e compreensão de estados mentais (HAPPÉ, 1995; BARON-COHEN, 1997).

Para Trevarthen e colaboradores (1998), a origem do autismo pode estar relacionada a uma alteração no sistema cerebral do indivíduo, mais especificamente em uma área denominada pelos autores como sistema motivacional e, assim, qualquer alteração neste sistema faria com que a criança se abstinhasse de relacionar-se com seus pares, corroborando para a incidência de prejuízos quanto a intersubjetividade e, sobretudo, quanto à atribuição de estados mentais do outro.

É importante atentar para o fato de que fatores biológicos e genéticos também podem estar relacionados a causa do autismo, ao menos é o que defendem Assunção Jr. e Kuczynski (2007); dentre os fatores apresentados pelos autores, Oliveira (2009, p. 52) destaca:

[...] a concordância em gêmeos monozigóticos, que varia entre 36 a 92 por cento, em contrapartida à concordância em gêmeos dizigóticos, que é praticamente nula; uma maior frequência de distúrbios cognitivos e de linguagem entre os familiares dos indivíduos com autismo; a chance de um irmão de uma criança autista também desenvolver o transtorno é de 2,7 por cento, o que é cerca de 50 vezes maior que na população em geral; os achados de pesquisas mostram que cerca de três a dez genes estão relacionados ao autismo e vários cromossomos também estão relacionados. Outros fatores importantes são a alta associação com deficiência mental, a alta incidência de convulsões em crianças autistas e anormalidades encontradas em exames de imagem cerebral [...]. (OLIVEIRA, 2009, p. 52).

Através desses estudos, torna-se possível então considerar que a causa do autismo possa ser também genética, uma vez que há certa influência no que diz respeito aos fatores genéticos - que também podem estar atrelados à causa do autismo – e que outros problemas como a deficiência mental e crises de convulsão, também podem estar associados ao autismo, já que foram detectadas anormalidades no cérebro de crianças autistas através da realização de exames e de estudos utilizando imagens cerebrais destes indivíduos.

Embora pesquisas relevantes tenham apontado para uma certa influência do fator hereditário, no que diz respeito ao autismo e suas causas, atualmente a perspectiva etiológica mais aceita é de que o autismo não é um transtorno decorrente de apenas uma causa, mas configura um grupo de transtornos que pode ter várias causas diferentes, sobre as quais fatores genéticos, biológicos e ambientais exercem importante contribuição.

Daí afirmar-se que vários dos fatores apresentados podem estar relacionados ao autismo, principalmente no que concerne às alterações quanto ao engajamento afetivo; tais alterações podem fazer com que pais e demais pessoas que interajam com a criança autista também apresentem dificuldades para responder afetivamente à criança, uma vez que não é tão simples compreender os sinais emocionais manifestados, devido às peculiaridades comuns ao sujeito com autismo.

1.1.2 A CONSTRUÇÃO DO DIAGNÓSTICO

Como se sabe, é por meio da observação do comportamento da criança e de uma entrevista com os pais ou responsáveis, que se torna possível a elaboração de um diagnóstico de autismo.

Atualmente o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-5) (American Psychiatry Association, 2013) propõe que fazem parte do Transtorno do Espectro Autista (TEA) um grupo de transtornos mentais caracterizados pela presença de alterações comportamentais, principalmente no que tange à dificuldade em interagir socialmente, associada a comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos.

Com efeito, dentre os transtornos mentais que fazem grupo do TEA estão o Transtorno Autista (TA), a Síndrome de Asperger (AS), o Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI) e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TGDSOE), os quais eram descritos separadamente no DSM-IV-TR (2002) e, diante dessa mudança, entende-se que, de acordo com o DSM-5, os transtornos mentais anteriormente vistos em separado, na verdade retratam uma mesma condição, possuindo apenas dois grupos de sintomas: déficit na

comunicação e interação social; padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos (ARAÚJO e LOTUFO NETO, 2014).

Nesse diapasão, apoiando-se no que determina o DSM-5, pode-se afirmar que o autismo passa, então, a ser considerado como um espectro em três níveis: leve, moderado e grave. É importante destacar que, conforme o DSM-IV-TR (2002), para o diagnóstico de autismo eram considerados prejuízos na comunicação, no comportamento e na interação social, ou seja, na proposta do DSM-5 (2013) destacam-se apenas duas características, a saber: as desordens no comportamento e os desajustes na interação.

Outrossim, no intuito de justificar a ausência de menção aos prejuízos quanto à comunicação oral no diagnóstico de autismo, considerou-se que tal sintoma não estaria presente em todos os casos de autismo, porém, são postos em relevo os comprometimentos no que diz respeito à comunicação não verbal (DUARTE *et al.*, 2016), senão, vejamos os critérios para o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, estabelecidos de acordo com o DSM-5 (2013):

Quadro 1: Critérios Diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista

A) Déficits persistentes na comunicação e na interação social: 1) incapacidade para responder interações sociais e dificuldades para compartilhar interesses, emoções ou afeto; 2) dificuldades de comunicação verbal, não verbal e prejuízos na compreensão e uso de gestos; 3) incapacidade para desenvolver, manter e compreender as relações interpessoais.
B) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades: 1) movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos; 2) insistência na rotina e manifestação de padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal; 3) interesses fixos e altamente restritos; 4) hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente.
C) Os sintomas devem estar presentes desde a primeira infância (podendo não se manifestarem até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas).
D) Os sintomas causam prejuízo significativo no funcionamento social, profissional e em demais aspectos da vida do indivíduo.

*Quadro formulado de acordo com os Critérios Diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista - 299.00 (F84.0) presentes no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, 2003).

Saliente-se que, conforme os sintomas se apresentam, as mudanças descritas no DSM-5, relativas ao diagnóstico de autismo, igualmente dificultam a identificação dos subgrupos do Transtorno do Espectro Autista. É possível inferir, pois, que a identificação dos subgrupos resultaria no aumento das possibilidades de direcionamento da criança para um tratamento adequado, uma vez que seriam consideradas idiosincrasias próprias de cada transtorno englobado no TEA.

De acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10, o Transtorno do Espectro Autista está incluído nos chamados Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), os quais abarcam o Autismo Infantil, o Autismo Atípico, a Síndrome de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância, o

Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados e a Síndrome de Asperger.

A CID-10 traz o Autismo Infantil caracterizado nas alterações presentes no desenvolvimento antes dos três anos de idade, manifestados os distúrbios no que diz respeito a interações sociais e comunicação, acompanhados de comportamento focalizado e repetitivo. O Autismo Atípico, por sua vez, é detectado após os três anos de idade e caracteriza-se pelas alterações no desenvolvimento e ausência dos três domínios psicopatológicos do autismo infantil (interações sociais, comunicação, comportamentos limitados, estereotipados ou repetitivos), quase sempre acompanhados de grave retardo mental.

Consoante a classificação da CID-10, a Síndrome de Rett é um transtorno que ocorre unicamente no sexo feminino, inicialmente caracterizada por um desenvolvimento aparentemente normal seguido de uma perda parcial ou completa de linguagem, da marcha e do uso das mãos, associado a um retardo do desenvolvimento craniano que ocorre habitualmente entre 7 (sete) e 24 (vinte e quatro) meses de idade do que, quase sempre, resulta um quadro de retardo mental grave.

A CID-10 define que o Transtorno Desintegrativo da Infância é identificado pela presença de um período de desenvolvimento perfeitamente normal até a manifestação do transtorno, ocorrida antes dos 24 (vinte e quatro) meses de idade. Em um curto período de tempo, há perda das habilidades anteriormente adquiridas, assim como um prejuízo global do interesse com relação ao ambiente, adoção de condutas motoras estereotipadas, repetitivas e maneirismos e de uma alteração do tipo autístico da interação social e da comunicação.

Já o Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados está relacionado a crianças com retardo mental grave e está sempre ligado à hiperatividade, perturbação da atenção e movimentos estereotipados, sendo frequentemente associada a diversos retardos do desenvolvimento, específicos ou globais.

A CID-10 ainda considera que a Síndrome de Asperger se caracteriza, principalmente, pelas alterações havidas nas interações sociais, marcadas por restrição nos interesses e atividades e comportamento estereotipado e repetitivo, sendo muito semelhante ao autismo, mas, é importante ressaltar que, geralmente, esta síndrome se distingue do autismo em virtude do indivíduo não apresentar retardo ou deficiência no que diz respeito à linguagem e ao desenvolvimento cognitivo.

Em síntese, pode-se dizer que os Transtornos Globais do Desenvolvimento são definidos, principalmente, conforme a detecção de complicações no desenvolvimento, sobretudo no tocante à interação social e comunicação, assim como pela manifestação de

comportamentos, interesses e atividades predominantemente estereotipados. Tais características denotam que o indivíduo apresenta níveis irregulares de desenvolvimento, sendo imperioso o diagnóstico referente aos transtornos para que se possa dar início às intervenções necessárias.

É necessário considerar, todavia, o sujeito com autismo para além do diagnóstico, uma vez que a forma de interagir e tratar estes sujeitos podem revelar maneiras de desenvolver suas capacidades sociais e intelectuais, ultrapassando assim as características e limitações que são ditadas pelos manuais e que, na maioria das vezes, tornam-se genéricas e generalizadoras, ou seja, não consideram as capacidades individuais que cada sujeito autista pode apresentar.

1.1.3 O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM NO AUTISMO E SUAS ALTERAÇÕES

A par do anteriormente visto, em relação à forma como se dá o diagnóstico de autismo, com base no que determinam o DSM-5 e a CID-10, por oportuno serão abordadas, doravante, as alterações presentes no desenvolvimento da criança autista e as influências exercidas por estas mesmas alterações no campo da linguagem.

A criança autista apresenta, desde muito cedo, sinais que são características de seu desenvolvimento diferenciado, os quais figuram na condição de facilitadores da composição do diagnóstico do transtorno autista. Com efeito, dentre estes sinais, destacam-se: a dificuldade de utilizar os movimentos propositalmente e a dificuldade de coordenar experiências sensoriais, emocionais e motoras (GREENSPAN e WEIDER, 2006), as quais configuram fatores prejudiciais ao engajamento afetivo, considerado uma expressão da primeira fase da intersubjetividade primária.

De acordo com Trevarthen (1984) a intersubjetividade primária é um traço que se faz presente nas crianças desde a mais tenra idade, consubstanciando um fator motivador da interação entre dois sujeitos. É na primeira infância, pois, que ocorrem as chamadas protoconversações entre mãe-bebê. Conforme Tomasello, protoconversas são interações nas quais a criança e seu interlocutor concentram um no outro a atenção através do contato face-a-face que inclui olhar, tocar e vocalizar, servindo principalmente para expressar e compartilhar emoções básicas (TOMASELLO, 2003).

Tais interações acontecem, principalmente, pela presença precoce dessa intersubjetividade (TREVARTEN, 1984; 1998). A intersubjetividade pode também ser

considerada um fenômeno pelo qual duas pessoas comungam, se ligam e se ajustam, compartilhando estados e expressões emotivas (BUSSAB *et al.*, 2007).

As ditas alterações no engajamento afetivo resultam em prejuízos dos quais decorrem outras alterações, principalmente envolvendo interações sociais, tais como alternância de turnos (proto) conversacionais, reconhecimento de emoções e outros fatores relacionados à comunicação. Oliveira (2009) aponta que os estragos impostos ao engajamento afetivo também alteram o modo como ocorrem as interações diádicas, ou seja, aquelas que ocorrem, geralmente, entre a criança e seu cuidador e, saliente-se, as alterações nas interações diádicas são fatores importantíssimos para caracterizar o autismo.

A partir das alterações postas nas interações diádicas, a criança autista já entra na fase de atenção conjunta (ou atenção compartilhada) denotando grandes prejuízos relacionados ao desenvolvimento da intenção comunicativa. Outrossim, entenda-se por atenção conjunta um conjunto de comportamentos revestidos de propósitos declarativos envolvendo vocalizações, gestos e contato visual, com a intenção de dividir a experiência sobre objetos e/ou eventos que ocorrem ao redor (MUNDY e SIGMAN, 1989), mas, a questão da atenção conjunta e sua relação com o autismo será abordada, com maior propriedade, no próximo capítulo.

Como visto, grande parte das alterações na comunicação e na linguagem, no autismo, ocorrem, primordialmente, em consequência de alterações presentes nas interações diádicas e triádicas, ou seja, no âmbito da comunicação não-verbal, do que resultam, por conseguinte, inúmeros prejuízos na comunicação verbal.

De acordo com Trevarthen e Daniel (2006), nas interações diádicas a criança com risco de autismo pode demonstrar insensibilidade ao afeto do outro, podendo inclusive não ser capaz de responder ou continuar o contato com seu cuidador. Fiore-Correia e Lampreia (2002) citam os estudos realizados por Adrien *et al.* (1993), Maestro *et al.* (2001) e Osterling e Dawson (1994), baseados em filmagens de crianças com autismo, onde se constatou que nos dois primeiros anos de vida são detectados danos no que tange à atenção a ser destinada às pessoas, especialmente pela ausência de resposta afetiva mediante o contato social do outro e pela ausência de demonstração de interesse em interagir com seus parceiros para expressar emoções, podendo ocorrer, também, a falta de movimentos antecipatórios (FIORE-CORREIA e LAMPREIA, 2002). Uma das ações que definem a ação dos movimentos antecipatórios é o ato de estender os braços quando vão ser pegos ao colo, no caso do bebê autista este ato apresenta-se prejudicado, podendo também se configurar como ausência de resposta afetiva.

Considere-se, pois, que a criança autista apresenta uma grande dificuldade de vivenciar a reciprocidade das interações, sendo muitas vezes incapaz de agir e reagir de

acordo com as ações de seu interactante e, de acordo com Klinger e Dawson (1992), esta dificuldade implica imposição de prejuízo à capacidade de interagir socialmente, trazendo igualmente alterações comportamentais e comunicativas ligadas ao contato visual, sorriso responsivo e vocalizações (KLINGER e DAWSON, 1992).

Conforme o raciocínio exposto, note-se que os referidos prejuízos, presentes desde as primeiras interações, resultam no não aparecimento do *self* emergente que, de acordo com Fiore-Correia e Lampreia (2002, p. 930) é:

[...] a capacidade do bebê de vivenciar uma experiência integradora oriunda das trocas afetivas ocorridas através de suas primeiras experiências sensoriais. Tal capacidade é fundamental para o desenvolvimento humano, visto que é o primeiro passo para o desenvolvimento do *self*.

Hobson (2005) afirma que, em razão dos danos causados no *self* emergente, a criança com autismo desenvolve uma expressiva diminuição de sua capacidade de compartilhar emoções com seus parceiros, o que consequentemente prejudica sua habilidade em partilhar o foco de atenção com as pessoas.

Os danos provocados no *self* emergente fazem com que o *self* nuclear apresente-se igualmente alterado e, de acordo com Stern (1992) é através do *self* nuclear que as experiências no corpo físico do bebê se organizam, ou seja, o bebê torna-se consciente de que as experiências vivenciadas por seu corpo produzem ações e emoções que repercutem no ambiente que o cerca, considerando que tais experiências possuem duração e continuidade.

Segundo Stern (1992), é através do desenvolvimento do *self* nuclear que a criança passa a perceber os *selves* nucleares de seus parceiros, identificando que o outro é um ser e que ambos partilham interesses em comum por algo no ambiente. Hobson (2005), por sua vez, atenta para o fato de que além de partilharem interesses em comum por coisas do ambiente, os bebês, nesta fase, também passam a compartilhar estados afetivos, dando origem ao desenvolvimento do *self* subjetivo.

De acordo com Fiore-Correia e Lampreia (2002), é a partir do desenvolvimento do *self* subjetivo que as crianças desenvolvem a capacidade de atenção conjunta, sendo capazes, portanto, de dividir a atenção de maneira triádica, compartilhando e direcionando a atenção de alguém para algum evento ou objeto que estejam no mesmo ambiente.

Considerando as peculiaridades comuns ao autismo, veja-se que as crianças autistas, possuindo o *self* emergente prejudicado em decorrência das deficitárias interações diádicas, consequentemente apresentarão irregularidades no seu *self* nuclear e, por conseguinte, no seu *self* subjetivo, as quais acarretarão anormalidades no comportamento de atenção conjunta, na

capacidade de referenciação social, na teoria da mente, nos jogos simbólicos, na fala, na aquisição de regras sociais e na autoconsciência (FIORE-CORREIA e LAMPREIA, 2002).

De acordo com Carpenter e Tomasello (2000) a forma como as crianças autistas interagem com seus parceiros é bem diferente do modo pelo qual as crianças com desenvolvimento típico o fazem; isso porque, além de não compartilharem atenção e interesse, nos autistas é possível identificar prejuízos consideráveis também sob aspectos relacionados ao olhar referencial (alternância de olhar entre objeto/pessoa), no apontar e em mostrar declarativos, em olhar para onde o outro está olhando/apontando, haja vista a dificuldade em empreender a ação de acompanhar a linha de visão do outro, bem como suas expressões faciais.

Vale salientar que tais alterações não configuram falhas específicas do autismo, porém, tais comportamentos encontram-se corrompidos principalmente pelas alterações significativas, notadas nos momentos que envolvem o comportamento de atenção conjunta.

Oliveira (2009) ressalta que as alterações no comportamento de atenção conjunta, atreladas às contrafações impostas ao contato afetivo, redundam em mudança na forma como a criança com autismo compreende as intenções comunicativas dos outros, causando um comprometimento na fase de desenvolvimento de sua intersubjetividade secundária que, de certa maneira, impossibilita a que a construção simbólica e a aquisição da linguagem ocorram de maneira bem-sucedida.

Sob uma perspectiva sociointeracional, atenção conjunta e engajamento afetivo são essenciais para que a criança possa compreender algum símbolo, por isso, Oliveira (2009) chama atenção para o fato de que acompanhar a linha de visão do outro, compartilhar estados emocionais e compreender as intenções comunicativas do outro são elementos fundamentais para o processo de formação e reconhecimento dos símbolos.

Outrossim, dentre as alterações presentes no campo simbólico da criança com autismo, está a incapacidade de fazer “jogos-de-faz-de-conta” de forma adequada, uma vez que denotam alterações quanto ao pensamento abstrato; dentre os “jogos-de-faz-de-conta”, Oliveira (2009) destaca o jogo de substituição, em que a criança pode utilizar uma banana ou qualquer outro objeto como se fosse um telefone, por exemplo, utilizando a sua capacidade imaginativa.

A capacidade de elaborar jogos simbólicos, embora possa se fazer presente nas crianças autistas, muitas vezes ocorre de maneira repetitiva e estereotipada e com pouca variação de atos e, em consequência desse prejuízo na função simbólica, há também um

déficit no pensamento abstrato, pelo qual a criança pode vir a perceber o mundo de forma literal, tendo dificuldades para compreender regras convencionais (OLIVEIRA, 2009).

Já em relação à comunicação verbal, certo é que muitas crianças com autismo podem vir a desenvolver a fala, porém, é factível que também podem apresentar uso inadequado da linguagem, dificuldade em utilizar certos vocábulos e adequá-los ao contexto, problemas com a utilização e compreensão da linguagem metafórica, tanto que, uma das características presentes na comunicação verbal, no autismo, diz respeito à inversão pronominal e à ecolalia (OLIVEIRA, 2009).

As crianças autistas apresentam dificuldades em formular o discurso, e muitas vezes, apresentam apenas um jargão inteligível com estruturas gramaticais e fonológicas imaturas onde o uso de repetições e estereotípias podem constituir, neste caso, uma linguagem metafórica, na qual se evidenciam alterações na estrutura do discurso e no uso da prosódia, desvios das normas gramaticais e dificuldades em manter um tópico conversacional (WING, 1985).

Em uma visão contrária àquela exposta por Wing (1985), autores como Loveland, Landy, Hall e McEvoy (1988) acreditam que o uso estereotipado e rígido da linguagem no autismo é tido como um regulador da interação; estudos na área da fonoaudiologia, como o de Lima (2004) buscam atribuir sentido à ecolalia, tendo esta como uma forma de comunicação utilizada pelo sujeito autista. Neste sentido, para Campelo *et al.* (2009) a fala ecolálica é um acontecimento que faz parte do todo de uma fala, dessa forma, a singularidade dos sujeitos e dos processos vividos por ele deve ser valorizada.

De acordo com Albano (1990) a ecolalia é tida como uma fala cujas repetições ocorrem fora de contexto e sem nenhuma intencionalidade. Já Oliveira (2001) aponta a fala ecolálica como sendo uma tentativa primitiva de manter o contato social que, embora possa parecer descontextualizada, pode ter um grande significado para criança e enorme valor para o processo de aquisição da linguagem.

Delfrate, Santana e Massi (2009) consideram a ecolalia uma característica do autismo que pode indicar a entrada da criança no universo da linguagem, principalmente quando analisada dentro das cenas interativas, uma vez que a interação é a peça chave na construção da linguagem e que é na linguagem que as práticas dialógicas acontecem. Esta visão indica, portanto, que a ecolalia no autismo não deve ser tratada apenas como um sintoma patológico e que esta manifestação linguística, embora seja tida como defeituosa, precisa ser encarada como uma forma de linguagem a ser necessariamente resignificada e compreendida.

Considera-se, então, que todas as alterações vistas quanto à comunicação verbal, no autismo, resultam de todos os déficits surgidos anteriormente, sobretudo pela deficiência que há na atividade de atenção compartilhada e que, conseqüentemente, prejudica as formas de interagir da criança com autismo; mesmo diante dos prejuízos no que tange à capacidade interagir socialmente, é importante que estas crianças sejam estimuladas a participarem de espaços de convívio social para que possam desenvolver suas capacidades de socialização, e é essa a proposta defendida pela educação inclusiva, que será vista a seguir.

1.1.4 A SOCIALIZAÇÃO E A INSERÇÃO DO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR

A proposta de educação inclusiva, como se sabe, tem como objetivo fazer com que todas as pessoas, sem exceção, tenham acesso ao sistema de ensino, no entanto, é preciso salientar que esta proposta nem sempre está vinculada à prestação de um atendimento educacional especializado.

A recente lei 13.146 de 2015 intitulada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) também o garante o que a pessoa deficiente tem igualdade de direitos e de oportunidades com as demais pessoas, não podendo sofrer nenhum tipo de discriminação.

É dever do Estado garantir a prestação de atendimento educacional especializado a todas as pessoas com qualquer deficiência, sobretudo as que estão vinculadas à rede regular de ensino, tal como se apresenta no Artigo 208 da Constituição Federal e no Artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Destarte, todas as crianças com deficiência têm direito de frequentar a escola, perfazendo-se obrigatório que as instituições disponham de professores preparados para lidar com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, uma vez que, provavelmente, integrarão classes comuns no ensino regular.

É igualmente necessário que o espaço físico das instituições de ensino também esteja apto e adequado à recepção destes alunos, seja dispondo de rampas de acessibilidade, corrimões apropriados e banheiros adaptados, além do cuidado em promover ações traduzidas em atividades inclusivas, as quais favoreçam a integração e o aprendizado para a totalidade dos alunos com dificuldades específicas.

De acordo com a perspectiva psicológica histórico-cultural proposta por Vygotsky (1984), a constituição do sujeito acontece mediante trocas sociais, uma vez que os contextos socioculturais possibilitam que os sujeitos utilizem modos de significação, promovendo-lhes,

desse modo, o desenvolvimento das capacidades psicológicas por intermédio dos acontecimentos próprios do meio físico e social e através da utilização de ferramentas simbólicas.

Note-se, pois, que a escola constitui um espaço privilegiado de interação social, um ambiente que dispõe de imensa capacidade sociocultural, um recinto fundamental para a constituição e desenvolvimento dos sujeitos.

A inclusão de sujeitos caracteristicamente diferenciados transforma a escola, para além de um ambiente de aprendizagem, em um local de valorização da diversidade onde os educandos com necessidades especiais poderão desenvolver suas capacidades, mas, para que isso ocorra, é necessária uma mediação que proporcione estímulos e desafios, a permitir o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, sejam eles linguagem, memória, atenção e capacidade imaginativa (CARNEIRO, 2006).

Considerando a importância da inclusão da criança com problemas de desenvolvimento, Kupfer (2001, p. 84), sob uma perspectiva psicanalista, propõe a ideia de Educação Terapêutica, a qual se constitui em:

[...] um tipo de intervenção junto a criança com problemas de desenvolvimento – psicóticas, crianças com traços autistas, pós-autistas e crianças com problemas orgânicos associados a falhas na constituição subjetiva, e um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança ou à retomada da estruturação psíquica interrompida pela eclosão da psicose infantil, ou ainda, à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter constituído.

Em que pese a proposta de Kupfer (2001), a escola é realmente tida como um ambiente hábil a produzir um efeito terapêutico sobre a criança com autismo, facultando-lhe a possibilidade de desenvolver suas capacidades e/ou manter sua constituição psíquica.

Jerusalinsky (1997), por sua vez, reconhecendo a importância da inserção da criança com autismo na escola, adverte sobre alguns cuidados que precisam ser tomados quanto à admissão desse infante no contexto escolar e, de acordo com o autor, a criança em questão necessita ser avaliada, para que se saiba se ela tem condições ou não de enfrentar os desafios propostos pela convivência escolar.

Ainda conforme Jerusalinsky (1997), a inserção da criança com autismo na escola pode proporcionar-lhe alguns benefícios, tais como: possibilidade de rearranjo da estrutura psíquica e consequente melhoria nas suas interações sociais; possibilidade de que construa conhecimentos; reconhecimento social, uma vez que a escola se estabelece como uma

instituição normal da sociedade e as crianças com autismo, entre outras peculiaridades, passam a ocupar o lugar social de alunos desta escola (JERUSALINSKY, 1997).

Lago (2011) destaca que a possibilidade de inclusão da criança com autismo no ensino regular requer que sejam feitas as devidas adaptações no ambiente escolar, nas ações pedagógicas e nos procedimentos a serem adotados em sala de aula, enfatizando a importância da manutenção de uma rede de apoio interdisciplinar, que deve trabalhar junto ao professor e toda escola, podendo igualmente trazer atendimento terapêutico para esta criança. A autora também acrescenta que a escolarização da criança com autismo pode efetivamente trazer-lhe inúmeros benefícios, porém não se deve em hipótese alguma excluir o tratamento terapêutico.

Outrossim, retomando o que outrora foi apresentado, sob a perspectiva histórico-cultural, nota-se a importância do convívio e da interação social na constituição do sujeito e no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. De acordo com De Matos e Nuernberg (2008), limitações orgânicas podem ser compensadas por processos de natureza social, porém deve-se considerar que esta compensação acontece através das interações sociais e também do manejo da linguagem, meio pelo qual são transmitidos os conhecimentos.

Considerando que o desenvolvimento da linguagem também acontece por intermédio das relações sociais e que algumas crianças necessitam de formas alternativas de comunicação, principalmente quando há ausência de fala, faz-se necessário o desenvolvimento de um “sistema de apoio para aquisição da linguagem” (TETZCHNER *et al.*, 2005, p. 155). Tetzchner *et al.* (2005) ainda ressalta que para as crianças desenvolverem modos de comunicação alternativos, é necessário que elas estejam inseridas em um ambiente linguístico adaptado às suas habilidades e limitações.

O autor também atenta para a necessidade de os profissionais da educação estarem aptos a lidarem com situações em que a criança necessite de suplementação para comunicar-se, portanto tais profissionais:

[...] precisam de conhecimento suficiente sobre as características do modo de comunicação da criança e sobre como promover o seu desenvolvimento, bem como sobre as outras deficiências que a criança possa apresentar, como distúrbios de motricidade, de aprendizagem ou autismo. Também precisam saber como facilitar as interações entre crianças que falam e crianças que usam comunicação alternativa. (TETZCHNER *et al.*, 2005, p. 157)

Nesse diapasão, tem-se que as práticas de educação inclusiva podem atuar também como meio de promoção para o desenvolvimento de linguagem alternativa, através do emprego de procedimentos específicos, em situações nas quais ocorra ausência parcial ou

total de oralidade, permitindo que a criança incluída em qualquer aspecto tenha a possibilidade de adotar diferentes modos de interagir. Não obstante, é necessário que a escola e seus profissionais estejam hábeis a lidar com este tipo de problemática, principalmente no que concerne ao reconhecimento dos diferentes tipos de necessidades que a criança apresente.

É, pois, correto afirmar que a inserção da criança autista no contexto escolar constitui uma prática de intervenção que pode fazer-se inteiramente eficaz, vez que se revela hábil a proporcionar à criança inserir-se em um contexto sociocultural legítimo, além de facultar-lhe a apropriação da linguagem e a consequente ampliação de seus modos de agir, de maneira autônoma e independente.

A criança que se insere em um contexto interativo como a escola, tem a oportunidade de interagir com seus parceiros através das cenas de atenção conjunta que ocorrem desde a mais tenra idade nas interações entre mãe-bebê. É através da atenção conjunta que o indivíduo adquire e desenvolve suas habilidades linguísticas e sociais, conforme se verá no tópico que segue.

A proposta de Escola Inclusiva tornou-se um grande avanço no quesito de integrar e socializar crianças com diferentes tipos de necessidades especiais, no entanto, é preciso considerar as reais dificuldades encontradas pelos profissionais da educação quanto aos procedimentos e técnicas a serem adotadas diante das situações que envolvem a inserção desses sujeitos na escola.

A oportunidade de ser acolhida pelo ambiente escolar, faz com que as crianças com necessidades especiais de qualquer natureza desenvolvam suas capacidades e isto já acaba por se constituir uma prática de intervenção, mas, para além de serem simplesmente integrados à escola, as crianças com necessidades em geral precisam estar inseridas em um ambiente escolar cujas práticas educativas estejam adequadas às suas peculiaridades.

Sabe-se que ainda que haja melhoria na articulação das políticas educacionais em relação à inclusão, ainda há precariedade nas ações pedagógicas que são efetivamente realizadas e que acabam por dificultar a inserção desses estudantes nas salas de aula. Além disso, a visão clínica erroneamente projeta a ideia preconceituosa de que esses estudantes necessitam de intervenções curativas para as suas deficiências e que precisam ser feitas fora do ambiente escolar, desconsiderando os benefícios que a convivência coletiva pode trazer aos sujeitos com necessidades especiais.

1.2 A ATENÇÃO CONJUNTA

O tópico seguinte tem por finalidade o resgate do conhecimento já elaborado sobre Atenção Conjunta ou Atenção Compartilhada; para tanto, traz as teorias formuladas acerca do tema e uma abordagem sobre a sua importância para o desenvolvimento e a aquisição da linguagem, seja nas crianças com desenvolvimento típico, bem como no Transtorno do Espectro Autista, além da análise feita acerca das concepções formuladas por Bruner (1975; 1983) e Tomasello (2003) sobre o tema e o exame dos apontamentos existentes no que tange às alterações no comportamento de atenção conjunta como sendo um indicativo para o diagnóstico precoce de autismo.

1.2.1 A TRAJETÓRIA DO CONHECIMENTO ADQUIRIDO SOBRE ATENÇÃO CONJUNTA

Como visto, a intersubjetividade primária é uma das primeiras fases do desenvolvimento humano, configurando fator motivador da interação entre sujeitos. Desse modo, é durante os seis primeiros meses de vida que o bebê apresenta a tendência de utilização do contato ocular, expressões faciais, vocalizações e postura corporal durante as interações com a mãe, configurando-se, assim, a dita fase de intersubjetividade primária.

Outrossim, neste período a criança tem a possibilidade de vivenciar experiências e absorver/consolidar informações que lhe servirão ao desenvolvimento cognitivo, bem como para a ampliação da noção do outro, dada através das chamadas interações diádicas, pelas quais se pode compartilhar, também, de diferentes experiências afetivas (MATEUS, 2011).

Após esta fase, a criança inicia o período de “intersubjetividade secundária” (TOMASELLO, 1995; TREVARTHEN E HUBLEY, 1978) que se caracteriza, principalmente, pela capacidade de o infante ingressar no período de conscientização do *self* particular e do outro, também por meio das interações. Nesse diapasão, um indicativo da vivência da fase de intersubjetividade secundária é a atenção conjunta (atenção compartilhada), a qual possibilita a que a criança adicione um terceiro elemento às interações diádicas, tornando possíveis as primeiras interações triádicas, ou seja, as que envolvem seres humanos e objetos.

De acordo com Melo (2015), os primeiros estudos sobre atenção conjunta foram realizados por Jerome Bruner, influenciando definitivamente outros estudiosos. Os estudos sobre atenção conjunta estão, pois, diretamente associados às pesquisas feitas sobre aquisição da linguagem, uma vez que, segundo Bruner (1975) o comportamento de atenção conjunta

está relacionado à habilidade de aquisição da linguagem, além do que a utilização e a função da linguagem se evidenciam principalmente nas situações de atenção conjunta.

Bruner (1983), através de uma visão sociocognitivista da aquisição da linguagem, defende a importância da interação social para o desenvolvimento da criança, sobretudo através do contato com a linguagem nas interações com adultos; nesse sentido, vale salientar, por oportuno, a importância do meio e das diferenças culturais no desenvolvimento da criança.

Bruner (1975, 1980) destaca que a colaboração do adulto funciona como uma espécie de “andaime” para o desenvolvimento do bebê, visto que as atividades compartilhadas entre o adulto e a criança são fundamentais para o desenvolvimento linguístico e cognitivo infantil. Segundo Aquino e Salomão (2011), argumenta-se que o ser humano tem uma “predisposição inata para comunicação” e que as interações que acontecem entre a criança e o adulto são um fator crucial para o desenvolvimento infantil, uma vez que, ao final do primeiro ano de vida, os infantes começam a se comportar de maneira sociointerativa, apresentando comportamentos de atenção conjunta, referência social e atos protocomunicativos, tais como o gesto de apontar, por exemplo.

Note-se que, para que a interação aconteça, é necessário que haja reciprocidade entre os interlocutores, ou seja, os parceiros envolvidos na interação precisam responder aos comportamentos um do outro para que interação se sustente. Tal reciprocidade pode ser encontrada na criança desde as fases iniciais do desenvolvimento (MOURA *et al.*, 2004).

De acordo com Ribas (1996) os níveis de comunicação entre mãe-bebê acontecem de muitas formas, principalmente através do contato visual, da troca de sorrisos, vocalizações, gestos, expressões faciais, choro, aproximação e afastamento corporal; no decorrer deste processo, a mãe e a criança passam a atribuir significado à essas ações e, através dessa atribuição de significados, é que se estabelece a comunicação entre a criança e a mãe, possibilitando novas trocas interacionais que sofrerão transformações conforme ocorre o desenvolvimento do bebê.

Bruner (1997) esclarece que a criança, inicialmente, participa da interação de maneira não linguística, todavia, através do compartilhamento de experiências é que a criança vai, paulatinamente, avaliando diferentes significados sociais até que adquira convencionalmente os símbolos linguísticos, através da interação com o adulto, no caso, a mãe.

Outrossim, Bruner (1975) também afirma que, desde muito cedo, a criança se encontra inserida em contextos comunicativos, principalmente nas trocas comunicativas com a mãe, nas quais ocorrem as interações afetivas e movimentos corporais fundamentais ao processo

mediante o qual a criança aprenderá a expressar seus desejos e compreender os desejos do outro, até que chegue à fase em que poderá se expressar através da linguagem.

Bruner (1983) ainda ressalta que o contato visual entre a criança e a mãe representa a fase inicial da atenção conjunta; destarte, através desse contato visual, a mãe tende a fazer vocalizações que mais tarde serão feitas pela criança e, de acordo com Melo (2015), as vocalizações que ocorrem entre a mãe e a criança resultam em um contexto comunicativo protagonizado pelos dois sujeitos, considerados parceiros nesta situação social.

Vale lembrar que, consoante este ponto de vista, a criança não tem capacidade para produzir sentenças, porém, consegue entabular trocas comunicativas através da utilização de gestos e oportunamente da atenção conjunta. Scarpa (2004), no resgate das discussões formuladas por Bruner (1978), pontua que é por meio da atenção conjunta que surgem as noções de transitividade, uma vez que a atenção conjunta se inicia primeiro no nível gestual e evolui para o nível verbal fornecendo, dessa maneira, a aquisição do sistema de transitividade nas interações adulto-criança, fundamentais para o estabelecimento de papéis discursivos.

É através desse sistema de transitividade e dos papéis discursivos, cujo surgimento advém da atenção conjunta, que os lugares representados pelas pessoas “eu” e “tu” começam a ser internalizados pela criança, na interação com o adulto (COSTA FILHO e CAVALCANTE, 2013).

Costa Filho (2011) relembra que o comportamento de atenção conjunta não é uma capacidade somente humana, ressaltando a importância dos estudos realizados por Warneken, Chen e Tomasello (2006), em que foram observadas as interações havidas entre chimpanzés, estabelecendo-se, posteriormente, um comparativo com as pesquisas desenvolvidas com crianças pequenas; outro estudo feito por Bard e Leavens (2009), também envolvendo chimpanzés, trouxe a constatação de que tanto os humanos quanto esses animais vivenciam processos de aprendizagem em comum, envolvendo gestos e habilidade de atenção conjunta.

Costa Filho e Cavalcante (2013) concebem que a proposta de Bruner (1978) sobre a forma como funciona a atenção conjunta remete para os conceitos de tópico/comentário ou sujeito/predicado, uma vez que, na fase pré-verbal, o autor associa a atenção conjunta àquela em que o adulto utiliza o formato da atividade conjunta numa sequência de três etapas:

- i) primeiro o adulto estabelece como foco um determinado ponto; ii) em seguida, espera que a criança volte sua atenção/olhar para este mesmo foco; e iii) quando a criança já compartilha com ele o mesmo foco de olhar, o adulto faz o comentário acerca deste foco determinado (COSTA FILHO e CAVALCANTE, 2013, p. 144).

É importante ressaltar que, mesmo que a criança não consiga ainda se expressar através da linguagem oral, a troca de olhares, vocalizações e gestos configuram as primeiras

trocas conversacionais entre o adulto e a criança, denotando protoconversações. É através da interação face a face, dada entre a criança e seu cuidador, que emergem as competências comunicativas, principalmente pela ocorrência da tomada de turnos que constituem a base da cognição social (CARPENTER, NAGEL e TOMASELLO, 1998) e um dos primeiros passos para o desenvolvimento da linguagem.

Veja-se que, por face a face, são entendidos os momentos de reciprocidade do olhar entre a mãe e o bebê, seguidos de trocas de sorrisos, produções vocais, movimentos faciais, dentre outros (CAVALCANTE, 1994). O contato face a face como subsídio para as protoconversas ressalta a importância do olhar como forma de manter a interação diádica, e Trevarthen (1974) destaca que comportamentos como olhar mútuo e sorriso, comuns nas protoconversas, funcionam como reguladores do contato interpessoal estabelecido dentro dessas primeiras interações da vida infantil.

Vale realçar também a importância das protoconversações para a aprendizagem cultural da criança e para o desenvolvimento da linguagem (TREVARTHEN e AITKEN, 2001). Tomasello (2003) enfatiza que, embora as interações ocorram de maneira diferente em algumas culturas, o contato face a face parece ser uma característica universal nas interações entre adulto-criança, afirmando também seu caráter relacionado à aprendizagem cultural.

Considerando as concepções de Trevarthen (1974) e Tomasello (2003) sobre as protoconversas, Costa Filho (2011) chama atenção para a importância dessas interações, relativamente ao desenvolvimento da criança, uma vez que estão ligadas a uma habilidade unicamente humana e envolvem fatores afetivos e motores, tais como expressões faciais, toque e movimento dos olhos.

Ainda merece destaque, por oportuno, a ideia de triangulação (DAVIDSON, 2001) que, de acordo com Miguens (2006), é caracterizada por uma situação em que duas pessoas reagem coordenadamente entre si e relativamente a um terceiro objeto; tais situações podem dividir-se em: triangulação pré-cognitiva e pré-linguística (constituída pelos animais irracionais e pelas crianças) e triangulação conceptual e linguística (constituída por humanos que dominam uma linguagem). (MIGUENS, 2006).

Segundo a autora, a atenção conjunta está inserida no primeiro tipo de triangulação, visto que as crianças postas em fase de aquisição da linguagem se encontram inseridas nesta primeira situação (MIGUENS, 2006). Entretanto, tal como ressaltado por Costa Filho (2011), o que aqui se defende é que mesmo ausente o domínio completo da língua, a criança está inserida na linguagem por meio de pistas não-verbais, tais como gestos, expressões faciais e

atenção conjunta, pelo que se pode discordar, assim, da classificação desse período como sendo o de triangulação pré-cognitiva e pré-linguística.

Ainda considerando a concepção de atenção conjunta formulada por Miguens (2006, p. 8), vê-se que “[...] o indício comportamental mais óbvio de atenção conjunta é o acto de uma criança seguir o olhar de outra criatura dirigido a algo no ambiente [...]”, porém, cumpre atentar para o fato de que apenas o ato de seguir o olhar não caracteriza a atenção conjunta como um todo.

Miguens (2006) defende que a atenção conjunta não pode existir quando não houver manifestação mútua de interesse entre os sujeitos, ou seja, a existência da atenção conjunta está relacionada ao fato de que dois sujeitos precisam necessariamente prestar atenção em um mesmo objeto e que o foco neste objeto precisa restar manifesto em ambos os sujeitos. Destarte, nas palavras da autora “[...] o núcleo do problema epistemológico da atenção conjunta é a natureza desta manifestação mútua” (MIGUENS, 2006, p.10).

Advirta-se, sem mais, que aqui se defende a noção de atenção conjunta corroborada por Bruner (1978, 1983) e Tomasello (2003), segundo os quais a atenção conjunta se caracteriza, principalmente, pela ocorrência de um processo triangular no qual os parceiros de interação compartilham atenção voltada a entidades externas de forma intencional.

1.2.2 O CONCEITO E AS CONCEPÇÕES DE BRUNER E TOMASELLO SOBRE ATENÇÃO CONJUNTA

A atenção conjunta é concebida como sendo a manifestação de um processo triangular no qual a criança e um adulto compartilham o foco para um objeto, sugerindo-se um dos primeiros indícios de que a criança, precocemente, denota habilidade para situar e manter contato visual com seu parceiro de interação.

De acordo com Bruner (1983), é pelos sete meses de idade que a criança começa a estabilizar o comportamento de atenção conjunta e o adulto, nesta situação, tem a função controladora. É através da fala da mãe que o bebê descobre sinais indicadores de para que objeto ela está olhando tornando-se, então o dito objeto, o próprio foco da atenção conjunta. Vale ressaltar, pois, de acordo com Costa Filho (2011), que o autor não deixa claro como esses sinais são identificados pela criança.

Bruner (1978; 1983), como se sabe, também estudou a relação que se estabelece entre fala e gesto durante a fase de aquisição da linguagem, de modo que, de acordo com este autor, a criança utiliza os gestos durante o período caracterizado como pré-linguístico e, ao passo que ocorre a emergência da fala no infante, os gestos começam a desaparecer.

Como se vê, Bruner (1978; 1983), concebe gesto e fala de maneira dissociada, pelo que o uso de gestos corresponderia ao período pré-linguístico e gradualmente desapareceria, conforme acontecesse o desenvolvimento da fala. Outrossim, tomando-se o período pré-linguístico tal como Miguens (2006) o concebe, nota-se que tal afirmação se baseia na ideia de que existe uma continuidade estrutural entre a comunicação não-verbal e a verbal, em que a utilização de gestos, embora carregue significado, sofre atribuição de caráter não-linguístico à sua manifestação.

A ideia à qual se filia a pesquisa, no entanto, é a que se refere à concepção de língua como funcionamento (CAVALCANTE, 2008), ou seja, toma-se a língua em situações reais de interação e a influência de seu uso como forma de interação entre os participantes. A autora defende que a utilização de gestos e o comportamento de atenção conjunta constituem a linguagem da criança e não necessariamente desaparecerão conforme ocorra o surgimento da linguagem verbal, a contrário senso do que preconiza, de certa forma, a concepção bruneriana (CAVALCANTE, 2008).

Ainda é possível destacar, ante o exame dos estudos realizados por Bruner (1983) sobre atenção conjunta, a noção de referência. Segundo o autor, “[...] a referência é uma forma de interação social que está relacionada ao estabelecimento da atenção conjunta” (BRUNER, 1983, p. 83) e, nesse diapasão, a criança aos seis meses já consegue direcionar sua atenção seguindo a linha do olhar dos outros e, com um ano de vida, já é capaz de direcionar sua atenção para responder a sinais convencionais, tais como mudanças ascendentes características na entonação, comuns na linguagem adulta (BRUNER, 1983).

De acordo com Bruner os atos de referência são dêiticos, ou seja, estão intimamente relacionados ao contexto, uma vez que a aquisição dos procedimentos de referência, bem como da atenção conjunta, pela criança, dependem fortemente da adequação e facilitação de contextos pelo adulto pois, “[...] a rotinização de contextos asseguraria cenários familiares e facilmente interpretáveis, nos quais a mãe e a criança poderiam localizar ou situar objetos e acontecimentos a que se referem” (BRUNER, 1983, p. 60).

Nota-se, destarte, que o adulto exerce um papel importante, de facilitador da apreensão da aquisição dos procedimentos de referência, desempenhando sobre a criança um certo controle no sentido de atuar como um mediador importante para que a mesma aprimore sua capacidade de atenção conjunta.

Bruner (1983) ressalta o fato de que a primeira fase de atenção conjunta é controlada pela mãe, podendo a criança inserida neste contexto descobrir sinais, presentes no discurso da mãe, que indicam que a mesma está com a atenção voltada para alguma coisa. Outrossim,

somente por volta de um ano de idade é que a criança terá a capacidade de identificar para onde a atenção da mãe está voltada apenas seguindo a direção do olhar dela e, caso não encontre o alvo de atenção, a criança retorna o olhar para o rosto da mãe. Destarte, neste contexto, a criança já denota a capacidade de procurar um objeto ao mesmo tempo em que é capaz de manter o adulto dentro do seu campo visual (BRUNER, 1983).

É interessante ressaltar que quando a criança ultrapassa a etapa de decodificação da atenção do adulto através da linha do olhar, adentra numa fase da atenção conjunta caracterizada pela tentativa de alcançar e pegar objetos e, nesse ínterim, a criança apresenta pistas sobre o objeto desejado, mesmo sem deter ainda o predomínio do gesto de apontar, que efetivamente aparecerá por volta dos nove aos treze meses de vida (BRUNER, 1983). Com efeito, nesta idade o gesto de apontar passa a ser utilizado como forma de chamar atenção para algo e não somente como uma representação do desejo de pegar objetos.

Em pesquisas realizadas constatou-se que, primeiramente, os gestos de apontar eram utilizados no intuito de sinalizar para objetos distantes; tais gestos sempre vinham acompanhados por expressões fonéticas, as quais, de acordo com Bruner (1983, p. 66), indicavam o início de uma hipótese de “semanticidade genuína” possibilitando o desenvolvimento de novos padrões de discurso, o que permitiria a feitura de um “[...] movimento para um nível mais avançado de tratamento intralinguístico da linguagem – palavras relativas a outras palavras e não simplesmente a elementos do contexto não linguístico”. (BRUNER, 1983, p. 67-68).

Melo (2015) observa que essa concepção bruneriana sobre o gesto de apontar, juntamente com as expressões fonéticas, são considerações que favorecem o desenvolvimento linguístico da criança e que, neste contexto, a referência aparece como um modo de garantir que sinal e significado estejam, ambos, de acordo com a intenção do outro (BRUNER, 1983). Para Costa Filho (2011, p. 26) “[...] a construção da atenção conjunta está intimamente ligada à construção de referência durante as interações criança-adulto”.

Vale enfatizar, ainda, que a concepção bruneriana de atenção conjunta não considera que a criança entenda o outro como agente intencional, pois “[...] a criança não necessita perceber que o outro, como ela, tem uma intenção, nas trocas comunicativas que ocorrem nas situações de atenção conjunta.” (MELO, 2015, p. 69).

Para Bruner, a criança compreende a intenção do outro de forma intersubjetiva, através de eventos em que ela recebe auxílio através do comportamento intencional da pessoa com quem está interagindo (BRUNER, 1978), ou seja, a compreensão que a criança apreende

do outro vai ser construída de acordo com a resposta de seu parceiro de interação dentro das cenas de atenção conjunta.

Tomasello (2003), contrapondo-se, de certa forma, à concepção bruneriana, adverte que a atenção conjunta só ocorre porque a criança já entende o outro como ser intencional que possui objetivos e é capaz de fazer escolhas para alcançá-los, enfatizando, portanto, a importância que a atenção conjunta exerce no âmbito do processo de aquisição da linguagem.

Melo (2015) ao revisar concepções sobre a intencionalidade entende que a intencionalidade presente nas cenas de atenção conjunta mobiliza a interação entre os interactantes. De acordo com a autora, a intencionalidade está relacionada à metas ou propósitos identificados por parceiros de interação, numa ação conjunta que independente de planejamento. Para a autora, a intencionalidade está relacionada à demonstração de comportamentos e atitudes que são sinalizados através do uso da linguagem e sua multimodalidade.

Conforme a visão esboçada por Tomasello (2003, p. 84), aos nove meses de idade as crianças adentram em um período do seu desenvolvimento em que “[...] parecem indicar certa revolução na maneira como entendem seus mundos, sobretudo seus mundos sociais.”. É nesta fase, conforme infere o autor, que a criança possui entendimento sobre as intenções do outro, assim como passa a entender suas próprias intenções (TOMASELLO, 2003).

Note-se, entretanto, que a criança só será capaz de adquirir e utilizar símbolos linguísticos se entender o outro como agente intencional, uma vez que, para aprender e utilizar os símbolos, é necessário, sobretudo, compreender as intenções de seu parceiro, que pode inclusive direcionar atenção a entidades externas durante a interação (TOMASELLO *et al.*, 2005).

Entende-se, pois, com base nas proposições de Tomasello (2003), que nesta fase, a atenção conjunta funciona como um *locus* no qual a criança e o adulto estabelecem trocas comunicativas, sendo que a criança utilizará formas de comunicação não verbal, como o gesto de apontar, a fim de interagir, enquanto que o adulto, como detentor da linguagem verbal, irá atuar como sustentador desta interação.

Tomasello (2003) define a atenção conjunta como uma das formas de “[...] interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam conjuntamente atenção a uma terceira coisa, e à atenção um do outro à terceira coisa, por um período razoável” (TOMASELLO, 2003, p. 135). Como se vê, atribui-se aqui grande importância ao engajamento mútuo entre a criança e o adulto, e sobre o reconhecimento da atenção que cada um deposita sobre algum objeto ou evento que será foco da atenção dos dois.

Enfatize-se, no entanto, que o simples ato de olhar para o mesmo foco nem sempre corresponde à efetivação de uma cena de atenção conjunta, e sim, poderá configurar, tão somente, um episódio que reflita a ocorrência de uma situação de olhar compartilhado, uma vez que é necessário um engajamento mútuo dotado de intencionalidade (TOMASELLO, 2003).

Outrossim, através de outros experimentos realizados, sabe-se que houve a constatação de que a atenção conjunta configura um evento com diferentes formatos e que tais formatos estão atrelados ao comportamento assumido pela criança dentro da cena de atenção conjunta (CARPENTER; NAGELL e TOMASELLO, 1998). Considerando essa ponderação acerca da existência desses diferentes formatos, Tomasello (2003) elaborou, destarte, uma classificação para três tipos de atenção conjunta que pode ser esquematizada pelo seguinte esquema:

Quadro 2: Esquema dos três tipos de atenção conjunta propostos por Tomasello*



*Três tipos principais de interação de atenção conjunta (CARPENTER, NAGELL E TOMASELLO, 1998).

A “atenção de verificação” é o primeiro tipo de classificação da atenção conjunta, elaborada por Tomasello (2003), a qual denota a adoção de um comportamento que, geralmente, ocorre quando o bebê tem por volta de nove a doze meses de idade e que consiste em uma atividade conjunta, na qual a criança compartilha/verifica a atenção do adulto, ou simplesmente olha para o adulto (TOMASELLO, 2003, p. 88).

O segundo tipo de atenção conjunta é a “atenção de acompanhamento”, que geralmente ocorre quando a criança tem por volta de onze a catorze meses. A atenção de acompanhamento caracteriza-se pela capacidade de o bebê acompanhar a atenção que o

adulto dirige a entidades distais externas, podendo ocorrer pela simples ação de acompanhar com o olhar e/ou pela indicação com o dedo (TOMASELLO, 2003).

O terceiro tipo de atenção conjunta, pois, é o que Tomasello (2003) chama de “atenção direta”, cujo formato se caracteriza, sobretudo, pela presença do gesto de apontar, que pode ser declarativo ou imperativo. Veja-se que entre treze e quinze meses a criança manifesta este comportamento, quando é capaz de “[...] direcionar a atenção do adulto para entidades externas (por exemplo, apontar para que um adulto olhasse para uma entidade distal).” (TOMASELLO, 2003, p. 88). Em síntese, Tomasello (2003, p. 88-89) ensina que:

[...] as tarefas de compartilhar/verificar exigem apenas que a criança olhe para o rosto do adulto; neste caso, as crianças só tinham que saber “que” o adulto estava presente e prestando atenção. Em contraposição, as tarefas nas quais as crianças ou bem acompanhavam ou então direcionavam a atenção do adulto exigiam que a criança mirasse precisamente para “o que” prendia a atenção do adulto – com compreensão (acompanhar a atenção ou o comportamento do adulto) precedendo a produção (direcionar a atenção ou o comportamento do adulto). (Grifos do autor).

O autor ainda ressalta que para a criança saber “qual” objeto chama atenção do adulto, lhe é exigida maior capacidade de atenção conjunta do que simplesmente saber “que” o adulto está prestando atenção à interação como um todo (TOMASELLO, 2003, p. 89).

Destarte, faz-se evidente que nos dois últimos tipos de atenção conjunta propostos por Tomasello (2003) há uma marca referencial caracterizada pelo gesto de apontar, o qual passa a ser adotado como sendo forma de demonstrar a entrada de um objeto no contexto interativo entre a criança e o adulto, assinalando-se desta maneira os primeiros indícios do desenvolvimento da linguagem da criança.

Ainda em relação à construção da atenção conjunta e o nível de desenvolvimento da criança, Tomasello (2003) indica que em um período anterior aos nove meses, a criança interage com objetos de adultos de maneira “diádica”, isto é, a interação ocorre apenas entre criança-objeto ou entre criança-adulto e que, neste período a criança estabelece com o adulto uma forma de interação marcada por trocas de turnos e compartilhamento de emoções (TOMASELLO, 2005).

Conforme o desenvolvimento, aos nove meses a criança passa a interagir de maneira “triádica”, pela qual passa a estabelecer uma relação triangular, dividindo a atenção, concomitantemente, entre o adulto e um objeto. O “[...] triângulo referencial composto de criança, adulto e objeto ou evento ao qual dão atenção [...]” é o que determina uma cena de atenção conjunta (TOMASELLO, 2003, p. 85). Já dos doze meses de idade em diante, a criança entra no período de engajamento colaborativo e torna-se capaz de compreender a ação

do outro na interação, compartilhando objetivos, coordenando e intercalando papéis com o adulto (TOMASELLO *et al.* 2005; COSTA FILHO, 2011).

Como se vê, quando Tomasello (2003) defende a atenção conjunta como caracterizada pelas relações triádicas, aí inclui a intencionalidade da criança, pois que ela começa a utilizar a linguagem simbólica, firmando-se aí o ponto de partida para o início da comunicação uma vez que ela “[...] fornece o contexto intersubjetivo em que se dá o processo de simbolização [...]” (TOMASELLO, 2003, p. 137).

A referenciação e as relações intencionais havidas, pois, dentro das cenas de atenção conjunta a tornam uma das principais fases do desenvolvimento para a aquisição da linguagem e aprendizagem cultural, na qual adulto e criança interagem entre si e com o mundo externo, o que contribui para aquisição de conhecimento e domínio da cultura pela criança.

Em síntese, tomando por base as considerações de Jerome Bruner e Michael Tomasello presentes neste tópico, pode-se definir a atenção conjunta como uma habilidade que a criança possui de dividir a atenção com um adulto e um objeto, considerando principalmente a alternância de olhar entre o objeto e seu parceiro de interação.

1.2.3 A ATENÇÃO CONJUNTA NA CRIANÇA AUTISTA

Já tendo sido tratadas as questões relativas à ocorrência do desenvolvimento da linguagem na criança com autismo, bem como acerca das alterações ocorridas durante o processo de aquisição da linguagem no infante com Transtorno do Espectro Autista, é importante fazer uma breve retomada e mencionar que o infante com tal transtorno apresenta uma série de alterações e dificuldades no que diz respeito ao engajamento afetivo, que contribui para que se estabeleçam outras inúmeras contrafações, a saber: alterações nas interações diádicas e, conseqüentemente, nas triádicas.

Destarte, há um prejuízo grave, no que concerne ao emprego da linguagem não verbal pela criança autista, do que lhe resulta o ingresso na fase de atenção conjunta de forma incomum e a conseqüente ocorrência de perdas no que tange ao desenvolvimento da intenção comunicativa. Farah *et al.* (2009, p. 589-590), sobre o assunto, ressaltam que:

Em bebês autistas, a ocorrência de atipias no contato ocular influencia negativamente a percepção dos componentes não-verbais da comunicação (expressões faciais, direcionamento do olhar e gestos oriundos de seus cuidadores), importantes para a compreensão das situações circundantes, das intenções do outro, para a formação das interações sociais e para o desenvolvimento da intenção

comunicativa.

No que concerne às interações diádicas, Hobson (2002) evidencia que a criança com autismo tem dificuldades especiais para reconhecer, compreender e partilhar emoções com os outros e, por isso, não são capazes de se envolver em protoconversas. É certo que as crianças com autismo, de modo geral, apresentam alterações no tocante as interações triádicas e de atenção conjunta, e isso se torna, pois, um critério para o diagnóstico do transtorno.

Lord *et al.* (1993) alertam, em seus estudos, para diferenças significativas presentes entre crianças autistas e outras, como por exemplo, crianças com Síndrome de Down, tomando em consideração a forma de reciprocidade na interação, pelo que se constata que nas crianças autistas há uma grande diferença na habilidade de atenção conjunta.

Em outro estudo feito com crianças autistas e aquelas detentoras de outros problemas de desenvolvimento, demonstrou-se que a habilidade de olhar referencial e de atenção conjunta (olhar para o parceiro após completar uma tarefa) foi o melhor preditor na diferenciação entre crianças com e sem autismo (MUNDY *et al.*, 1986; MUNDY *et al.*, 1994).

De acordo com Bosa (2002), um dos primeiros estudiosos a registrar informações sobre a ocorrência de alterações na habilidade de atenção conjunta em crianças com autismo foi Curcio, no ano de 1978. Em seguida, Wetherby e Prutting (1984) também perceberam as alterações havidas nesta área, destacando que alguns comportamentos, tais como o de solicitar assistência, permaneciam inalterados; posteriormente, Loveland e Landry (1986) também fizeram a mesma constatação, ressaltando que tal comprometimento se estendia também à capacidade de seguir o olhar de outras pessoas. A partir daí vários estudos se sucederam, todos apontando que no autismo ocorre um:

[...] comprometimento consistente em medidas tanto de produção quanto de compreensão de atos protodeclarativos (atenção compartilhada), em contraste com os protoimperativos (busca de assistência) e outras formas de comportamento social (afiliativos⁹). (BOSA, 2002, p. 82).

É cediço que, em geral, a criança autista demonstra pouca habilidade de envolvimento conjunto e inicia pouquíssimas cenas de atenção conjunta que envolvam formas declarativas do gesto de apontar para mostrar objetos, também não se envolvendo em jogos cooperativos com seus parceiros, restando pouca evidência da habilidade de inversão de papéis (TOMASELLO *et al.* 2005).

⁹Bosa (2002) cita a troca de carinhos como exemplo de comportamento afiliativo.

Ante as alterações detectadas na habilidade de atenção conjunta, por sua vez, sabe-se que a criança autista não demonstra sucesso ante nenhum dos três formatos de atenção conjunta postulados por Tomasello (2003); outrossim, visto não compartilharem atenção e interesse com seus interlocutores, o olhar referencial, apontar e mostrar declarativos muitas vezes encontram-se alterados. A criança autista frequentemente apresenta, também, falha no processo de olhar para onde o outro está olhando/apontando e acompanhar a linha de visão do outro (TOMASELLO, 2000).

Acrescente-se, ainda, que após a realização de pesquisas com crianças autistas, considerando-se as alterações na atenção conjunta, nas formas de gesto de apontar e do papel do olhar nesse processo, foram alcançados os seguintes resultados: a criança autista, nas cenas de atenção conjunta, pode utilizar o gesto de apontar em situações sociais em aversão ao gesto protodeclarativo; a direção do olhar, nestas cenas, carrega várias informações sobre as intenções de seu parceiro de interação, uma vez que tem a função de buscar informações sobre as ações do adulto (GOODHART e BARON-COHEN, 1993; PHILIPS, BARON-COHEN e RUTTER, 1992).

Leekam *et al.* (1997), por sua vez, detectaram que, relativamente à compreensão da percepção, a criança com autismo apresenta dificuldades no que concerne à habilidade de seguir o olhar do outro, porém, é curioso observar que, quando a criança é instruída a fazer, pode inclusive relatar para o que o outro está olhando.

De acordo com Bosa (2002), é evidente que ocorre nos indivíduos com autismo uma “[...] dissociação entre a habilidade de usar os mesmos gestos (apontar, mostrar, etc.) para buscar assistência e para compartilhar a experiência em relação às propriedades dos objetos/eventos circundantes” (BOSA, 2002, p. 83).

É importante enfatizar, destarte, que no autismo as habilidades protoimperativas tendem a não apresentar problemas. Com efeito, de acordo com Baron-Cohen (1997), tais habilidades não envolvem atenção conjunta, uma vez que são essencialmente instrumentais e não estão diretamente relacionadas ao compartilhamento de interesses.

Tomasello (2005) enfatiza outra característica da criança com autismo, relacionada à inabilidade de compreender e perceber a intencionalidade de seu parceiro, uma vez que não estão hábeis a compartilhar os estados psicológicos com os outros. Entretanto, o autor lança a hipótese de que algumas crianças autistas podem entender a intencionalidade do outro, no entanto, o autista ainda não compreende o processo de tomada de decisão, através do qual um ator escolhe racionalmente entre os potenciais meios comportamentais para gerar ação intencional.

Já Bruner (1981), destaca que o afeto representa um papel importante no que se refere à capacidade de reconhecimento da intencionalidade, pois, de acordo com o autor, as alterações havidas em atividades não-verbais, tais como a busca por assistência ou o compartilhamento de experiências, podem estar relacionados a algum marcador afetivo.

Hobson (1993) afirma que as alterações presentes nas habilidades de atenção conjunta e na expressão do afeto em crianças autistas estão relacionadas a dificuldade que esses sujeitos têm de coordenar atitudes interpessoais envolvendo a linguagem verbal e não-verbal e, igualmente, em perceber e reagir à expressões, sendo que esse processo, para o autor, é fundamental para a compreensão do outro, constituindo a demonstração de uma habilidade essencial para a ocorrência do engajamento interpessoal.

Considerando a relação entre afeto e atenção compartilhada, uma pesquisa feita por Mundy, Kasari e Sigman (1994) junto a crianças com desenvolvimento típico mostra que a manifestação de afeto positivo (sorrisos, por exemplo) estava muito mais associada ao comportamento de atenção conjunta do que ao de pedido.

Em um estudo semelhante, realizado por Bosa (1998) com crianças autistas, a pesquisadora detectara que a ocorrência de sorriso, quando relacionada ao comportamento de atenção conjunta, é menos frequente na criança com autismo, pelo que se constata que as alterações na habilidade de atenção conjunta presentes nestes sujeitos parece envolver, tanto os problemas cognitivos, quanto os afetivos. Bosa (2002) reafirma que as alterações postas na habilidade de atenção conjunta implicam diretamente na identificação precoce do autismo:

O reconhecimento dos comprometimentos na comunicação não-verbal, seja qual for o modelo teórico adotado na sua compreensão, abre espaço para a identificação precoce de crianças que estão em risco quanto ao desenvolvimento psicolinguístico e da interação social, incluindo o espectro autista. (BOSA, 2002, p. 86).

Tomasello (2005) supõe que as crianças com autismo possuem um mínimo de noção sobre intencionalidade - contrariando o que revelam alguns estudos, pois a criança autista entende que os outros possuem, persistem e monitoram seus objetivos, o que demonstra que mesmo no autismo a criança possui o mínimo de habilidade para aprendizagem social, porém não tão eficaz quanto uma criança com desenvolvimento típico.

Atente-se, por oportuno, para outro ponto abordado por Tomasello (2005), no sentido de que crianças autistas não seguem o caminho típico do desenvolvimento e não se engajam socialmente com outras pessoas, pois não se envolvem em interações diádicas e nem triádicas.

Ao que parece, essas crianças não possuem motivação ou capacidade para partilhar estados psicológicos com os outros, pelo menos não na mesma extensão em que crianças com

desenvolvimento típico o fazem, o que deixa a criança autista muito limitada quanto a aprendizagem cultural por meio do contato com o outro; todavia, é de observar que a criança autista, interagindo de maneira atípica com outras pessoas fornece, de certa forma, uma nova perspectiva sobre os estudos de atenção conjunta, o que contribui ainda mais para a construção do conhecimento nesta área (TOMASELLO *et al.* 2005).

É de inferir, no entanto, que não obstante as dificuldades de interagir socialmente que apresente, a criança com autismo deve ser estimulada a isso, seja no contexto familiar ou escolar e, em que pesem as inúmeras dificuldades enfrentadas no que compete à aprendizagem, acredita-se que a criança autista, desde que devidamente inserida em contextos interacionais, poderá apresentar melhora significativa na sua capacidade de convivência em sociedade e, assim, talvez desenvolva e/ou melhore, igualmente, a sua capacidade comunicativa.

Considerando os objetivos a serem alcançados com a realização deste trabalho, será abordada no próximo tópico a multimodalidade, um tipo de linguagem na qual outros recursos, além do aparato vocal, são utilizados como forma de interagir, como por exemplo o olhar, os gestos e outros recursos que muitas vezes são tomados como extralinguísticos, mas que estão à disposição para serem utilizados em favor da comunicação.

1.3 A MULTIMODALIDADE

É este o tópico que traz o resgate das definições sobre o conceito de multimodalidade, no tocante à utilização de gestos enquanto forma de comunicação ou suporte para a ocorrência de interações. Outrossim, com base nas teorias elaboradas por Kendon (1982), McNeill (1985) e outros estudiosos, vê-se que a multimodalidade representa um conjunto de ferramentas consideradas multimídia, ou seja, um cabedal de recursos que estão à disposição dos falantes para serem utilizados juntamente com a linguagem verbal e, considerando a perspectiva multimodal da linguagem, aponta-se que a conduta vocal não se encontra acima de outros recursos linguísticos, tais como o olhar, os gestos, a fala e a postura corporal, uma vez que estes são igualmente tratados como formas de produção da interação social.

1.3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A MULTIMODALIDADE

Antes de iniciar a discussão sobre multimodalidade, faz-se oportuno abordar que a proposta multimodal se encontra inserida no paradigma funcionalista dos estudos linguísticos

e, nesse diapasão, tem-se a linguagem sob a perspectiva socionteracionista e funcional, na qual a língua é vista em situações reais de comunicação e seu uso como forma de manutenção da interação entre os participantes. Tal como defendido por Bakhtin (2014, p. 127):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. (Grifos do autor).

Vale então afirmar, conforme Bakhtin (2014), que a interação através da fala é uma das várias formas de interação, talvez a mais importante, mas que precisa ser apreendida e explicada com base numa situação extralinguística concreta. Sob tal enfoque, compreende-se a linguagem enquanto espaço por meio do qual os interlocutores coordenam e desenvolvem ações, ou seja, tem-se a língua à guisa de mediadora da relação entre o homem e o mundo, tal como propõe Morato (1997, p. 26):

Se considerarmos que a relação do homem com o mundo não se dá diretamente e deve ser de alguma forma mediada, isto é, interpretada, caberia, então, à linguagem este papel mediador. Entretanto, como a linguagem é configurada não apenas pelo sistema linguístico como também pelo conjunto de condições que o constituem e mobilizam, devemos pensar em diversos fatores que estão em jogo na mediação da língua com o exterior discursivo (como as propriedades biológicas e psíquicas de que somos dotados, as experiências socioculturais, os aspectos ideológicos que orientam nossa ação no mundo, os diferentes contextos linguístico-cognitivos nos quais as significações são produzidas, as regras de ordem pragmática que presidem a utilização da linguagem, a qualidade das interações humanas, etc.).

Adverta-se, pois, que a língua não será entendida se não houver domínio do que ocorre fora da linguagem, ou seja, a linguagem não ocorre se não estiver atrelada a processos interativos (MORATO, 1997). Outrossim, no afã de complementar o pensamento exposto, Ávila Nobrega (2010, p. 15) destaca que “[...]a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não-verbal, dos quais ela serve muitas vezes apenas como complemento”.

Mead (1972), retomando as considerações já anteriormente feitas acerca da perspectiva sociointerativa, concebe os gestos como uma construção que emerge do social ao mesmo tempo em que os próprios gestos se tornam sinais da construção intersubjetiva. Sob o ponto de vista da intersubjetividade, Cavalcante (1994, p. 24) propõe que:

Esta perspectiva se fundamenta na concepção de DIÁLOGO, que concebe toda atividade interacional como um processo de trocas negociadas entre os parceiros. Assim, na emergência dessas atividades dialógicas, o processo de partilha e construção significativa entre os parceiros se evidencia.

Mead (1972), então, considera que a interação figura como meio pelo qual sujeito e simbólico se constituem e, também, como o instrumento pelo qual a intersubjetividade constrói os gestos, enquanto componentes da comunicação.

Daí entender-se que a língua se encontra, de alguma maneira, atrelada ao corpo, como prática sociocognitiva, tal como propõem as teorias da percepção e das relações entre o sensorio e o motor, indicando que o corpo é o principal elemento constituinte dos processos de significação e de comunicação (VEZALI, 2012).

Nota-se, pois, que o gesto se manifesta através do movimento do corpo, principalmente da cabeça e dos braços, porém, constitui um “recurso semiótico”¹⁰, uma vez que se articula sob formas fixas vinculadas a um sentido, exprime ideias, apresenta estruturação gramatical (no caso das línguas de sinais) e realiza descrições pantomímicas etc. (VEZALI, 2012).

Para Vezali (2012), os recursos semióticos não necessariamente constituem uma base para referenciação, pois dependem do grau de atenção dos interlocutores. Norris (2006), por sua vez, ressalta que a construção de um objeto de discurso durante a interação engloba diferentes graus de atenção dos interlocutores; de acordo com a autora, um interlocutor pode construir, simultaneamente, várias ações com a presença de inúmeros participantes, porém, com níveis igualmente diferentes de atenção.

Norris (2006) postula que a fala, a gestualidade, o olhar e a escrita são modalidades de um modo comunicativo e, sendo assim, a linguagem verbal não se faz dominante, ao menos no sentido de representar a única forma de estruturar a interação, visto que, como se sabe, a linguagem falada está complexamente interligada a outros modos comunicativos, tais como a escrita, o olhar, os gestos etc.

O exame das variadas concepções existentes sobre a relação fala e gesto permite constatar a incidência de algumas pontuais divergências entre elas. McNeill (1992), por exemplo, concebe que a manifestação gestual espontânea dos falantes exerce uma função específica durante a produção oral, uma vez que é na maioria das vezes utilizada como indicador para representação de objetos e ideias.

Tomasello (2008) por sua vez, sugere a existência de duas categorias de diferenciação para os gestos, estando estas categorias atreladas à interação e ao comportamento de atenção conjunta. De acordo com o autor, os *pointings* (gestos indiciais) são empregados para direcionamento da atenção do outro, já os gestos icônicos (pantomima) são usados para o

¹⁰VEZALI (2012) utiliza o termo semiologia, porém optou-se por utilizar “recurso semiótico” por representar melhor a forma de apresentação dos gestos principalmente quando estes estão ligados a um contexto.

direcionamento da imaginação dos outros, uma vez que envolvem a simulação de uma ação com caráter narrativo.

Vezali (2012, p. 6) considera que “[...] o ato espontâneo significativo (semiológico) de mover as mãos, os braços e a cabeça durante a comunicação é entendido como gesto [...]”, destacando também a concepção de McNeill (1992), segundo a qual os gestos são qualificados como essenciais para a comunicação e inseparáveis da mensagem verbal. Para Vezali (2012) a gestualidade é um sistema de coordenadas, através deste sistema a linguagem e o gesto são expressos por meios verbais e espaciais, respectivamente e, sob esta concepção de gesto análogo à fala, assume-se, desta forma, o planejamento da produção da linguagem.

McNeill se dedicou ao estudo da relação entre fala e gesto, chamando a atenção para a frequência com que os gestos são produzidos durante a fala e para a sua ligação com as mensagens comunicativas dos falantes. Segundo o autor, a própria utilização dos gestos revela que estes são criações espontâneas, individuais e que compõem uma unidade inseparável, fundada em um processo cognitivo comum no qual estão incluídos aspectos semântico-pragmáticos e co-expressivos (MCNEILL, 1992; 2000).

Vale destacar que, para McNeill (1985), gesto e fala formam um par indissociável, constituindo um mesmo sistema linguístico, uma vez que a ocorrência de gestos ao longo da fala determina que dois tipos de pensamento, o imagístico e o sintático, estão sendo coordenados. De acordo com a proposta de McNeill (1992) existem, pois, apenas duas formas de expressão: a fala e a ação.

A fala, segundo McNeill é representada linguisticamente, enquanto que a ação é representada pelo material gestual, juntamente com os recursos multimodais. Outrossim, dentre os recursos multimodais elencados por McNeill (1992), estão a postura corporal, o conhecimento partilhado, o conhecimento de mundo, o direcionamento do olhar, a prosódia, as expressões faciais em geral, o espaço etc. (VEZALI, 2012).

McNeill (1992) postula que fala e gesto ocorrem de uma maneira sincronizada e temporal muito fechada, podendo inclusive apresentar sentidos idênticos. Destarte, para ele os gestos apresentam uma característica interessante, que é a possibilidade de retratar e corporificar imagens que, muitas vezes, não se consegue expressar exclusivamente através do uso da fala; nesse diapasão, entende que ambos, gesto e fala, cooperam mutuamente para o expressar dos sentidos pretendidos pelos sujeitos, de modo que a linguagem e a gestualidade formam um sistema integrado e singular (MCNEILL, 1992, VEZALI, 2012).

Ressalte-se que, para McNeill (1992), os gestos e os movimentos corporais constituem entidades diferentes, ou seja, a linguagem corporal configura um sistema independente da

língua e, neste sistema em particular, a comunicação é utilizada através de sinais manifestados através dos movimentos do corpo.

Em se tratando de uma concepção que envolve a relação entre pensamentos e gestos, McNeill (1992) afirma que os gestos são capazes de tornar a memória e os pensamento dos sujeitos muito visíveis; ainda sobre este aspecto, McNeill argumenta que os componentes da gestualidade e da língua estão unidos numa relação de “unidade psicológica” mínima, responsável por combinar as expressões imagéticas e linguísticas.

McNeill (1985) destaca, ainda, o trabalho de Adam Kendon, um dos maiores pesquisadores da gestualidade. Em seus estudos, Kendon (1982) aborda a importância que os aspectos gestuais exercem perante a comunicação, sobretudo na sua relação com o discurso. Cavalcante (2009) relembra a posição assumida por McNeill (1985) ao apresentar o “Contínuo de Kendon”, denominação dada ao conjunto de gestos elaborado por Adam Kendon (1982) que, tendo formulado esse conjunto de gestos, destaca: a gesticulação, a pantomima, os emblemas e a(s) línguas(s) de sinais:

Quadro 3: *Continuum de Kendon*

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

*McNeill (2000, p. 5).

Para melhor compreensão do contínuo de Kendon, Cavalcante (2009, p. 156) simplifica e exemplifica o conjunto de gestos presentes no quadro da seguinte forma:

A gesticulação caracteriza-se como os gestos que acompanham o fluxo da fala, envolvendo braços, movimentos de cabeça e pescoço, postura corporal e pernas, possui marcas da comunidade de fala e marcas do estilo individual de cada um; a pantomima são gestos que ‘simulam’ ações ou personagens executando ações, é a representação de um ato individual, tem um caráter de narrativa, pois envolve uma sequência de micro ações; os emblemas ou gestos emblemáticos são aqueles determinados culturalmente (são convencionais) tais como o uso, em nossa cultura, do gesto que envolve a mão fechada e polegar levantado significando aprovação; a língua de sinais enquanto sistema linguístico próprio de uma comunidade, no nosso caso, a LIBRAS.

Como se sabe, de acordo com a observância das configurações semânticas dos gestos, foram elaborados os tipos gestuais. Outrossim, através dos estudos feitos sobre a relação posta entre o pensamento e o gesto, McNeill (1992) demonstrou que os falantes produzem quatro

tipos de gestos enquanto conversam ou contam uma estória, e que tais gestos desempenham papéis diferentes, de acordo com suas funções específicas. Destarte, dentre os tipos de gestos elencados por McNeill (1992) estão: os gestos icônicos, gestos metafóricos, gestos dêiticos e os gestos ritmados (*beats*).

Os gestos icônicos são intimamente ligados ao discurso e servem principalmente para ilustrar o que está sendo dito; o gesto é classificado como icônico quando a ele está atrelada uma relação formal estrita com o conteúdo semântico proferido pela fala, como por exemplo quando uma pessoa se utiliza das mãos para demonstrar o tamanho físico de um objeto (MCNEILL, 1992; VEZALI, 2012).

Os gestos metafóricos possuem certa semelhança com os gestos icônicos, no entanto, são particularmente diferentes por se referirem a expressões abstratas e por serem utilizados principalmente para dar forma a uma ideia que está sendo explicada, por exemplo, quando uma pessoa explica algo complexo e o movimento das mãos, geralmente ondulações, simbolicamente representa a complexidade do que está sendo explicado (MCNEILL, 1992; VEZALI, 2012).

Os gestos dêiticos têm como principal característica o fato de serem demonstrativos ou direcionais, uma vez que geralmente acompanham palavras como “aqui”, “lá”, “isto”, “eu” e “você”. Destarte, apontar utilizando um objeto que está sendo manipulado ou qualquer parte do corpo como a cabeça, o nariz ou queixo, por exemplo, caracteriza o gesto dêitico, também chamado de *pointing*. Os gestos dêiticos são normalmente utilizados no discurso para apontar para entidades concretas, podendo também ser empregados quando alguém quer se referir a um *locus* fisicamente distante, e serem igualmente manejados quando se pretende apontar lugares abstratos ou que não estão presentes no momento da enunciação (MCNEILL, 1992; VEZALI, 2012).

Os gestos ritmados (*beats*), por sua vez, recebem este nome principalmente pelo fato de serem manifestos conforme um ritmo musical em que os dedos, as mãos ou os braços se movem no mesmo ritmo que a pulsação da fala, evidenciando determinadas palavras ou frases (MCNEILL, 1992). Nesse diapasão, haja vista que aparecem atrelados ao ritmo da fala, se lhes confere “[...] uma estrutura temporal ao que é dito e enfatizando a força combativa do argumento, independentemente do conteúdo expressado, usados conjuntamente com o discurso” (VEZALI, 2012, p. 11).

Para McNeill (1992) os gestos possuem um sentido que é sempre global e sintético: “[...] global porque a sentença gestual não é composta externamente ou separada da significação linguística; e sintético porque combina diferentes elementos de sentido.”

(VEZALI, 2012, p. 11-12). Daí observar-se que o significado dos gestos depende dos sentidos a serem impostos às sentenças verbais, pois, para McNeill, os gestos não possuem significado independente das palavras da língua.

Considerando a multimodalidade dentro dos aspectos ligados a referenciação, Mondada (2005; 2006; 2008) compreende que os gestos (e outros movimentos espaciais) e a orientação do olhar fazem parte de um conjunto de recursos sóciocognitivos que são mobilizados no intuito da realização das propriedades referenciais, uma vez que, de acordo com a autora, a capacidade com que os falantes categorizam o mundo e o inserem no discurso ocorre de maneira complexa, envolvendo sobretudo a percepção, a negociação e outras estratégias interacionais (VEZALI, 2012).

Bruner (1978; 1983) também estudou a relação que se estabelece entre fala e gesto na vivência da fase de aquisição da linguagem e, segundo ele, o infante emprega os gestos somente durante o chamado período pré-linguístico, ou seja, concomitantemente à emergência da fala da criança, os gestos começariam a desaparecer. Numa visão destinta à Bruner, Kendon (2009) ressalta que a humanidade desenvolveu primeiramente a linguagem do gesto e, tão somente bem mais adiante, começou a empregar a fala, mas que, utilizando a comunicação oral, o ser humano, doravante, teria as mãos livres para a execução de outras tarefas, a serem feitas enquanto ele fala.

Cavalcante (2009) pontua que a fala é uma forma de produção discursiva voltada à comunicação oral e que não necessita de tecnologia alguma, além do aparato disponibilizado pelo próprio ser humano. Marcuschi (2005), neste mesmo sentido, considera que, em sua forma oral, a fala caracteriza-se por integrar sons expressivos, prosódicos cheios de significados que, juntamente com a utilização da gestualidade, dos movimentos corporais e da mímica, a caracterizam como um recurso multimodal.

O entendimento de que fala e gesto constituem um conjunto indissociável, corroborado por McNeill, resulta na percepção de que, durante a fase de aquisição da linguagem, as crianças realmente empregam gestos, balbucios e outros mecanismos, visando a concretização da intenção de interação.

Kendon (2009) ressalta, sobre o assunto em tela, que diante da impossibilidade de utilização da fala, os seres humanos restarão hábeis a elaborar, muito rapidamente, variados sistemas linguísticos complexos, empregando apenas a gestualidade e, sob este vórtice, compreende-se que antes mesmo de começar a manejar a fala os infantes usam os gestos, tanto o gesto de apontar quanto as expressões pantomímicas.

É, pois, diante da apreciação de todas essas apropriadas formulações elaboradas acerca da matriz gesto-fala, que se percebe o funcionamento da linguagem como o de um recurso multimodal, visto que as produções prosódicas-vocais da criança inserida na fase de aquisição são, como se vê, definitivamente acompanhadas de gestos interligados, os quais denotam a existência de uma única matriz de significação a ser estruturada ao longo do tempo.

A referida matriz de significação, advirta-se, vai se perfazendo cada vez mais complexa, bem como apresentará, ao longo do tempo, variadas nuances multifárias, e igualmente facultará a que o processo de aquisição da linguagem seja investigado sob o aspecto da multimodalidade.

1.3.2 ATENÇÃO CONJUNTA COMO LÓCUS PRIVILEGIADO DE EMERGÊNCIA DA MULTIMODALIDADE

O tópico anterior, em que se trata sobre atenção conjunta, revela que é através dela que ocorrem as primeiras interações entre a criança e sua mãe; considerando a referida cena interacional, concebe-se que a criança tem a possibilidade de construir sua língua a partir das rotinas comunicativas estabelecidas com sua mãe, através das trocas comunicativas mediadas pelo olhar, vocalizações e troca de sorrisos.

Cavalcante (2012) considera as interações entre mãe-bebê, eventos importantes para a aquisição da linguagem, visto que é justamente no decurso das interações com a mãe que o bebê vai sendo apresentado aos diversos tipos de gestos, através da produção verbal e gestual da mãe. A autora ainda afirma que, apesar do bebê não apresentar produção gestual de forma sistemática, muitas vezes interage com a mãe através do olhar, seguindo os movimentos gestuais e sorrindo.

Daí notar-se, muito facilmente, que estas interações entre mãe-bebê ocorrem dentro das cenas de atenção conjunta, e que a interação não se dá somente através da linguagem falada, mas também envolvendo outros componentes, tais como o olhar e os gestos compondo, desta maneira, a chamada multimodalidade.

Ávila Nóbrega (2010, p. 9) considera que “[...] desde seu nascimento, ou mesmo na vida intrauterina, a criança já é inserida como sujeito interativo linguisticamente desde que o outro conceba a noção de língua enquanto instância da multimodalidade”. Em seu trabalho, o autor observa a relação que se estabelece entre gesto, fala e atenção conjunta, denominando-a de “envelope multimodal” e demonstrando que, no contexto interativo posto entre mãe-bebê, a mãe utiliza um plano de composição multimodal para dirigir-se à criança e esta, por sua vez,

interage, ao mesmo tempo que adquire os três componentes constituintes do envelope multimodal.

Ao ressaltar a importância do gesto no processo interativo, Laver (2001) pondera que a análise de qualquer comportamento comunicativo requer que se considere a diferença entre o que fora idealizado para comunicação e o que realmente acontece, visto que, não obstante se possa identificar a existência de gestos comuns a uma comunidade falante, os gestos variam de pessoa para pessoa, de modo que os fatores interpessoais que afetam cada indivíduo precisam ser considerados no momento de descrição de uma interação (LAVER, 2001 *apud* CAVALCANTE, 2012).

Além dos gestos e da fala, Laver (2000) destaca aspectos como a prosódia e a qualidade da voz como fatores importantes para que a comunicação ocorra de maneira bem-sucedida, sendo que tais fatores também se inserem dentro dos aspectos multimodais da linguagem.

Adverta-se, por oportuno, que aqui se destacam os gestos como os principais aspectos da multimodalidade, por se entender que os mesmos carregam em si algo de comunicativo, uma vez que se constituem a partir de uma ação e juntamente com a fala tornando-se, assim, um elemento fundamental para o processo de aquisição da linguagem (SOUZA & FARIA, 2010).

Para Cavalcante (2012), os trabalhos realizados considerando a matriz gesto e fala durante o processo de aquisição da linguagem pela criança, possibilitam o mapeamento e a emergência dos gestos articulados com a produção da fala nas interações diádicas. A autora defende que “ [...] os gestos não guardam o lugar da fala na aquisição da linguagem, seu estatuto não seria pré-linguístico. Ao invés disso, consideramos o gesto como co-partícipe, já que ele constitui a matriz da linguagem”. (CAVALCANTE, 2012, p. 12).

É interessante destacar a importância dos gestos nas primeiras interações, ressaltando-se, sobretudo, outros aspectos multimodais da linguagem, tais como o olhar e a troca de sorrisos, que se pode considerar como os primeiros indícios de trocas interativas entre a mãe e a criança, hábeis a construir um núcleo dialógico no qual as trocas interativas ocorrem, primordialmente, dentro das cenas de atenção conjunta, principal recurso para aquisição e desenvolvimento da linguagem.

1.3.3 OS GESTOS NA CRIANÇA AUTISTA

A criança com autismo, como já mencionado anteriormente, possui déficits na comunicação e também nas formas de interagir socialmente, uma vez que, no Transtorno do Espectro Autista a habilidade de atenção conjunta encontra-se alterada e, conseqüentemente, há alterações em vários aspectos linguísticos da criança que apresenta o transtorno.

Além da fala, a linguagem não-verbal também se encontra alterada no autismo, no entanto, casos há em que a criança, mesmo com alterações de linguagem, consegue se manifestar através de gestos e outros recursos, a fim de interagir com seus interlocutores ou expressar suas vontades.

Rutter e Schopler (1988) explicam que bebês autistas não empregam sons para entabular comunicação, visto que apresentam déficit nas habilidades pré-verbais, como o jogo simbólico ou de faz-de-conta; em decorrência disto, os autistas não logram comunicar-se pelo emprego de gestos, tal como o fazem as crianças surdas; a criança autista falha, pois, na tentativa de conferir resposta à comunicação feita por outrem e também quando intenta travar uma conversa, além de demonstrar falta de uso social das habilidades de linguagem que eventualmente detenha.

Lampréia (2004) entende, relativamente aos aspectos pragmáticos da linguagem, que a criança autista apresenta prejuízo na compreensão e uso da linguagem, no âmbito do contexto social. O autor ensina, ainda, que, não obstante se possa constatar que o acompanhamento não-verbal da fala normal, traduzido na expressão facial, no contato ocular, na postura corporal, nos gestos e até na mímica, comumente se revele prejudicado, estudos já mostram que o prejuízo social consiste mais precisamente na dificuldade diante do uso espontâneo de sistemas verbais e não-verbais de comunicação capazes de tornar efetivo o intercâmbio social recíproco.

O problema mais pontual na comunicação do sujeito com autismo restaria, pois, configurado na ausência dos mecanismos físicos de gesto, expressão facial e fala, bem como diante da falha no seu uso correto, seja em situações sociais ou enquanto mecanismo de ajuda para a efetivação da comunicação (SHAH e WING, 1986; WING, 1988 *apud* LAMPREIA, 2004). Não obstante, em sendo analisados os dados deste estudo, foi constatado que o sujeito participante, embora tenha dificuldade em interagir, consegue à sua maneira utilizar gestos para se comunicar com seus parceiros.

Veja-se que bebês cujo desenvolvimento é típico aprendem a se comunicar não-verbalmente através do contato ocular, das vocalizações e dos gestos pré-linguísticos já no

primeiro ano de vida. O bebê e a criança autista, por sua vez, apresentam um padrão desordenado do desenvolvimento da comunicação, além de déficits no uso e compreensão de formas não-verbais de comunicação, bem como redução na amplitude de comportamentos comunicativos não-verbais, tais como o contato ocular e o apontar e mostrar objetos com menos frequência (STONE *et al.*, 1997).

Com efeito, em um experimento realizado por Mundy *et al.* (1986) fora constatado que as crianças com autismo se diferenciavam das demais por suas dificuldades em mostrar/apontar para objetos e quanto ao olhar de referência, apresentando também déficits no que tange a capacidade de seguir com o olhar, até mesmo em momentos nos quais o experimentador utiliza gestos.

Nesse diapasão, as dificuldades apresentadas pela criança com autismo, presentes na utilização e compreensão da linguagem não-verbal, estão atreladas ao comprometimento posto na habilidade de atenção compartilhada. Goodhart e Baron-Cohen (1993) detectaram, pois, em seus estudos, que o gesto de apontar pode se dar no âmbito de situações não sociais, opondo-se ao gesto protodeclarativo, que aparece na atenção conjunta, o que denota uma especificidade sobre o gesto de apontar, presente em sujeitos com autismo.

Outrossim, com embasamento nos experimentos realizados e no que a literatura já disponibiliza acerca do tema, entende-se que as crianças autistas possuem dificuldades em responder a comunicações não-verbais e, muitas vezes, também não conseguem utilizar gestos como forma de buscar assistência ou compartilhar intenções com seus interlocutores.

A criança com autismo, como se sabe, na maioria das vezes apresenta movimentos estereotipados que não se enquadram dentro das tipologias gestuais, porém não deixam de portar significado, sendo também passíveis de serem significadas pelo interlocutor, conforme sugere Klinger (2010).

Em estudos realizados por Klinger (2010) tomando com base as trocas interativas, a autora concluiu que as estereotipias são um tipo de linguagem peculiar dos autistas que possuem significado e podendo ser a entrada para o funcionamento linguístico desses sujeitos. De acordo com a autora, na medida em que a criança com autismo avança para o uso de formas mais avançadas de linguagem, as estereotipias tendem a diminuir chegando, em muitos casos, a serem suprimidas (KLINGER, 2010).

Considerando os estudos apresentados, a criança autista apresenta de modo geral, problemas quanto ao desenvolvimento da habilidade de apontar, mostrar e indicar, em consequência das dificuldades de interação social e atenção conjunta que detém, sendo que

tais elementos são primordiais para que ocorra o compartilhamento de informações entre interlocutores.

Ao longo deste estudo, serão apresentados dados que comprovam que a criança autista, neste caso, consegue estabelecer contato com seu interlocutor através da atenção conjunta, e que as formas de apontar que estão comprometidas, dão lugar a outras formas de interagir, principalmente através do olhar.

Prizant e Wetherby (1993) estimam que entre um terço e metade das crianças autistas não desenvolve a fala, podendo ou não utilizar formas alternativas de comunicação; sendo assim, há probabilidade de que façam uso inapropriado ou inadequado de gestos, contato visual, expressões faciais ou linguagem corporal. (JONES, 2002).

Outrossim, embora a maioria dos estudiosos afirme que a criança autista pode não desenvolver ou não ter habilidade comunicativa, infere-se que quando inserida em um contexto interativo como a sala de aula, haverá a possibilidade de que os recursos multimodais sejam utilizados pela criança autista, restando, portanto, investigar para se saber quais os recursos multimodais são utilizados pela criança autista e o que ela pode revelar através do uso dos recursos multimodais em momentos de interação na sala de aula.

Saliente-se que é preciso, desta maneira, considerar ainda as peculiaridades e as dificuldades que são comuns ao espectro autista para que se possa avaliar, com propriedade, a capacidade gestual da criança, uma vez que, conforme se pode inferir dos estudos feitos, se trata de um sujeito que possui atraso significativo na linguagem.

2 O TRANSCURSO INVESTIGATIVO

2.1 A NATUREZA DA PESQUISA E A METODOLOGIA EMPREGADA

A pesquisa é de cunho qualitativo longitudinal; os dados foram coletados de forma naturalística, pela qual o pesquisador teve contato direto com o ambiente e a situação estudada, observando-se o modo pelo qual os eventos se sucederam durante um período de tempo (GODOY, 1995).

Outrossim, a pesquisa também se enquadra no modelo de estudo de caso. De acordo com Yin (2015), de modo geral, o estudo de caso é um método de investigação em que o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre os eventos comportamentais que observa e quase sempre está ligado a um evento contemporâneo (o caso), que ocorre em seu contexto no mundo real. A opção, nesta pesquisa, fez-se pelo estudo de um único caso, seguindo-se a recomendação de Yin (2015), segundo a qual torna-se necessário que este estudo ocorra de forma rigorosa e evitando-se confusões, salientando-se que o autor também orienta a se ter muito cuidado para não se chegar a conclusões generalizadas, uma vez que se trata de um caso em isolado.

Tem-se como objetivos específicos deste estudo: elencar quais recursos multimodais (gesto, olhar e expressão corporal) são utilizados pela criança autista nas cenas de atenção conjunta vivenciadas nas interações em contexto escolar; identificar o que a criança autista pode revelar através do uso dos recursos multimodais em sala de aula, nos momentos de interação; descrever como os recursos multimodais são utilizados pela criança autista na escola e; verificar a importância da utilização desses recursos na interação.

Para que o trabalho fosse realizado, fez-se necessária a formulação de um projeto de pesquisa respaldado nos princípios éticos norteadores da atividade de pesquisa, portanto, foi elaborado o Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE), uma vez que se trata de pesquisa envolvendo seres humanos, o qual foi devidamente assinado pelos participantes da pesquisa.

Outrossim, fez-se necessária, também, a aprovação para a realização da pesquisa, conferida pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba sob o número de protocolo 049/16, bem como a obtenção das cartas de anuência que foram emitidas pela Secretaria de Educação do Município e pela Direção da Escola, ambas autorizando a realização da coleta de dados no ambiente escolar.

2.2 O LOCAL DE PESQUISA E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

A presente pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino do município de João Pessoa – PB, a qual foi selecionada pelo pesquisador conforme a facilidade de acesso à instituição. A escola eleita como local de pesquisa, foi escolhida em razão de ser um ambiente onde ocorrem as mais diversas formas de interação e, igualmente, por configurar um local propício para que a criança com autismo possa conviver num espaço legítimo de convívio social podendo, inclusive, se desenvolver socialmente.

Saliente-se que participaram dessa pesquisa: uma criança do sexo masculino com diagnóstico de autismo em fase pré-escolar com 5 anos de idade, principal sujeito da pesquisa, e também a professora e a cuidadora da criança. A professora em questão possui formação em pedagogia e mestrado em linguística. Já a cuidadora possui cursos de capacitação na área da educação inclusiva e é aluna do curso de Serviço Social.

Os critérios para escolha do sujeito da pesquisa foram, primeiramente, que a criança tivesse o diagnóstico de autismo, considerando o atraso de linguagem, e que estivesse matriculada no sistema regular de ensino, optando-se, igualmente, que a criança estivesse na faixa etária entre os 03 e 07 anos, ou seja, inserida na fase considerada pré-escolar.

Vale, ainda, destacar que, conforme informações obtidas através de conversas informais travadas com a mãe, a criança em questão, além de frequentar a escola regular, também frequenta outros espaços de convívio social, tendo acesso ao acompanhamento semanal com equipe multidisciplinar a saber: psicólogo, terapeuta ocupacional e fonoaudiólogo.

2.3 A COLETA E O TRATAMENTO DOS DADOS COLETADOS

A realização da coleta de dados se fez mediante o uso de uma câmera filmadora. A referida coleta foi realizada semanalmente, durante um período de 04 meses, consistindo em observação e gravação em vídeo das cenas de interação protagonizadas pela criança. Vale ressaltar que a realização da coleta de dados estava sujeita a alterações, conforme o surgimento de imprevistos, como por exemplo nos dias em que o aluno não esteve presente na escola.

Conforme se apresenta na tabela a seguir, o início das coletas de dados se deu no dia 01 de julho de 2016, finalizando-se no dia 27 de outubro de 2016 e percorrendo, portanto, os 04 (quatro) meses propostos no projeto para a realização da coleta de dados.

Saliente-se que, inicialmente, os vídeos de cada dia de coleta deveriam apresentar 20 minutos de duração, porém, conforme a necessidade do pesquisador e a situação real de coleta de dados, algum vídeo contém duração inferior ou superior ao apresentado na proposta inicial. Vale lembrar, também, que de início seriam realizadas 18 coletas de dados, conforme se apresenta no cronograma abaixo, porém, em alguns dias não se fez possível a realização da coleta de dados, por motivos diversos, como o fato de a criança estar sonolenta, irritada ou ter adormecido durante o horário de coleta, e outras vezes ter faltado a escola.

Ao todo foram realizadas 13 coletas que formam um *corpus* de aproximadamente 3 horas e 50 minutos de duração. Dentre estas coletas, cinco (1, 2, 3, 6 e 7) foram selecionadas para análise, sendo que destas cenas foram extraídos sete recortes em vídeo que contemplam momentos de interação marcados pela ocorrência da atenção conjunta e da multimodalidade e que serão apresentados detalhadamente mais adiante.

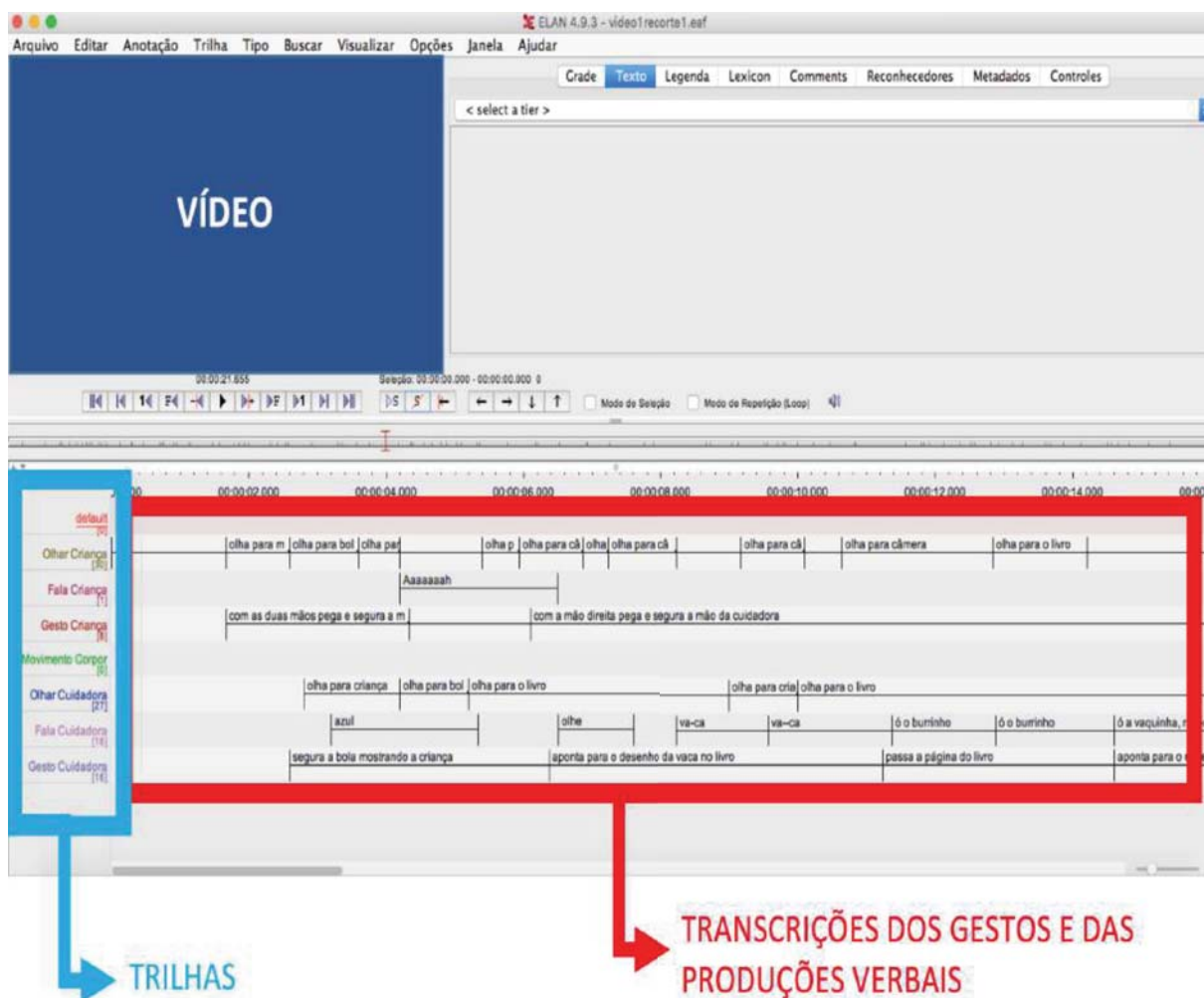
Quadro 4: Cronograma da coleta de dados

Coleta N°	Data	Tempo da Gravação	Idade da Criança
1	28/10/2015	22min18s	5anos, 4 meses e 21 dias
2	04/11/2015	46min56s	5 anos, 4 meses e 28 dias
3	11/11/2015	9min27s	5 anos, 5 meses e 4 dias
4	18/11/2015	*	5 anos, 5 meses e 11 dias
5	25/11/2015	*	5 anos, 5 meses e 18 dias
6	02/12/2015	16min47s	5 anos, 5 meses e 25 dias
7	09/12/2015	7min8s	5 anos, 6 meses e 2 dias
8	16/12/2015	*	5 anos, 6 meses e 9 dias
9	18/02/2016	7min04s	5 anos, 8 meses e 11 dias
10	25/02/2016	32min32s	5 anos, 8 meses e 18 dias
11	03/03/2016	6min1s	5 anos, 8 meses e 25 dias
12	10/03/2016	20min30s	5 anos, 9 meses e 3 dias
13	17/03/2016	*	5 anos, 9 meses e 10 dias
14	24/03/2016	20min12s	5 anos, 9 meses e 17 dias
15	31/03/2016	17min06s	5 anos, 9 meses e 24 dias
16	28/04/2016	13min46s	5 anos, 10 meses e 21 dias
17	05/05/2016	*	5 anos, 10 meses e 28 dias
18	12/05/2016	10min10s	5 anos, 11 meses e 5 dias

*Dias em que não foi possível a coleta de dados.

Após as filmagens, o material coletado durante a pesquisa foi analisado e transcrito pelo pesquisador através do software ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*), o qual permite que os vídeos produzidos durante a coleta de dados sejam visualizados ao tempo em que podem ser feitas anotações sobre as cenas, utilizando-se as trilhas que serão criadas e denominadas conforme a necessidade do pesquisador. As referidas trilhas permitem que anotações sobre a produção gestual e linguística sejam feitas em tempo real, podendo ser alteradas sem que haja perda de informações.

Quadro 5: Interface do software ELAN



As gravações realizadas e transcritas através do ELAN são indispensáveis para demonstração do funcionamento das cenas interativas, sobretudo para apresentação das capacidades da criança autista em utilizar ou não os recursos multimodais nas cenas de atenção conjunta. Destarte, os vídeos foram recortados e deles extraídas cenas interativas baseadas, principalmente, nos objetivos a serem alcançados com esta investigação, priorizando, sobretudo, as cenas de atenção conjunta protagonizada pela criança.

Os dados obtidos sobre o contexto examinado foram descritos acima da cena analisada, ao passo que a produção vocal fora transcrita no ELAN de maneira ortográfica e de acordo com a pronúncia dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Nas transcrições dos vídeos foram utilizados marcadores para melhor identificação dos gestos e das produções verbais feitas pela criança e seu interactante, sendo empregados da seguinte forma: *fala da criança*, /olhar da criança/, <gesto da criança>, (fala do adulto), [olhar do adulto], {gesto do adulto}.

Após os dados serem transcritos, eles foram transportados para o programa Microsoft Word e inseridos em quadros separados por linhas que determinam as produções linguísticas da criança em questão e de seu interactante, assim como a classificação dos tipos de gestos e de atenção conjunta, com a finalidade de melhorar a apresentação da cena interativa.

3 LINGUAGEM E AUTISMO: A MULTIMODALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

3.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise e transcrição dos vídeos denota a prioridade conferida às cenas em que a criança e seu interactante protagonizam interações através do uso da linguagem, seja ela verbal ou não-verbal. Desta forma, após feitas as transcrições que constituem o *corpus* aqui estudado, as categorias de análise definidas para discussão dos dados são: os tipos de atenção conjunta presentes na cena interativa e os gestos que são manifestados nestas interações, constituindo assim a multimodalidade.

Para a análise do modo como os recursos multimodais são utilizados pela criança autista dentro das cenas de atenção conjunta no contexto escolar, propõe-se um exame baseado nas trilhas de olhar, gesto e produção vocal, sendo os gestos classificados com base no *continuum* de Kendon (1982). A atenção conjunta será classificada, também, com base nas tipologias propostas por Tomasello (2003), que são: atenção de verificação, atenção de acompanhamento e atenção direta e, neste caso, serão feitas as análises baseadas nas trilhas da produção vocal e gestual do adulto e no olhar e gesto da criança como possível resposta durante a cena interativa. A fim de aprimorar ainda mais a discussão acerca dos dados analisados, em alguns momentos também serão utilizadas as dimensões de gestos propostas por McNeill (1992), porém será dada mais ênfase aos gestos classificados dentro do contínuo de Kendon.

Quadro 7: Olhar da criança

Olhar Criança			
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final
1	/olha para mão da cuidadora/	00:00:01.668	00:00:02.603
2	/olha para bola na mão da cuidadora/	00:00:02.603	00:00:03.603
3	/olha para cuidadora (ff)/	00:00:03.603	00:00:04.204
4	/olha para cuidadora/	00:00:05.405	00:00:05.939
5	/olha para câmera/	00:00:05.939	00:00:06.873
6	/olha para o livro/	00:00:06.873	00:00:07.240
7	/olha para câmera/	00:00:07.240	00:00:08.241
8	/olha para câmera/	00:00:09.176	00:00:10.110
9	/olha para câmera/	00:00:10.644	00:00:12.846
10	/olha para o livro/	00:00:12.846	00:00:14.214
11	/olha para cuidadora (ff)/	00:00:16.616	00:00:21.655
12	/olha para o livro/	00:00:21.655	00:00:23.023
13	/olha para o livro/	00:00:23.423	00:00:24.224
14	/olha para cuidadora (ff)/	00:00:24.224	00:00:26.059
15	/olha para o livro/	00:00:28.028	00:00:38.238
16	/olha para cor vermelha no livro/	00:00:38.238	00:00:48.816
17	/olha para o desenho de uma vaca no livro/	00:00:48.816	00:00:55.823
18	/olha para cuidadora/	00:00:55.823	00:00:56.756
19	/olha para o livro/	00:00:56.756	00:00:59.460
20	/olha para o livro/	00:00:59.926	00:01:02.996
21	/olha para o livro/	00:01:03.530	00:01:09.636

Quadro 8: Gesto da Criança

Gesto Criança			
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final
1	<com as duas mãos pega e segura a mão da cuidadora>	00:00:01.668	00:00:04.337
2	<com a mão direita pega e segura a mão da cuidadora>	00:00:06.106	00:00:23.924
3	boceja e esfrega o olho com a mão esquerda	00:00:23.924	00:00:28.028
4	<coloca a mão esquerda sobre o livro>	00:00:28.028	00:00:29.197
5	<levanta o livro utilizando a mão esquerda>	00:00:29.197	00:00:34.001
6	<mantém a mão esquerda no livro>	00:00:34.001	00:00:49.683
7	<coloca ambas as mãos sobre o livro passando as páginas>	00:01:00.994	00:01:09.636

Quadro 9: Produção vocal da criança

Fala Criança			
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final
1	*Aaaaaaah*	00:00:04.204	00:00:06.506

Quadro 10: Transcrição da cena

Criança	Cuidadora
/olha para mão da cuidadora/ /olha para bola na mão da cuidadora/ -atenção de acompanhamento- <com a mão direita pega e segura a mão da cuidadora> /olha para cuidadora/ -atenção de verificação-	{segura a bola mostrando a criança} [olha para criança] -gesto emblemático-
<ainda segurando a mão da cuidadora> *Aaaaaaah* /olha para cuidadora/ /olha para câmera/ -gesto dêitico-	(Azul) [olha para bola]
/olha para o livro/ -atenção de acompanhamento-	[olha para o livro]{aponta para o desenho da vaca no livro} (olhe) -atenção de direta -imperativa-
/olha para câmera/	[olha para criança] (va-ca)
/olha para o livro/ -atenção de acompanhamento-	[olha para o livro] (va--ca) {passa a página do livro} -gesto emblemático-

	(ó o burrinho) (ó o burrinho) -atenção direta - imperativa-
<coloca a mão esquerda sobre o livro> <levanta o livro utilizando a mão esquerda> /olha para cuidadora/	[olha para o livro] (ó a vaquinha, móóóóóóóóóóó) {aponta para o desenho da vaca} -gesto dêitico- -atenção direta -imperativa-
/olha para o livro/ -atenção de acompanhamento -	[olha para a criança] (como é que o galo faz? a galinha, có-có-có-có-cóóóóóóóó) {passa a página do livro} -pantomima-
/olha para o livro/-atenção de acompanhamento - /olha para cuidadora/ -atenção de verificação-	[olha para o livro] (ó a vaquinha, móóóóóóóóóóó) {aponta para o desenho da vaca} -gesto dêitico- -atenção de direta -imperativa -
/olha para o livro/ -atenção de acompanhamento -	(a vaquinha, móóóóóóóóóóó) {aponta para desenho da vaca} -gesto dêitico-atenção direta -imperativa -
	{pega o livro, fecha e vira-o para mostrar a capa} {solta o livro}
<mantém a mão esquerda no livro> /olha para parte vermelha do livro/ -atenção de acompanhamento -	{segura o livro com a mão esquerda e aponta para cor vermelha utilizando a mão direita} (vermelho, vermelho) -gesto dêitico- -atenção direta - declarativo-
	{continua a segurar o livro com a mão esquerda apontando a cor vermelha com a mão direita fazendo movimento circular} (vermelho, vermelho) -gesto dêitico + gesticulação- -atenção direta - declarativo-
/olha para o desenho de uma vaca no livro/ -atenção de acompanhamento -	{segura o livro com a mão esquerda e passa para a página seguinte com a mão direita} -emblema-
	{com a mão direita aponta para o desenho da vaca} (móóóóóóóóóóó) -gesto dêitico- -atenção de direta -
/olha para cuidadora/ -atenção de verificação-	{aponta para o desenho dos pintos} (piu piu piu piu piu piu piu) -gesto dêitico- -atenção direta-
/olha para o livro/ -atenção de acompanhamento-	{passa a página do livro}
/olha para o livro/	(piu piu piu)
<coloca ambas as mãos sobre o livro passando as páginas> /olha para o livro/ -pantomima-	{solta o livro, entregando-o a criança} -atenção direta - declarativa-

A cuidadora e a criança estão sentadas lado a lado em uma carteira, no momento em que a cuidadora começa a interagir, olhando para criança e mostrando-lhe uma bola de cor azul, a criança imediatamente olha para a bola na mão da cuidadora e, em seguida, volta o olhar para o rosto da cuidadora, ainda segurando a bola a cuidadora mantém o olhar sobre a mesma e fala (azul), a criança, por sua vez, mantém o olhar no rosto da cuidadora e em seguida olha para câmera. É possível perceber que a criança, logo no início da interação, fez uma vocalização “Aaaaaaah”, tal evento caracteriza um recurso importante nesta cena interacional, uma vez que ao vocalizar, pegar e segurar a mão da cuidadora a criança estaria

executando um gesto dêitico, que se caracteriza principalmente por serem utilizados para apontar para algo ou alguém (MCNEILL, 1992).

Em seguida, a cuidadora inicia uma outra cena interativa, olhando e apontando para um livro que estava sobre a carteira e chamando atenção da criança através da produção vocal (olhe) a criança olha para o livro e rapidamente põe-se a olhar de volta para a câmera, a cuidadora olha para a criança e fala (vaca), se referindo a um desenho contido no livro, enquanto a criança ainda está com a atenção voltada para a câmera. A cuidadora então olha para o livro e fala (vaca) enquanto passa a página, a criança volta a atenção para o livro, logo em seguida a cuidadora chama atenção da criança dizendo “Ó o burrinho, ó o burrinho”.

Em outro momento vê-se que a cuidadora se utiliza do gesto de apontar para chamar a atenção da criança para um elemento contido no livro, porém, nota-se que a criança não responde a este gesto, mantendo seu olhar no rosto da mesma. Em seguida, percebe-se que a criança mantém o olhar no livro que compõe a cena enquanto que a cuidadora passa as páginas do livro, fala e aponta para os desenhos e a criança mantém o olhar no rosto da cuidadora, sem acompanhar o gesto de apontar.

Nota-se, pelo exame do trecho descrito acima, que em um primeiro momento e de forma breve ocorrera uma cena de atenção conjunta de maneira triádica, tal como definido por Tomasello (2003). A interação triádica, neste caso, se deu quando a cuidadora e a criança dividiam a atenção com um objeto terceiro, no caso a bola, porém nota-se que logo em seguida a criança perde o foco de atenção para o objeto e volta a atenção para a câmera, um elemento fora da cena interativa. Ocorre neste contexto, também, um tipo de atenção conjunta chamado de atenção de acompanhamento, caracterizada principalmente pela capacidade da criança em acompanhar a atenção de seu interlocutor para entidades externas, neste caso a cuidadora utiliza o gesto de apontar enquanto a criança acompanha com o olhar.

Em se tratando de gestos, neste primeiro momento houve execução de gestos por parte da criança, principalmente no momento da execução do gesto dêitico, que neste contexto pode ter sido executado com a intenção de chamar a atenção da cuidadora para algum acontecimento externo à interação entre os dois. Isto é perceptível porque ambos, criança e cuidadora, trocam olhares, em seguida a criança olha para câmera, como se estivesse a chamar a atenção da cuidadora para o fato de estarem sendo filmados. De acordo com Vezalli (2011), a produção não verbal pode ser composta basicamente por *pointings*, que são formas dêiticas de direcionar a atenção do outro, principalmente em contextos em que a linguagem falada não é possível.

Durante a análise consideram-se também como gestos os movimentos das mãos, tais como segurar, pegar e manusear algum objeto; na cena transcrita anteriormente, percebe-se que a cuidadora executa dois gestos: um gesto emblemático, feito no momento em que segura e mostra a bola a criança; e um gesto pantomímico, quando passa as páginas do livro, além dos gestos dêiticos de apontar.

É importante salientar aqui a execução de gestos emblemáticos, tal como propõe Ávila Nóbrega (2010), que considera o gesto de segurar e mostrar algo como emblemático, uma vez que estes emergem de um contexto social baseado nas cenas de atenção conjunta.

Note-se que, durante esta interação, a criança responde com o olhar quando a cuidadora pede para que ela olhe para o livro, porém, rapidamente a criança volta sua atenção para a câmera e, logo em seguida, passa a olhar para o livro que está sendo folheado pela cuidadora. É de inferir, neste caso, que a criança e a cuidadora pareciam ter objetos de atenção distintos, porém, é importante se ater ao fato de que a criança autista possui dificuldades no que diz respeito ao compartilhamento da atenção podendo, dessa forma, não responder adequadamente às propostas interativas de sua cuidadora, tal como ocorreu no momento em que a criança não acompanhou o gesto de apontar.

Em continuação à observação da cena interativa, vê-se o prosseguimento da interação entre a criança e a cuidadora; neste momento, percebe-se que por várias vezes a criança conseguiu acompanhar o gesto de apontar, mas ainda não atingiu totalmente a intenção comunicativa de seu interlocutor, como por exemplo no momento em que a cuidadora aponta para o livro mostrando o desenho dos pintos e a criança não segue o gesto de apontar, mantendo o olhar para o rosto da cuidadora. É perceptível, também, que embora a cuidadora tenha entregado o livro à criança de maneira declarativa, não se considerou o recebimento do livro de forma objetiva pela criança, uma vez que ela já estava com as mãos no livro antes que a cuidadora o tivesse entregue.

Em se tratando de gestos nota-se, ainda uma vez, que a cuidadora executa um gesto emblemático ao passar as páginas do livro e, logo mais adiante, produz uma gesticulação caracterizada pela execução do movimento da mão enquanto aponta para a cor e fala (vermelho, vermelho). Outrossim, neste trecho se nota que a criança realiza uma pantomima, no momento em que pega o livro e começa a folheá-lo; de acordo com Kendon, a pantomima é uma representação de uma ação cotidiana que ocorre com ausência obrigatória da fala e, com fundamento nas anotações realizadas durante esta cena, que teve duração de um minuto e nove segundos, formula-se uma tabela com os seguintes resultados:

Tabela 1: Quantificadores da cena 1

Recursos Multimodais	Criança	Cuidadora
Ocorrência de Gestos	06	16
Ocorrência de Produções Vocais	01	16
Olhar para cuidadora	06	-
Olhar para criança	-	13
Olhar para câmera	04	00
Atenção de verificação	0	0
Atenção de acompanhamento	09	09
Atenção direta	00	02

A formulação da referida tabela torna possível observar, em números, com que frequência houve manifestação dos recursos multimodais, tanto pela criança como pela cuidadora; como se vê, há baixíssima ocorrência de produções vocais por parte da criança, perfazendo-se facilmente notável que o número de olhares da criança para a cuidadora e vice-versa encontra-se bastante díspar, demonstrando a falta de reciprocidade do olhar por parte da criança. É de se notar, também, que o número de gestos e produções vocais feitos pela cuidadora são exatamente iguais, comprovando, mais uma vez, que os gestos estão realmente ligados à fala de maneira indissociável, tal como postulado por McNeill (1992). Vale ressaltar ainda que a ocorrência de gestos atrelada a vocalização por parte da criança, possui um importante caráter comunicativo, uma vez que se percebe a capacidade da criança de iniciar uma interação.

CENA 2

Data: 28/10/2015 – Coleta 1

Idade da criança: 5 anos, 4 meses e 21 dias

Duração do recorte: 1min02s

Contexto: A criança está na sala de aula e pede auxílio para sair. A cuidadora vai atrás da criança para trazê-la de volta à sala de aula. Ao voltar à sala de aula a criança encontra-se com a professora.

Quadro 11: Cena interativa da criança com pesquisador, cuidadora e professora

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	olha a professora colocando objetos sobre a mesa/	00:00:00.000	00:00:00.234	00:00:00.234
2	olha para o pesquisador/	00:00:00.234	00:00:01.034	00:00:00.801
3	olha para mão do pesquisador/	00:00:01.034	00:00:01.601	00:00:00.567
4	olha para o pesquisador (ff)/	00:00:01.601	00:00:02.002	00:00:00.401
5	olha para mão do pesquisador/	00:00:02.002	00:00:02.436	00:00:00.434
6	olha para o pesquisador (ff)/	00:00:02.436	00:00:04.437	00:00:02.001
7	olha para porta da sala/	00:00:08.061	00:00:12.979	00:00:04.918
8	olha para trás/	00:00:18.652	00:00:20.120	00:00:01.468
9	olha para trás, para cuidadora/	00:00:22.223	00:00:26.593	00:00:04.370

Quadro 12: Olhar da criança

Olhar Criança				
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	
1	olha a professora colocando objetos sobre a mesa/	00:00:00.000	00:00:00.234	
2	olha para o pesquisador/	00:00:00.234	00:00:01.034	
3	olha para mão do pesquisador/	00:00:01.034	00:00:01.601	
4	olha para o pesquisador (ff)/	00:00:01.601	00:00:02.002	
5	olha para mão do pesquisador/	00:00:02.002	00:00:02.436	
6	olha para o pesquisador (ff)/	00:00:02.436	00:00:04.437	
7	olha para porta da sala/	00:00:08.061	00:00:12.979	
8	olha para trás/	00:00:18.652	00:00:20.120	
9	olha para trás, para cuidadora/	00:00:22.223	00:00:26.593	

Quadro 13: Gesto da criança

Gesto Criança			
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final
1	<pega na mão do pesquisador levando-o até a porta da sala>	00:00:04.270	00:00:13.814

Quadro 14: Transcrição da cena

Criança	Pesquisador	Cuidador	Professora
/olha a professora colocando objetos sobre a mesa/ - atenção de acompanhamento -			Coloca objetos sobre a mesa
/olha para o pesquisador/ caminha em direção ao pesquisador /olha para mão do pesquisador/ /olha para o pesquisador/ /olha para mão do pesquisador/ /olha para o pesquisador/ - atenção de acompanhamento -			
<pega na mão do pesquisador levando-o até a porta da sala> -gesto emblemático + atenção direta - imperativo-	pega na mão da criança acompanhando-a até a porta da sala - atenção de acompanhamento -		
/olha para porta da sala/ - gesto dêitico-	abre a porta da sala - atenção direta-		
caminha passando pela porta da sala indo até o corredor			
/olha para trás/ -atenção de acompanhamento-		(ele vai te levar lá na sala de "Nildinha")	
caminha pelo corredor			
/olha para trás, para cuidadora, voltando ao encontro dela/ -atenção de acompanhamento-			
anda pelo corredor /olha para cuidadora/ caminha até a cuidadora /olha para as mãos da cuidadora/ <pega na mão da cuidadora> -gesto emblemático- /olha para cuidadora -		[olha para criança] - atenção de acompanhamento- {levanta o braço esquerdo}[olha para o relógio] (não tá na hora ainda) -gesto icônico- {segura as mãos da criança}	
<solta mão da cuidadora> /olha para o pesquisador/ -atenção de verificação- /olha para cuidadora (ff)/ vira-se para o outro lado tentando se soltar da cuidadora /olha para cuidadora (ff)/		[olhando para criança] (só daqui a pouco, na hora do lanche) {pega a criança pelo braço}-gesto emblemático- (vamo voltar pra sala) {pega a criança pelo braço levando-a para sala} -atenção direta – imperativo-	

aaah -gritando senta no chão e levanta-se rapidamente esquivando-se da cuidadora		[olhando para criança] {solta um dos braços da criança} (é na hora do lanche, não é hora agora de ir para o lanche) {solta a criança}	
/olha para cuidadora (ff)/ segura as mãos da cuidadora -atenção de verificação-		{pega a criança pelo braço}(ó M., não é hora de ir para o lanche agora) -atenção direta -imperativo-	
aum --seria um não?-- <esquiva-se da cuidadora> -gesto emblemático-		(é na hora de ir pro lanche) {pega a criança pelo braço levando-a de volta a sala} -gesto emblemático-	
/olha para cuidadora (ff)/ caminha de volta para sala *aaaum* -- choramingando-- -gesto emblemático-		{segurando a criança pelo braço levando-a para sala} (é...)	
aaaaah --gritando-- caminhando de volta a sala		{solta a criança} {fecha a porta da sala}	
uôôhôhô -- choramingando-- faz movimento com as pernas para diante da professora /olha para cuidadora/ -gesto dêitico- /olha para professora/			:que foi M.?: organizando livros na mesa
/olha para os livros que a professora está organizando//olha para professora/ -atenção de verificação-			:o que foi?:
/olha para cuidadora/ -gesto dêitico-			:que foi?:
vira-se e vai de encontro a cuidadora -atenção de acompanhamento-		se aproxima (fala inaudível)	
<abraça a cuidadora> -gesto emblemático/icônico-		[olha para criança] {abraça a criança} -atenção de acompanhamento- -gesto emblemático-	

Na cena acima, apresenta-se uma interação em que estão presentes a criança, a cuidadora, o pesquisador e a professora; inicialmente, a criança observa a professora colocar objetos sobre sua mesa de trabalho, o que caracteriza-se como atenção de acompanhamento, na qual a criança está verificando a atenção do adulto, neste caso a criança acompanha a atividade que a professora está executando; dando prosseguimento, a criança olha para o

pesquisador, caminha até ele sempre oscilando o olhar no rosto/mão do pesquisador, em seguida a criança pega na mão do pesquisador e o leva até a porta da sala.

Ao chegarem diante da porta a criança foca o olhar na porta da sala e então o pesquisador abre a porta da sala e ambos saem; neste trecho, identifica-se este olhar da criança para a porta como “dêitico” uma vez que a criança, mais uma vez, se utiliza do olhar como forma de indicar a seu interactante o objetivo a ser alcançado. E assim o pesquisador, identificando a intenção comunicativa da criança, abre a porta. Vale lembrar também que se caracterizou o ato de pegar na mão do pesquisador e levá-lo até a porta como gesto emblemático, por se tratar de uma ação que denota um chamado. Este chamado também se caracteriza como atenção direta – imperativo, pois se entende a intenção desse chamado também como um pedido de auxílio para a execução de uma tarefa, que neste caso seria abrir a porta para sair.

Vale lembrar que o próprio Bruner (1983) já chama atenção para o fato das crianças, desde muito cedo, apresentarem pistas de que querem alcançar certos objetos através da linha do olhar, não necessitando da presença do gesto de apontar imperativo.

Após a criança e o pesquisador saírem da sala, a cuidadora fala “Ele vai te levar lá na sala de Nildinha”, imediatamente a criança olha para a cuidadora numa forma de atenção de acompanhamento, o que ocorre novamente logo em seguida, quando a criança caminha pelo corredor e olha de volta, novamente, para a cuidadora.

Em prosseguimento, vê-se que durante a cena a criança continua a caminhar pelo corredor, olha para a cuidadora e pega na mão da cuidadora como se estivesse a chamá-la para ir com ela, caracterizando mais uma vez o gesto emblemático, tal como ocorrido anteriormente ao interagir com o pesquisador. Neste mesmo momento, a cuidadora levanta o braço e olha para o relógio de pulso e fala para criança “Não tá na hora ainda” segurando as mãos da criança.

A criança solta a mão da cuidadora enquanto ela fala “Só daqui a pouco, na hora do lanche” e pega na mão da criança falando “Vamos voltar pra sala”, caracterizando mais uma vez o gesto emblemático. A criança, entretanto, olha para a cuidadora e tenta se soltar da mesma, negando-se a voltar para sala; neste momento, a criança começa a gritar “Aaah” enquanto senta-se e rapidamente levanta-se do chão, a cuidadora solta um dos braços da criança e diz “É na hora do lanche, não é hora agora de ir para o lanche” e solta a criança. A cuidadora volta a pegar no braço da criança enquanto fala “Ó M., não é hora de ir para o lanche agora” em uma cena caracterizada pela atenção direta e pelo gesto imperativo, em seguida a cuidadora volta a pegar no braço da criança levando-a de volta a sala enquanto diz

“é na hora de ir pro lanche” no mesmo momento a criança vocaliza “Aum” se esquivando da cuidadora e negando-se a voltar para a sala.

Enquanto a cuidadora leva a criança de volta a sala, a mesma choramingando vocaliza novamente “Aaaum” enquanto a cuidadora fala “É...”. A cuidadora solta a criança e fecha a porta da sala, a criança caminha de volta a sala enquanto grita “Aaaaaah”. Ao entrar na sala gritando a professora pergunta “Que foi M.?”, a criança choramingando vocaliza “Uôôhôhô” fazendo movimento com as pernas; logo depois olha para a cuidadora de maneira dêitica, como se estivesse a responder a indagação da professora. A professora enquanto organiza os livros na mesa pergunta mais uma vez a criança “O que foi?”, a criança observa a professora organizando o livros, mais uma vez a professora pergunta “Que foi?”, neste momento a criança lança o olhar para a cuidadora, que fala algo inaudível e se aproxima da criança e da cuidadora, neste momento a criança olha e vai de encontro à cuidadora e estende os braços abraçando-a, a cuidadora olha para a criança e retribui o abraço, finalizando assim esta cena.

Ao apresentar esta cena, nota-se que, para a criança em questão, a principal forma de interação se dá através do olhar, principalmente através do olhar dêitico ou da linha do olhar, que é um sinalizador que denota que a criança tem a intenção de alcançar certos objetivos (BRUNER, 1983) mesmo que para isso dependa do auxílio de um adulto, portanto, torna-se fundamental que o adulto que interage com a criança esteja atento a estes sinais, para que assim possa auxiliá-lo na realização de tarefas. Este olhar dêitico ou *pointing* também serviu como resposta a algumas perguntas, tal como no momento em que a professora pergunta à criança “O que foi?”, e criança simplesmente olha para a cuidadora, indicando assim que a cuidadora o tinha irritado por impedi-lo de deixar a sala.

Outro ponto importante e que merece destaque nesta cena é a presença de gestos emblemáticos executados pela criança. Os gestos emblemáticos como se sabe são gestos convencionais que são determinados culturalmente (Cavalcante, 2009) e, neste caso, vê-se a presença destes gestos em vários momentos, principalmente em episódios em que a criança estende e pega na mão do adulto com a intenção de acompanhá-lo para algum fim específico. O gesto emblemático também pode ser detectado nos momentos em que a criança se esquivava da cuidadora, se negando a voltar para a sala, e quando estes surgiram atrelados a vocalizações como “Aaaum”, pode-se inferir esta vocalização como um “não” e que, além de sonoramente parecida com o sinal de negação, a mesma vocalização foi executada pela criança junto a movimentos que claramente demonstraram significar algum tipo de recusa.

Tabela 2: Quantificadores da cena 2

Recursos Multimodais	Pesquisador	Criança	Cuidadora	Professora
Ocorrência de Gestos	02	05	12	-
Ocorrência de Produções Vocais	00	05	10	03
Olhar para cuidadora	-	10	-	-
Olhar para criança	-	-	03	02
Olhar para pesquisador	-	06	-	-
Olhar para professora	-	03	-	-
Atenção de verificação	00	03	00	01
Atenção de acompanhamento	01	05	02	01
Atenção direta	01	01	02	00

Através da formulação da tabela acima é possível perceber que o número de gestos da criança aumentou em relação à cena anterior, bem como o número de produções vocais que é exatamente igual ao número de gestos e ao número de ocorrências de atenção de acompanhamento, o que significa que a criança conseguiu acompanhar atentamente os eventos ocorridos na cena, interagindo e utilizando a linguagem de maneira multimodal e conseguindo com sucesso alcançar seus objetivos e ainda responder a perguntas objetivas através da utilização do olhar como gesto dêitico.

CENA 3

Data: 04/11/2015 – Coleta 2

Idade da criança: 4 anos, 4 meses e 28 dias

Duração do recorte: 0min41s

Contexto: A criança está na sala de aula junto a cuidadora e dois colegas que brincavam com alguns objetos sobre a mesa. Em certo momento a criança levanta-se e começa a interagir com a professora.

Quadro 15: Cena interativa entre criança, cuidadora e professora

ELAN 4.9.3 - video2recorte2.eaf

Arquivo Editar Anotação Trilha Tipo Buscar Visualizar Opções Janela Ajudar

Grade Texto Legenda Lexicon Comments Reconhecedores Metadados Controles

Olhar Criança

> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	olha para frente!	00:00:00.000	00:00:00.198	00:00:00.198
2	olha para objetos em cima da mesa!	00:00:00.200	00:00:02.035	00:00:01.835
3	olha para o pesquisador!	00:00:03.470	00:00:06.240	00:00:02.770
4	olha para bolsa que está sobre a mesa da professora!	00:00:08.542	00:00:15.949	00:00:07.407
5	olha para as mãos da professora!	00:00:15.951	00:00:17.084	00:00:01.133
6	olha para o pesquisador!	00:00:17.087	00:00:17.684	00:00:00.597
7	olha para professora!	00:00:17.688	00:00:19.920	00:00:02.232
8	olha para a mão direita da professora!	00:00:19.923	00:00:21.488	00:00:01.565
9	olha para professora!	00:00:21.490	00:00:22.822	00:00:01.332
10	olha a professora recebendo e entregando o objeto do colega!	00:00:22.824	00:00:26.785	00:00:03.961
11	olha para professora!	00:00:26.787	00:00:28.428	00:00:01.641
12	olha para mão da professora!	00:00:28.430	00:00:29.054	00:00:00.624
13	olha para professora!	00:00:29.057	00:00:30.197	00:00:01.140
14	vira-se e olha para o outro lado!	00:00:30.199	00:00:31.432	00:00:01.233
15	olha para baixo!	00:00:31.833	00:00:32.232	00:00:00.399
16	olha para cuidadora!	00:00:32.239	00:00:35.469	00:00:03.230
17	olha em direção a porta da sala!	00:00:35.472	00:00:37.070	00:00:01.598
18	olha para professora!	00:00:37.081	00:00:38.839	00:00:01.758
19	olha para frente em direção ao fundo da sala!	00:00:38.848	00:00:41.207	00:00:02.361

00:00:00.000 Seleção: 00:00:00.000 - 00:00:00.000 0

Modo de Seleção Modo de Repetição (Loop)

default [19]
Olhar Criança [19]
Fala Criança [1]
Gesto Criança [3]
Movimento Corpo [12]
Gesto Professora [9]
Fala Professora [7]
Fala Cuidadora [8]

olha par | olha para objetos em cima da mesa! | olha para o pesquisador!

sentado | levanta-se, gira rapidamente e caminha em direção ao pesquisador

(estende a mão para criança)

Quadro 16: Olhar da criança

Olhar Criança			
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final
1	/olha para frente/	00:00:00.000	00:00:00.198
2	/olha para objetos em cima da mesa/	00:00:00.200	00:00:02.035
3	/olha para o pesquisador/	00:00:03.470	00:00:06.240
4	/olha para bolsa que está sobre a mesa da professora/	00:00:08.542	00:00:15.949
5	/olha para as mãos da professora/	00:00:15.951	00:00:17.084
6	/olha para o pesquisador/	00:00:17.087	00:00:17.684
7	/olha para professora/	00:00:17.688	00:00:19.920
8	/olha para a mão direita da professora/	00:00:19.923	00:00:21.488
9	/olha para professora/	00:00:21.490	00:00:22.822
10	/olha a professora recebendo e entregando o objeto do colega/	00:00:22.824	00:00:26.785
11	/olha para professora/	00:00:26.787	00:00:28.428
12	/olha para mão da professora/	00:00:28.430	00:00:29.054
13	/olha para professora/	00:00:29.057	00:00:30.197
14	/vira-se e olha para o outro lado/	00:00:30.199	00:00:31.432
15	/olha para baixo/	00:00:31.833	00:00:32.232
16	/olha para cuidadora/	00:00:32.239	00:00:35.469
17	/olha em direção a porta da sala/	00:00:35.472	00:00:37.070
18	/olha para professora/	00:00:37.081	00:00:38.839
19	/olha para frente em direção ao fundo da sala/	00:00:38.846	00:00:41.207

Quadro 17: Gesto da criança

Gesto Criança			
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final
1	<com as duas mãos, pega e segura a bolsa da professora>	00:00:12.679	00:00:28.329
2	<ainda segurando a bolsa, estende a mão direita, pega e segura a mão e...	00:00:28.330	00:00:31.431
3	<solta a bolsa no chão e continua segurando na mão da professora>	00:00:31.437	00:00:33.400
4	<com as duas mãos, segura a mão esquerda da professora>	00:00:33.403	00:00:35.035
5	<solta uma das mãos, ainda segurando com a mão direita a mão esquerd...	00:00:35.037	00:00:41.207

Quadro 18: Transcrição da cena

Criança	Cuidador	Professora
sentando na mesa junto de dois colegas e da cuidadora /olha para frente/		
/olha para objetos em cima da mesa/ -atenção de verificação-		
levanta-se, gira rapidamente e caminha em direção ao pesquisador		
/olha para o pesquisador/ *Uou* -atenção de verificação-		
para /olha para bolsa que está sobre a mesa da professora/		
caminha até a mesa da professora /continua olhando para bolsa que está sobre a mesa da professora/		{estende a mão para criança}-atenção verificação - emblema-
<com as duas mãos, pega e segura a bolsa da professora> puxa a bolsa de cima da mesa, afastando-se para trás -gesto emblemático-		{coloca as mãos junto a outra bolsa que está sobre a mesa}
/olha para as mãos da professora/ -		

atenção de verificação- parado diante da professora segurando a bolsa		
/olha para o pesquisador/ -atenção de acompanhamento- /olha para professora/		falando ao pesquisador (é pra me levar pra trás), referindo-se ao fundo da sala
/olha para a mão direita da professora/ -atenção de acompanhamento-		{aponta com a mão direita para caixa onde guarda-se o material didático}(você bota lá?) -atenção direta - declarativo- dêitico- gesto e fala dirigidos a outra criança que entra na cena
/olha para professora/ -atenção de verificação- /olha a professora recebendo e entregando o objeto do colega/ -atenção de acompanhamento-		(ah deixa eu botar a tinta?) {pega o objeto da mão do aluno} -atenção direta - declarativo - emblema- fala e gesto dirigidos a outra criança que entra na cena
		{devolve o objeto para o aluno} -atenção direta - declarativo-
/olha para professora/ -atenção de verificação- /olha para mão da professora/ <ainda segurando a bolsa, estende a mão direita, pega e segura a mão esquerda da professora> -atenção acompanhamento - emblema-	(vai pra onde hein M.?)	{estende as mãos para frente, com as palmas das mãos voltadas para cima} (que foi?) -atenção acompanhamento - gesto emblemático-
vira-se /olha para o outro lado/		{com a mão esquerda, pega e segura a mão direita da criança} (vai pra onde?) -emblema-
abaixa-se ligeiramente <solta a bolsa no chão e continua segurando na mão da professora> /olha para baixo/		
/olha para cuidadora/ -atenção de verificação-	(olha, tem aula ainda. tem aula.)	
parado junto a professora <com as duas mãos, segura a mão esquerda da professora>		(ainda tem aula da tia Camile de educação artística) {ainda segurando a mão da criança, abaixa-se, pega a bolsa e coloca de volta na mesa}
<solta uma das mãos, ainda segurando com a mão direita a mão esquerda da professora> /olha em direção a porta da sala/ tentando caminhar até porta da sala - emblema-		continua segurando a criança
/olha para professora/ /olha para frente em direção ao fundo da sala/ caminhando junto a professora -atenção de acompanhamento-		(vamos) {pega no braço da criança e sai andando de braços dados} -atenção direta - imperativo - emblema-

Antes de iniciar o relato desta cena é preciso esclarecer que aqui não há presença de transcrição do olhar da professora, pois durante a gravação da cena manteve-se o foco da câmera sobre a criança, portanto, o olhar da professora não foi registrado nesta gravação, o

que não significa dizer que não tenha ocorrido a troca de olhares entre a criança em questão e a professora.

A cena inicia-se com a criança sentada na carteira junto de sua cuidadora e mais dois alunos que interagiam. A criança, no entanto, manteve a atenção nos colegas por muito pouco tempo, levantando-se da carteira e caminhando até o pesquisador e, neste momento, olhando para o pesquisador e fazendo uma vocalização: “Uou”.

A criança para por poucos instantes ao lado do pesquisador, e logo depois olha para uma bolsa que está sobre a mesa da professora, caminha até a mesa da professora, que lhe estende a mão executando um gesto emblemático, com a intenção de que a criança interagisse diretamente com ela. Entretanto a criança decide por manter o foco de sua atenção na bolsa que estava sobre a mesa. A criança pega a bolsa e em seguida volta o olhar para a professora; neste momento caracteriza-se o ato de pegar a bolsa + olhar para a professora como um gesto emblemático, pois a intenção da criança era de que a professora o acompanhasse até o fundo da sala, como foi compreendida por ela mesma quando se dirige falando ao pesquisador “É pra me levar pra trás”.

Vale lembrar que a própria caracterização do gesto emblemático se estabelece por ser um gesto culturalmente marcado ou convencionalizado (CAVALCANTE, 2009), neste caso, a professora reconhece a intencionalidade da criança no momento da execução do gesto, o que já fora relatado pela mesma anteriormente. Em uma conversa informal entre o pesquisador e a professora, a educadora informou que muitas vezes a criança executa o ato de pegar a bolsa, como um modo de indicar que deseja sair do local, caracterizando tal ato como um gesto emblemático que foi convencionalizado entre a professora e a criança.

Logo em seguida um outro aluno aproxima-se da professora, que começa a falar com o aluno e atualizar os gestos de apontar conforme o transcrito no quadro acima. Ao falar com o outro aluno dizendo “Você bota lá?”, executando o gesto dêitico de apontar para o local onde a professora indica onde o aluno deve guardar o material, a criança observa a cena atentamente, observando principalmente o movimento das mãos da professora. Esse comportamento se caracteriza como atenção de acompanhamento que, de acordo com Tomasello (2003) pode ser definida como a simples capacidade de acompanhar a atenção que o adulto dirige a uma entidade externa, que neste caso seria o aluno que se inseriu na cena entre a criança autista e a professora.

A criança continua acompanhando toda a interação entre a professora e seu colega de sala, através da atenção de acompanhamento. Logo em seguida, a criança mantém o olhar na professora, que estende as mãos para a frente e pergunta “O eu foi?”, executando um gesto

emblemático comum, quando se faz algum questionamento. Neste mesmo momento, a cuidadora que está fora da cena, fala para a criança “Vai pra onde, hein, M.?”, o que indica que a mesma também detectou a intenção da criança, questionando a criança de forma direta sobre para onde ela desejaria ir.

A criança ignora a fala da cuidadora mantendo o olhar na professora, depois solta uma das mãos que estava segurando a bolsa e pega na mão da professora, que retribui pegando também na mão da criança e perguntando mais uma vez “Vai pra onde?”. Caracteriza-se o ato da professora pegar na mão da criança como gesto emblemático, tal como proposto por Ávila Nóbrega (2010).

Em seguida, no decorrer da cena interativa, vê-se que logo em seguida a cuidadora, mesmo afastada da interação entre a criança e a professora, se introduz na cena mais uma vez dirigindo-se a criança ao falar “Olha, tem aula ainda. Tem aula”, constatando mais uma vez a intenção da criança que é de se evadir da sala de aula, no momento em que a cuidadora fala, percebe-se o olhar da criança para ela na forma de atenção de verificação.

Em seguida a professora também fala dirigindo-se à criança, dizendo “Ainda tem aula de tia Camile de educação artística”; a criança, neste momento, segurando a mão da professora, tenta caminhar até a porta da sala, indicando sua pretensão de sair, porém, a professora a segura pelo braço impedindo-a. A criança então olha para professora e logo em seguida olha para o fundo da sala, a professora então fala “Vamos” e sai caminhando de braços dados com a criança encerrando a cena interativa.

Através da descrição desta cena fica evidente que a criança apresenta sua intencionalidade através da multimodalidade, principalmente através do olhar e da execução de pequenas ações, como por exemplo o ato de pegar a bolsa, que já foi reconhecido pela professora como uma forma da criança demonstrar que quer sair da sala. O que também é imprescindível perceber nesta cena é que é muito importante que o adulto que interage com a criança saiba detectar os pequenos sinais que a criança apresenta para que possa interagir com ela e a ajudar no alcance de seus objetivos.

Tabela 3: Quantificadores da cena 3

Recursos Multimodais	Criança	Cuidadora	Professora
Ocorrência de Gestos	05	-	09
Ocorrência de Produções Vocais	01	02	07
Olhar para cuidadora	01	-	-
Olhar para criança	-	-	-
Olhar para pesquisador	02	-	-
Olhar para professora	09	-	-
Atenção de verificação	06	-	01

Atenção de acompanhamento	05	-	01
Atenção direta	00	-	04

Através da tabela acima contata-se que a criança se utilizou de gestos para poder interagir com seu interactante, principalmente através de emblemas que foram convencionalizados nas interações em sala de aula, sobretudo com o professor e cuidador, que através da observação de ações como olhar ou pegar um objeto puderam perceber as intenções comunicativas da criança. Não foram detectados momentos de atenção direta por parte da criança, no entanto, o número de atenção de verificação e de atenção de acompanhamento é bastante considerável, principalmente porque mais uma vez se coadunam com o número de execução de gestos. Já por parte da professora, percebe-se que o número de gestos e vocalizações são bastante próximos, com predominância dos gestos declarativos e emblemáticos, que nestas cenas têm ocorrido com bastante frequência, talvez por este ser um dos modos mais significativos de interagir com a criança autista.

CENA 4

Data: 11/11/2015 – Coleta 3

Idade da criança: 5 anos, 5 meses e 4 dias

Duração do recorte: 01min 00s

Contexto: No intervalo para o recreio, a criança e a cuidadora estão sentados numa mesa no pátio da escola, enquanto ao lado outras crianças formam uma fila para receberem a merenda escolar. Esta cena contempla a interação da criança com a cuidadora durante o intervalo para o lanche, sobre a mesa está a lancheira da criança contendo pipoca e biscoitos, um copo e uma garrafa com água.

Quadro 19: Cena interativa entre criança e a cuidadora

The screenshot shows the ELAN 4.9.3 software interface. The main window displays a video of a child and a caregiver sitting at a table. The interface includes a menu bar with options like Arquivo, Editar, Anotação, Trilha, Tipo, Buscar, Visualizar, Opções, Janela, and Ajudar. Below the menu bar is a toolbar with various icons for video control and annotation. The video player shows a timestamp of 00:00:20.523. Below the video player is a timeline with a red vertical line indicating the current position. The timeline is divided into segments for different types of annotations, including 'Olhar Criança', 'Fala Criança', 'Gesto Criança', 'Movimento Corporal', 'Olhar Cuidadora', 'Fala Cuidadora', and 'Gesto Cuidadora'. The 'Olhar Criança' segment is currently selected, and it shows a list of annotations with their start and end times.

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final
1	/olha para fila de alunos/	00:00:00.000	00:00:00.967
2	/olha para o copo/	00:00:00.969	00:00:03.136
3	/olha para garrafa d'água/	00:00:03.138	00:00:04.905
4	/olha para fila de alunos/	00:00:04.907	00:00:06.273
5	/olha para cuidadora colocando água no copo/	00:00:06.276	00:00:07.380
6	/olha para fila de alunos/	00:00:07.382	00:00:08.408
7	/olha para o copo/	00:00:08.410	00:00:09.184
8	/olha para os alunos a sua frente/	00:00:09.187	00:00:16.927
9	/olha para vasilha com biscoitos/	00:00:16.929	00:00:17.784
10	/olha para direita/	00:00:17.787	00:00:18.652
11	/olha para cuidadora/ sorri	00:00:18.654	00:00:20.153
12	/olha para vasilha com biscoitos/ ainda sorrindo	00:00:20.156	00:00:21.158
13	/olha para fila de alunos/	00:00:21.161	00:00:22.689
14	/olha para direita/	00:00:22.691	00:00:26.160
15	/olha para câmera/	00:00:26.163	00:00:26.993
16	/olha para direita/	00:00:26.996	00:00:27.430
17	/olha para frente/	00:00:27.432	00:00:28.028

Quadro 20: Olhar da criança

Olhar Criança			
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final
1	/olha para fila de alunos/	00:00:00.000	00:00:00.967
2	/olha para o copo/	00:00:00.969	00:00:03.136
3	/olha para garrafa d'água/	00:00:03.138	00:00:04.905
4	/olha para fila de alunos/	00:00:04.907	00:00:06.273
5	/olha para cuidadora colocando água no copo/	00:00:06.276	00:00:07.380
6	/olha para fila de alunos/	00:00:07.382	00:00:08.408
7	/olha para o copo/	00:00:08.410	00:00:09.184
8	/olha para os alunos a sua frente/	00:00:09.187	00:00:16.927
9	/olha para vasilha com biscoitos/	00:00:16.929	00:00:17.784
10	/olha para direita/	00:00:17.787	00:00:18.652
11	/olha para cuidadora/ sorri	00:00:18.654	00:00:20.153
12	/olha para vasilha com biscoitos/ ainda sorrindo	00:00:20.156	00:00:21.158
13	/olha para fila de alunos/	00:00:21.161	00:00:22.689
14	/olha para direita/	00:00:22.691	00:00:26.160
15	/olha para câmera/	00:00:26.163	00:00:26.993
16	/olha para direita/	00:00:26.996	00:00:27.430
17	/olha para frente/	00:00:27.432	00:00:28.028

Quadro 21: Gesto da criança

Gesto Criança			
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final
1	<com a mão direita, pega o copo e traz para mais perto de si>	00:00:01.301	00:00:05.038
2	<solta o copo>	00:00:05.040	00:00:05.739
3	<com a mão direita, pega o copo com água levando até a boca>	00:00:08.450	00:00:17.784
4	<coloca o copo sobre a mesa>	00:00:17.787	00:00:20.520
5	<com a mão direita, pega um biscoito e leva até a boca>	00:00:20.523	00:00:23.493
6	<coloca o biscoito sobre a mesa>	00:00:23.496	00:00:25.392
7	<com a mão direita, pega uma pipoca e leva à boca>	00:00:40.517	00:00:43.109
8	<põe a mão direita na vasilha das pipocas>	00:00:43.112	00:00:47.881
9	<pega uma pipoca e leva à boca>	00:00:47.883	00:00:50.617
10	<põe a mão na vasilha de pipocas>	00:00:50.620	00:00:54.087
11	<pega uma pipoca e leva à boca>	00:00:54.090	00:00:57.425
12	<põe a mão na vasilha das pipocas>	00:00:57.428	00:01:00.093

Quadro 22: Transcrição da cena

Criança	Cuidador
/olha para fila de alunos/ -atenção de verificação-	[olha para fila de alunos] -atenção de verificação-
/olha para o copo/ <com a mão direita, pega o copo e traz para mais perto de si>	
/olha para garrafa d'água/ <solta o copo> -atenção direta - imperativo + gesto emblemático-	
/olha para fila de alunos/ -atenção de verificação-	
/olha para cuidadora colocando água no copo/ -atenção de acompanhamento-	[olha para criança] [olha para o copo] {pega a garrafa com água, destampa e coloca água no copo} -atenção direta - declarativo - gesto emblemático-
/olha para fila de alunos/ -atenção de verificação-	
/olha para o copo/ <com a mão direita, pega o copo com água levando até a boca> -atenção de verificação- gesto emblemático-	[olha para criança] {põe a tampa na garrafa e solta a garrafa sobre a mesa} -atenção de acompanhamento-
/olha para os alunos a sua frente/ -atenção de verificação-	[olha para a pessoa que está sentada do lado direito] -atenção de verificação- [olha para um biscoito que está sobre a mesa] {pega um biscoito que está sobre a mesa e coloca-o na vasilha} -atenção de verificação- [olha para vasilha com biscoitos] [olha para pessoa sentada ao lado] -atenção de verificação- {pega a garrafa, levando-a ao centro da mesa}
/olha para vasilha com biscoitos/ -atenção de verificação-	[olha para criança] -atenção de verificação-
/olha para direita/ <coloca o copo sobre a mesa>	
/olha para cuidadora/ sorri -atenção de verificação-	[olha para o copo] {pega o copo, trazendo-o para junto da garrafa} [olha para criança] sorri -atenção de verificação-
/olha para vasilha com biscoitos/ ainda sorrindo <com a mão direita, pega um biscoito e leva até a boca> -atenção de verificação-	[olha para criança mexendo na vasilha com biscoitos] -atenção de acompanhamento- [olha para criança]
/olha para fila de alunos/ -atenção de verificação-	
/olha para direita/ <coloca o biscoito sobre a mesa> levanta-se da mesa e fica em pé ao lado da cuidadora	[olha para um biscoito que está sobre a mesa] [olha para criança] (quer pipoca é? pipoca? tem pipoca!) -atenção de acompanhamento-
/olha para câmera/ -atenção de verificação-	
/olha para direita/	

/olha para frente/	
/olha para baixo/	
/olha para direita/	[olha para lancheira] {estende o braço direito e pega a lancheira} {com as duas mãos, abre e pega a vasilha com pipocas}
/olha para frente/	[olha para criança] -atenção de verificação-
/olha para lancheira/ -atenção de acompanhamento-	[olha para lancheira] -atenção de acompanhamento-
/olha para frente/	
/olha para direita/	
/olha para cuidadora mexendo na lancheira/ -atenção de acompanhamento-	
/olha para vasilha com pipocas na mão da professora/ -atenção de acompanhamento-	{segura e balança a vasilha com pipocas} [olha para criança] -atenção direta - declarativo-
/olha para o lugar onde estava sentado/ -atenção de verificação-	[olha para vasilha de pipocas] {com as duas mãos, abre a vasilha de pipocas e entrega a criança} (pipoca!) -atenção direta - declarativo gesto emblemático-
senta-se à mesa /olha para vasilha com pipocas/ <com a mão direita, pega uma pipoca e leva à boca> -atenção de acompanhamento - gesto emblemático-	[olha para criança] -atenção de acompanhamento- [olha para um biscoito sobre a mesa] {entrega a vasilha de pipocas com a mão esquerda, e com a mão direita, pega e coloca um biscoito na outra vasilha} -atenção direta - declarativo + gesto emblemático- [olha para vasilha com biscoitos] {com as duas mãos, pega e tampa a vasilha com biscoitos}
<põe a mão direita na vasilha das pipocas> /olha para cuidadora/ -atenção de verificação-	[olha para pessoa sentada ao lado] [olha para criança] [olha para o pesquisador] {segura a vasilha com biscoitos com a mão esquerda, mostrando ao pesquisador} (não gosta de biscoito) fala dirigida ao pesquisador -atenção direta - declarativo + dêitico-
/olha para vasilha com pipocas/ -atenção de verificação-	
/olha para cuidadora/ -atenção de verificação-	[olha para vasilha com biscoitos] -atenção de verificação- [olha para o pesquisador] -atenção de verificação-
/olha para vasilha com pipocas/ -atenção de verificação-	
/olha para cuidadora colocando os biscoitos de volta na lancheira/ -atenção de acompanhamento-	[olha para lancheira] {com as duas mãos coloca a vasilha com biscoitos dentro da lancheira}
<pega uma pipoca e leva à boca> /olha para vasilha com pipocas/ -atenção de verificação-	
/olha para outra criança que se aproxima/ /olha para cuidadora/ -atenção de verificação-	[olha para criança] (tu tá comendo pipoca né pai?) -atenção de acompanhamento-
/olha para outra criança/ -atenção de verificação-	
/olha para vasilha com pipocas/ <põe a mão na vasilha de pipocas> -atenção de verificação-	
/olha para outra criança/ -atenção de verificação-	
/olha para vasilha com pipocas/ -atenção de verificação-	
/olha para cuidadora/ <pega uma pipoca e leva à boca> -atenção de verificação-	
/olha para direita/	
/olha para vasilha com pipocas/ -atenção de verificação-	
/olha para criança e um adulto que se retiram do	[continua olhando para criança] (pipoca né?) -atenção

local/ <põe a mão na vasilha das pipocas> -atenção de verificação-	de acompanhamento-
/olha para vasilha com pipocas/ -atenção de verificação-	
/olha para cuidadora/ -atenção de verificação-	
/olha para vasilha com pipocas/ -atenção de verificação-	

Na cena que hora se apresenta, nota-se uma interação entre a cuidadora e a criança durante o intervalo para o lanche, inicialmente, a criança e a cuidadora mantêm ambos a atenção na fila de alunos que se forma próximo de onde estão, em um tipo de atenção de verificação, pois que apesar de compartilharem o mesmo foco, não o fazem de maneira interativa.

Observou-se que, sentados a mesa, criança e cuidadora iniciam então a interação; primeiramente a criança está sentada na mesa do pátio da escola para fazer seu lanche, neste momento a criança olha e estende o braço em direção a um copo que está sobre a mesa, em seguida traz para perto de si o copo colocando sobre a mesa e lançando o olhar para garrafa d'água que também se encontra sobre a mesa. A cuidadora neste momento observa a ação da criança, percebendo a intenção da mesma que era no sentido de que a cuidadora colocasse água no copo para beber.

Aqui é possível classificar a ação da criança como atenção direta com gesto imperativo, pois a criança ao pegar o copo e olhar para a garrafa indica um pedido de auxílio para que a água seja colocada no copo. Tal ação foi plenamente executada, tanto que a cuidadora imediatamente percebe a intenção da criança e coloca a água no copo estabelecendo também a atenção direta com gesto declarativo. Vale lembrar que a atenção direta não necessariamente precisa vir acompanhada do gesto de apontar. De acordo com Ávila Nóbrega (2010), a atenção direta também se estabelece quando ocorre algum gesto ou ação que signifique um tipo de apontar, que neste caso ocorre através da ação da criança em pegar o copo.

Após a criança ter recebido o copo com água da cuidadora, ela toma a água, coloca o copo sobre a mesa e sorri para cuidadora, que imediatamente sorri de volta para criança em um típico evento de atenção conjunta, caracterizado por Tomasello (2003) como atenção conjunta diática.

Em outro momento da cena em questão, a criança que estava sentada na mesa comendo biscoitos, levanta-se, ficando em pé ao lado da cuidadora que, então, olha para a criança e pergunta “Quer pipoca é? Pipoca? Tem pipoca!”, a criança ainda em pé, olha para a

câmera e em seguida olha para a direita, para frente e para baixo enquanto que a cuidadora estende o braço para pegar as pipocas que estão dentro da lancheira. Em seguida, ambos, criança e cuidadora, compartilham a atenção para a lancheira, olhando exatamente para o objeto no mesmo instante. A cuidadora, segurando a vasilha com pipocas, tenta chamar atenção balançando o objeto, formando assim um momento de atenção conjunta direta, mas a criança não atende ao gesto da cuidadora.

A cuidadora então abre a vasilha com pipocas e entrega a criança dizendo “Pipoca!”, caracterizando mais uma vez a atenção direta com gesto declarativo e também emblemático, uma vez que indica o conteúdo do objeto ao dizer “pipoca” e executa o gesto emblemático no momento em que entrega a pipoca à criança. A criança então recebe a vasilha com pipocas e passa a comê-las, sempre alternando o olhar entre o objeto e a cuidadora que está à sua frente, caracterizando assim a atenção de verificação, uma ação executada pela criança que é muito frequente nesta cena interativa.

Tabela 4: Quantificadores da cena 4

Recursos Multimodais	Cuidadora	Criança
Ocorrência de Gestos	13	12
Ocorrência de Produções Vocais	05	00
Olhar para cuidadora	-	10
Olhar para criança	12	-
Olhar para pesquisador	01	01
Atenção de verificação	09	26
Atenção de acompanhamento	07	06
Atenção direta	05	01

Após a formulação da tabela acima, percebe-se um alto número de ocorrências de atenção de verificação e baixo número de ocorrências de atenção direta por parte da criança. Em se tratando de um ambiente com inúmeros fatores distrativos, como é o pátio da escola, a criança teve muita dificuldade em manter a atenção na sua parceira de interação, porém é perceptível que a atenção de verificação muitas vezes se estabelece entre a criança e um objeto, nesta cena especificamente, nota-se pela quantidade de vezes em que a criança olha para a vasilha com pipoca/biscoito. Assim, contata-se que embora ocorra interação da criança com seu parceiro, esta ainda não ocorre em sua plenitude, pois a criança ainda possui dificuldades em interagir com sua cuidadora.

É importante mencionar nesta cena, o fato da cuidadora reconhecer a intencionalidade da criança em querer tomar água, ao executar certos gestos, como o ato de pegar o copo, por exemplo; embora não ocorra nenhuma produção vocal por parte da criança, ela manifesta sua intenção através da execução de gestos, tal como o já apresentado, o que denota a importância

que os gestos têm no sentido de possibilitar uma maneira de comunicação alternativa para a criança.

CENA 5

Data: 11/11/2015 – Coleta 3

Idade da criança: 5 anos, 5 meses e 4 dias

Duração do recorte: 00 min32s

Contexto: No intervalo para o recreio, a criança e a cuidadora estão sentados numa mesa no pátio da escola, onde está presente também a mãe da criança. Em cima da mesa está uma vasilha com pipocas e uma garrafa com água.

A criança interage com os dois adultos presentes, solicitando ajuda para conseguir alcançar seus objetivos.

Quadro 23: Cena interativa entre criança e a cuidadora

ELAN 4.9.3 - video3lanche2.asf

Arquivo Editar Anotação Trilha Tipo Buscar Visualizar Opções Janela Ajudar

Grade Texto Legenda Lexicon Comments Reconhecedores Metadados Controles

Olhar Criança

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	/olha para o copo/	00:00:01.135	00:00:01.502	00:00:00.367
2	/olha para cuidadora/	00:00:01.505	00:00:02.168	00:00:00.663
3	/olha para cuidadora colocando água no copo/	00:00:07.907	00:00:08.709	00:00:00.802
4	/olha para garrafa com água/	00:00:13.413	00:00:15.433	00:00:02.020
5	/olha para cuidadora/	00:00:15.435	00:00:16.197	00:00:00.762
6	/olha para mãe que segura a vasilha com pipocas/	00:00:16.199	00:00:17.718	00:00:01.519
7	/olha para vasilha de pipocas	00:00:17.721	00:00:22.938	00:00:05.217
8	/olha para vasilha de pipocas/	00:00:23.523	00:00:25.359	00:00:01.836
9	/olha para as crianças que estão na cantina/	00:00:25.363	00:00:32.966	00:00:07.603

00:00:00.000 Seção: 00:00:00.000 - 00:00:00.000 0

Modo de Seleção Modo de Repetição (Loop)

default [p] 00:00 00:00:01.00 00:00:02.00 00:00:03.00 00:00:04.00 00:00:05.00 00:00:06.00 00:00:07.00 00:00:08.00 00:00:09.00 00:00:10.00 00:00:11.00 00:00:12.00 00:00

Olhar Criança [p] 00:00 00:00:01.00 00:00:02.00 00:00:03.00 00:00:04.00 00:00:05.00 00:00:06.00 00:00:07.00 00:00:08.00 00:00:09.00 00:00:10.00 00:00:11.00 00:00:12.00 00:00

Fala Criança [p] 00:00 00:00:01.00 00:00:02.00 00:00:03.00 00:00:04.00 00:00:05.00 00:00:06.00 00:00:07.00 00:00:08.00 00:00:09.00 00:00:10.00 00:00:11.00 00:00:12.00 00:00

Gesto Criança [p] 00:00 00:00:01.00 00:00:02.00 00:00:03.00 00:00:04.00 00:00:05.00 00:00:06.00 00:00:07.00 00:00:08.00 00:00:09.00 00:00:10.00 00:00:11.00 00:00:12.00 00:00

Movimento Corporal 00:00 00:00:01.00 00:00:02.00 00:00:03.00 00:00:04.00 00:00:05.00 00:00:06.00 00:00:07.00 00:00:08.00 00:00:09.00 00:00:10.00 00:00:11.00 00:00:12.00 00:00

Olhar Cuidadora [p] 00:00 00:00:01.00 00:00:02.00 00:00:03.00 00:00:04.00 00:00:05.00 00:00:06.00 00:00:07.00 00:00:08.00 00:00:09.00 00:00:10.00 00:00:11.00 00:00:12.00 00:00

Fala Cuidadora [p] 00:00 00:00:01.00 00:00:02.00 00:00:03.00 00:00:04.00 00:00:05.00 00:00:06.00 00:00:07.00 00:00:08.00 00:00:09.00 00:00:10.00 00:00:11.00 00:00:12.00 00:00

Gesto Cuidadora [p] 00:00 00:00:01.00 00:00:02.00 00:00:03.00 00:00:04.00 00:00:05.00 00:00:06.00 00:00:07.00 00:00:08.00 00:00:09.00 00:00:10.00 00:00:11.00 00:00:12.00 00:00

Olhar da mãe [p] 00:00 00:00:01.00 00:00:02.00 00:00:03.00 00:00:04.00 00:00:05.00 00:00:06.00 00:00:07.00 00:00:08.00 00:00:09.00 00:00:10.00 00:00:11.00 00:00:12.00 00:00

Fala da mãe [p] 00:00 00:00:01.00 00:00:02.00 00:00:03.00 00:00:04.00 00:00:05.00 00:00:06.00 00:00:07.00 00:00:08.00 00:00:09.00 00:00:10.00 00:00:11.00 00:00:12.00 00:00

Gesto da mãe [p] 00:00 00:00:01.00 00:00:02.00 00:00:03.00 00:00:04.00 00:00:05.00 00:00:06.00 00:00:07.00 00:00:08.00 00:00:09.00 00:00:10.00 00:00:11.00 00:00:12.00 00:00

Quadro 24: Olhar da criança

Olhar Criança				
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	
1	/olha para o copo/	00:00:01.135	00:00:01.502	
2	/olha para cuidadora/	00:00:01.505	00:00:02.168	
3	/olha para cuidadora colocando água no copo/	00:00:07.907	00:00:08.709	
4	/olha para garrafa com água/	00:00:13.413	00:00:15.433	
5	/olha para cuidadora/	00:00:15.435	00:00:16.197	
6	/olha para mãe que segura a vasilha com pipocas/	00:00:16.199	00:00:17.718	
7	/olha para vasilha de pipocas	00:00:17.721	00:00:22.938	
8	/olha para vasilha de pipocas/	00:00:23.523	00:00:25.359	
9	/olha para as crianças que estão na cantina/	00:00:25.363	00:00:32.966	

Quadro 25: Gesto da criança

Gesto Criança			
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final
1	<com a mão direita, pega o copo da mão da cuidadora> -gesto emblemático-	00:00:00.600	00:00:02.104
2	<com as duas mãos, segura o copo levando-o até a boca>	00:00:02.107	00:00:05.739
3	<com a mão direita segura o copo em direção à cuidadora>	00:00:05.742	00:00:08.542
4	<com as duas mãos segura o copo levando-o até a boca>	00:00:08.544	00:00:13.847
5	<retira o copo da boca e o segura com a mão direita>	00:00:13.850	00:00:17.317
6	<coloca o copo sobre a mesa>	00:00:17.320	00:00:18.081
7	<estende a mão em direção a vasilha com pipocas que está sobre a mesa> -atenção...	00:00:18.084	00:00:21.888
8	<com a mão direita, pega uma pipoca e coloca na boca>	00:00:21.890	00:00:24.626
9	<com a mão direita, pega outra pipoca e fica com ela na mão>	00:00:24.629	00:00:32.966

Quadro 26: Transcrição da cena

Criança	Cuidador	Mãe
em pé perto da mesa ao lado da cuidadora	[olha para o copo] -atenção de verificação-	[olha para cuidadora e para criança] -atenção de verificação-
<com a mão direita, pega o copo da mão da cuidadora> /olha para o copo/ -gesto emblemático-	[olha para criança] {pega o copo e entrega a criança} (quer água, quer? água?) -atenção direta - declarativo - emblemático-	[olha para outra criança que senta-se à mesa] -atenção de verificação-
	[olha para garrafa com água que está sobre a mesa] {pega a garrafa com a mão direita e em seguida tira a tampa destorcendo} (deixa eu colocar a água? pera aí, pera aí, pera aí, pera aí...)	
/olha para cuidadora/ -atenção de verificação- <com as duas mãos, segura o copo levando-o até a boca>	[olha para criança bebendo água] -atenção de verificação- {com a mão esquerda segura o copo e com a mão direita segura a garrafa colocando água no copo}	[olha para cuidadora] -atenção de verificação- (fala dirigida a cuidadora) inaudível
<com a mão direita segura o copo em direção à cuidadora> -atenção direta - imperativo - emblemático- /olha para cuidadora colocando água no copo/ -atenção de acompanhamento-	[olha para mãe da criança] -atenção de verificação- [olha para criança] -atenção de verificação- [olha para copo enquanto coloca água] -atenção de acompanhamento-	
<com as duas mãos segura o copo levando-o até a boca>	[olha para criança bebendo água] -atenção de verificação- {com as duas mãos coloca a tampa de volta na garrafa} [olha para mãe da criança] -atenção de verificação-	{segurando a vasilha com pipocas}
/olha para garrafa com água/ -atenção de verificação- <retira o copo da boca e o segura com a mão direita> /olha para cuidadora/	[olha para criança] -atenção de verificação- {coloca a garrafa em cima da mesa}	[olha para vasilha com pipocas] -atenção de verificação-
/olha para mãe que segura a vasilha com pipocas/ <coloca o copo sobre a mesa>	[olha a criança colocando o copo em cima da mesa] [olha para criança] -atenção de verificação-	[olha para criança] -atenção de verificação- (oi M.!) [olha para o copo em cima da mesa]
/olha para vasilha de pipocas/ <<estende a mão direita em direção a vasilha com pipocas que está sobre a mesa> -atenção direta -	[olha para o copo] {pega o copo com a mão direita, e o coloca no centro da mesa}	[olha para criança] -atenção de verificação- [olha para vasilha com pipocas] {com as duas mãos destampa a

declarativo - dêitico-		vasilha e entrega a criança usando a mão direita} -atenção direta - declarativo - emblemático -
<com a mão direita, pega uma pipoca e coloca na boca>	[olha para criança] -atenção de verificação- {com a ponta dos dedos da mão direita, segura levemente a vasilha com pipocas}	[olha para criança] -atenção de verificação-
/olha para vasilha de pipocas/ -atenção de verificação- <com a mão direita, pega outra pipoca e fica com ela na mão>		
/olha para as crianças que estão na cantina/ -atenção de verificação-		
anda para frente se aproximando da cuidadora		[olha para um adulto que se aproxima] -atenção de verificação-

A transcrição acima trata-se de um recorte feito da mesma coleta anterior, porém de um momento que acontece já no final da gravação da coleta 3. O trecho transcrito acima inicia-se com a criança de pé ao lado da cuidadora, em seguida a cuidadora pega um copo e posiciona em direção à criança dizendo: “Quer água, quer? Água?”, configurando assim um típico evento de atenção conjunta direta com a presença dos gestos declarativo e emblemático. O gesto declarativo aqui se caracteriza principalmente no momento em que a cuidadora mostra o copo à criança, seguido também do gesto emblemático, que se concretiza no momento em que a cuidadora entrega o copo à criança e esta o recebe.

Em outro momento da cena acima descrita, percebe-se a criança também executando o gesto declarativo e emblemático dentro do formato da atenção direta, já que após levar o copo à boca e beber a água, a criança estende o braço em direção a cuidadora, e esta entende tal gesto de maneira imperativa, pois imediatamente passa a colocar mais água no copo da criança, e esta passa acompanhar atentamente a cuidadora colocar água no copo, num formato tipicamente triangular de atenção conjunta (TOMASELLO, 2003). É importante destacar que, embora ocorra ausência total de fala, a criança consegue manter a interação através da utilização do olhar e dos gestos

O terceiro momento, que merece destaque no recorte acima é quando a criança passa a interagir com a mãe. A criança, inicialmente, começa a interação com a mãe através do olhar, logo em seguida estende o braço em direção à vasilha com pipocas que a mãe estava segurando, executando mais uma vez plenamente o gesto declarativo através da atenção direta. Apesar de estender o braço solicitando as pipocas à mãe, a criança não executa o gesto de apontar convencional, uma característica comum em pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TOMASELLO, 2000; BOSA, 2002), porém, não há o apontar executado em sua totalidade, mas tomam-se os gestos declarativos tal como propõe Ávila Nóbrega (2010). De

acordo com este autor, estender a mão para mostrar ou solicitar algo, configura um tipo gesto declarativo e, portanto, vê-se que a criança em questão os executa com eficácia suficiente para conseguir alcançar seus objetivos.

Tabela 5: Quantificadores da cena 5

Recursos Multimodais	Criança	Cuidadora	Mãe
Ocorrência de Gestos	09	07	02
Ocorrência de Produções Vocais	00	02	02
Olhar para cuidadora	03	-	02
Olhar para criança	-	08	04
Atenção de verificação	04	09	08
Atenção de acompanhamento	01	01	00
Atenção direta	02	01	01

Nesta cena, nota-se que a criança executou maior número de gestos do que seus parceiros de interação, principalmente por tomar a iniciativa de interagir com seus parceiros em dois momentos distintos, utilizando gestos declarativos e emblemáticos como estender a mão para obter alguma coisa. Isso denota que, embora haja dificuldade em interagir, a criança autista, neste caso, consegue executar ações que facilitam a interação com seus parceiros, visando sobretudo o alcance de seus objetivos particulares. A criança, nesta cena, também foi capaz de estabelecer os três tipos de atenção conjunta, sendo em sua maioria a atenção de verificação, ou olhar de checagem, quando ocorre em momentos em que a interação é mediada apenas com o olhar.

CENA 6

Data: 02/12/2015 – Coleta 6

Idade da criança: 5 anos, 5 meses e 25 dias

Duração do recorte: 00 min 21s

Contexto: A turma na qual se insere a criança vai para o ginásio para aula de educação física, neste contexto a professora entrega a todos da turma uma bola para que possam fazer a atividade. A criança em questão, no entanto, apresenta dificuldade em participar da atividade e então aproxima-se do pesquisador, que observava a aula de educação física a distância, e interage com ele e a professora.

Quadro 27: Cena interativa entre criança e a professora

The screenshot shows the ELAN 4.9.3 software interface. The main window displays a video of a teacher in a white shirt handing a green ball to a young boy in a red shirt. The interface includes a menu bar (Arquivo, Editar, Anotação, Trilha, Tipo, Buscar, Visualizar, Opções, Janela, Ajudar) and a toolbar with various editing tools. On the right side, there is a list of annotations under the heading 'Olhar Criança'. The timeline at the bottom shows the duration of the video and the timing of the annotations.

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	/olha para o pesquisador/	00:00:00.000	00:00:01.468	00:00:01.468
2	/olha para o pesquisador/	00:00:02.269	00:00:08.208	00:00:05.939
3	/olha para bola na mão da professora/	00:00:08.210	00:00:09.710	00:00:01.500
4	/olha para o pesquisador/	00:00:09.712	00:00:13.313	00:00:03.601
5	/olha para professora/	00:00:13.315	00:00:17.417	00:00:04.102
6	/olha para as outras crianças brincando/	00:00:17.420	00:00:21.955	00:00:04.535

Quadro 28: Olhar da criança

Olhar Criança			
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final
1	/olha para o pesquisador/	00:00:00.000	00:00:01.468
2	/olha para o pesquisador/	00:00:02.269	00:00:08.208
3	/olha para bola na mão da professora/	00:00:08.210	00:00:09.710
4	/olha para o pesquisador/	00:00:09.712	00:00:13.313
5	/olha para professora/	00:00:13.315	00:00:17.417
6	/olha para as outras crianças brincando/	00:00:17.420	00:00:21.955

Quadro 29: Gesto da criança

▼ Gesto Criança			
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final
1	<com as duas mãos pega e segura a bola>	00:00:09.075	00:00:12.747
2	<estende os dois braços para frente e com a mão direita entrega a bola na...	00:00:12.749	00:00:17.917
3	<bate palmas> estereotipia	00:00:21.117	00:00:21.955

Quadro 30: Produção vocal da criança

▼ Fala Criança			
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final
1	*Ah!*	00:00:03.270	00:00:04.504
2	*Aaah!*	00:00:05.839	00:00:07.474

Quadro 31: Transcrição da cena

Criança	Pesquisador	Professora
anda olhando para o pesquisador /olha para o pesquisador/ -atenção de verificação-		
senta-se ao lado da cuidadora		{segura a bola com a mão direita estendendo-a para criança} - atenção direta – gesto emblemático-
levanta-se e caminha até o pesquisador		
/olha para o pesquisador/ *Ah!*	(Oi!)	
Aaah!	(Bola, ó!)	
afasta-se, vira-se para professora /olha para bola na mão da professora/ -atenção de acompanhamento-	(Pega a bola!) {estende a mão em direção a bola}-atenção direta - imperativo-	{estende a mão direita entregando a bola a criança} (inaudível) -atenção direta -declarativo – emblema-
<com as duas mãos pega e segura a bola> -gesto emblemático-	(Isso!)	[olha para criança] {estende as duas mãos em direção a criança} - atenção de acompanhamento – gesto emblemático-
vira-se para o pesquisador /olha para o pesquisador/ -atenção de verificação-	(Joga a bola!)	(joga! joga!)
vira-se e vai de encontro a professora		[olha para criança]
/olha para professora/ <estende os dois braços para frente e com a mão direita entrega a bola na mão da professora> -atenção direta – gesto emblemático-		(Ah, na mão... Pra jogar, M.!) {recebe a bola das mãos da criança} -atenção de acompanhamento – gesto emblemático-
vira-se para direita e sai caminhando até o meio do ginásio <bate palmas> estereotipia		

A cena se passa durante a aula de educação física; a criança juntamente com os outros alunos da sala, estão no ginásio da escola enquanto a professora aplica uma atividade e, durante esta aula, a criança se distancia da turma e caminha em direção ao pesquisador e cuidadora que estavam acompanhando a aula. A criança caminha olhando para o pesquisador, senta-se ao lado da cuidadora e, ao sentar-se, a professora que está segurando uma bola, oferece à criança estendendo a mão com o objeto, formando assim uma atenção conjunta direta com a presença de gesto emblemático, segundo classificação embasada em Ávila Nóbrega (2010), que defende que ações, como entregar e receber são consideradas gestos emblemáticos, bem como uma das formas de apontar.

Embora a professora tenha oferecido a bola a criança, esta ignora o gesto da professora, levanta-se, olha para o pesquisador e vocaliza “Ah!”, o pesquisador imediatamente responde a criança dizendo “Oi!”, a criança então mais uma vez faz outra vocalização “Aaah!” o pesquisador então fala para criança “Bola, ó!”, referindo-se à bola que estava com a professora. A criança então afasta-se do pesquisador, olha para a professora que está com as mãos estendidas oferecendo a bola. O pesquisador então estende a mão em direção à bola e diz: “Pega a bola”, caracterizando desta forma mais um tipo de atenção conjunta direta, só que desta vez com a presença do gesto de apontar, tal como propõe Tomasello (2003).

A criança então, com as duas mãos pega a bola da professora que estava com as mãos estendidas em direção a criança, caracterizando assim um evento de atenção conjunta de maneira triádica (TOMASELLO, 2003), com a presença do gesto emblemático de recebimento. Após a criança pegar a bola, o pesquisador então diz “Isso!”, a criança olha para o pesquisador e este mais uma vez fala: “Joga a bola!”, neste momento a professora também fala “Joga, joga!”, a criança em seguida, caminha até a professora e ao invés, de jogar a bola, entrega a bola nas mãos dela, caracterizando assim uma cena de atenção conjunta direta com a presença do gesto emblemático, tal como propõe Ávila Nóbrega (2010).

Após a análise desta cena e da classificação dos tipos de atenção conjunta e gestos executados pela criança, pode-se afirmar que embora a criança apresente dificuldade em interagir consegue iniciar interações e em certos momentos é capaz de atender a certos pedidos, tal como se nota quando o pesquisador sugere que ela pegue a bola e em seguida a jogue. Embora a criança não tenha jogado a bola, como foi pedido pela professora e pelo pesquisador, de modo totalmente particular a criança se dirige a professora e entrega a bola, o que se pode caracterizar como uma maneira singular da criança ter jogado a bola.

Tabela 6: Quantificadores da cena 6

Recursos Multimodais	Criança	Pesquisador	Professora
Ocorrência de Gestos	03	01	04
Ocorrência de Produções Vocais	02	00	02
Olhar para criança	-	-	02
Olhar para pesquisador	03	-	-
Olhar para professora	02	-	-
Atenção de verificação	02	-	-
Atenção de acompanhamento	01	01	02
Atenção direta	01	01	01

A tabela acima que foi formulada com base na análise da cena apresentada e mostra a quantidade de ocorrências de gestos, olhar, produções vocais e atenção conjunta, no entanto, vale salientar que embora tenham sido quantificados desta forma, os dados reais podem variar, uma vez que em certos momentos da gravação não foi possível detectar no vídeo para onde o olhar dos participantes estava direcionado, uma vez que estes estavam fora do foco e/ou de costas para câmera.

É perceptível que a criança estabelece sua forma de comunicação principalmente através do olhar e dos gestos, porém, nota-se que há também aqui ocorrência de produções vocais por parte da criança. Como já foi descrito nesta cena, em certo momento a criança interage com o pesquisador através do olhar e da produção vocal, no entanto, não se sabe a real intencionalidade de sua vocalização, uma vez que esta não se classifica aqui como um recorte de sua língua materna. Vale salientar que embora não apresente aparente significado, tomam-se as vocalizações nesta cena como uma maneira que a criança utilizou para convidar o adulto à interação, tal como acontece nas protoconversações (Tomasello, 2003) entre mãe-bebê, nas quais o adulto e a criança, através do olhar e das vocalizações, são capazes de expressar e comunicar emoções, servindo também como modo de sustentar a interação tal como ocorreu neste contexto.

CENA 7

Data: 09/12/2015 – Coleta 7

Idade da criança: 5 anos, 6 meses e 2 dias

Duração do recorte: 00 min 40s

Contexto: A criança está sentada num colchonete no chão da sala, um colega se aproxima e mostra um livro para criança, logo em seguida a professora se aproxima e começa a apontar para as figuras no livro.

Quadro 32: Cena interativa

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	/olha para o colega com o livro/	00:00:00.534	00:00:04.204	00:00:03.670
2	/olha para o livro/	00:00:04.209	00:00:15.682	00:00:11.473
3	/olha o desenho da vaca/	00:00:16.847	00:00:19.420	00:00:02.573
4	/olha para professora/	00:00:19.423	00:00:20.520	00:00:01.097
5	/olha para o desenho da flor/	00:00:20.523	00:00:21.155	00:00:00.632
6	/olha para o desenho da vaca/	00:00:21.157	00:00:22.623	00:00:01.466
7	/olha para o desenho da borboleta/	00:00:22.626	00:00:23.123	00:00:00.497
8	/olha para o desenho da vaca/	00:00:23.125	00:00:25.993	00:00:02.868
9	/olha para o livro/	00:00:25.995	00:00:27.694	00:00:01.699
10	/olha para o desenho da vaca/	00:00:27.696	00:00:31.965	00:00:04.269
11	/olha para o desenho do porco/	00:00:33.366	00:00:35.001	00:00:01.635
12	/olha para frente/	00:00:35.003	00:00:35.402	00:00:00.399
13	/olha para o livro/	00:00:35.404	00:00:40.507	00:00:05.103

Quadro 33: Olhar da criança

Olhar Criança				
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	
1	/olha para o colega com o livro/	00:00:00.534	00:00:04.204	
2	/olha para o livro/	00:00:04.209	00:00:15.682	
3	/olha o desenho da vaca/	00:00:16.847	00:00:19.420	
4	/olha para professora/	00:00:19.423	00:00:20.520	
5	/olha para o desenho da flor/	00:00:20.523	00:00:21.155	
6	/olha para o desenho da vaca/	00:00:21.157	00:00:22.623	
7	/olha para o desenho da borboleta/	00:00:22.626	00:00:23.123	
8	/olha para o desenho da vaca/	00:00:23.125	00:00:25.993	
9	/olha para o livro/	00:00:25.995	00:00:27.694	
10	/olha para o desenho da vaca/	00:00:27.696	00:00:31.965	
11	/olha para o desenho do porco/	00:00:33.366	00:00:35.001	
12	/olha para frente/	00:00:35.003	00:00:35.402	
13	/olha para o livro/	00:00:35.404	00:00:40.507	

Quadro 34: Gesto da criança

Gesto Criança			
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final
1	<levanta os dois braços, coloca as mãos no livro e abaixa-o>	00:00:10.777	00:00:15.682
2	<pega o livro com a mão esquerda levantando-o levemente>	00:00:21.956	00:00:23.790
3	<com a mão esquerda fecha o livro>	00:00:34.401	00:00:36.936
4	<com as duas mãos abre o livro>	00:00:36.939	00:00:38.838

Quadro 35: Transcrição da cena

Criança	Colega	Professora
sentada no colchonete, no chão da sala	{segurando o livro, aproxima-se da criança e senta-se ao lado dela}	{aproxima-se da criança e seu colega segurando um aparelho celular para fotografar a cena}
/olha para o colega com o livro/ -atenção de verificação-		
/olha para o livro/ -atenção de acompanhamento-	[olha para o livro] {abre o livro mostrando-o a criança} -atenção direta-	[olha para criança]
<levanta os dois braços, coloca as mãos no livro e abaixa-o> -gesto emblemático-	{baixa o livro e colocando-o no colchão junto da criança} -gesto declarativo - emblema - [olha para professora] [olha para o livro] [olha para professora] [olha para câmera] -atenção de verificação-	[olha para o livro] (A vaca, M.! A vaca!) {com a mão esquerda, puxa o livro para mais perto da criança} -atenção direta-
/olha o desenho da vaca/ -atenção de acompanhamento-	[olha para o livro] -atenção de acompanhamento-	{aponta para o desenho da vaca} -atenção direta - gesto dêitico-
/olha para professora/ -atenção de verificação-		(o pintinho!) [olha para o livro] {aponta para o desenho do pintinho} -atenção direta - gesto dêitico- [olha para criança] -atenção de verificação-
/olha para o desenho da flor/		
/olha para o desenho da vaca/		[olha para o livro] (e a borboleta!) {aponta para o desenho da borboleta} -atenção direta - gesto dêitico- [olha para criança] -atenção de verificação-
<pega o livro com a mão esquerda levantando-o levemente>		(inaudível) [olha para o livro] -atenção de acompanhamento-
/olha para o desenho da borboleta/ -atenção de verificação-		
/olha para o desenho da vaca/ -atenção de verificação-	{estende a mão esquerda apontado para desenho da borboleta no livro} -atenção direta - gesto dêitico- (Né borboleta não, tia!)	{passa a página do livro}
/olha para o livro/ -atenção de verificação-		
/olha para o desenho da vaca/ /olha para o desenho do porco/ -atenção de acompanhamento-		(Olha!... Então, a vaca foi o olhar o porquinho no chiqueiro.) {aponta para o desenho da vaca} {aponta para o desenho do porco} -atenção direta - gesto dêitico- [olha para criança] [olha para o livro] -atenção de verificação-

	[olha para cima]	
<com a mão esquerda fecha o livro> -pantomima-		
/olha para frente/		
/olha para o livro/	[olha para o livro] -atenção de acompanhamento-	
<com as duas mãos abre o livro> -pantomima-	{estende a mão direita para o livro como se fosse passar a página}	

Antes de iniciar o relato da cena, vale lembrar que este lugar com um colchonete foi criado e adaptado especialmente para criança ficar na sala de aula quando está cansada e sonolenta, a criança também utiliza este lugar quando quer se afastar dos demais colegas e das atividades na sala de aula.

A criança está sentada no colchonete quando um colega se aproxima dele segurando um livro, que é o mesmo da Cena 1 (p. 56), senta-se ao lado da criança e abre o livro mostrando-o a criança que já estava olhando para o colega e para o livro; caracteriza-se assim uma cena de atenção conjunta de maneira triádica, em que a criança inicia apenas observando o colega e depois passa a dividir a atenção com o colega e o objeto que ele insere na interação, que neste caso é o livro, configurando assim o formato triangular da atenção conjunta proposto por Tomasello (2003).

Em uma cena de atenção conjunta, no momento em que o colega está mostrando o livro à criança, esta coloca as mãos sobre o livro, o que se caracteriza aqui como um gesto emblemático, uma maneira em que a criança encontrou para indicar que queria o livro; ao colocar as mãos no livro, o colega entende o gesto e baixa o livro colocando em cima do colchão junto da criança, também indicando um gesto emblemático de entregar-receber (ÁVILA NÓBREGA, 2010).

Ao notar que as duas crianças estão interagindo, a professora entra na cena segurando o aparelho celular para registrar a interação entre a criança e seu colega e logo em seguida passa a interagir com os dois alunos e com o objeto. A professora passa a então a falar com a criança e a apontar para os desenhos no livro: “A vaca, M.! A vaca!”, aponta a professora, enquanto a criança acompanha o gesto com o olhar caracterizando também um formato de atenção conjunta do tipo atenção direta, com presença do gesto de apontar e da atenção de acompanhamento (TOMASELLO, 2003).

O trecho descrito acima indica a importância de o professor estar atento às interações entre os alunos, e desta maneira passar a integrar a cena interativa dando suporte ao aprendizado da criança autista, principalmente nestes momentos em que a criança apresenta-

se disposta a interagir e dividir sua atenção com os outros, tais momentos precisam ser aproveitados, tal como foi feito pela professora nesta cena.

As cenas de atenção conjunta continuam se sucedendo ao longo da cena, os gesto de apontar juntamente com as vocalizações da professora são seguidos do olhar atento da criança para as gravuras apontadas no livro, como acontece logo em seguida no momento em que a professora aponta para o livro e fala “E a borboleta?”. A criança então pega o livro e em seguida olha diretamente para o desenho da borboleta e, em seguida, olha para o desenho da vaca; neste mesmo momento, o colega, que estava ao lado acompanhando a interação entre a criança e a professora, volta a cena estendendo a mão apontando para o livro e dizendo: “Né borboleta não, tia!”, a criança mantém seu olhar no livro sempre visualizando as gravuras contidas no mesmo, enquanto que a professora aponta para os desenhos e vai indicando cada um deles quando fala “Olha!... Então, a vaca foi o olhar o porquinho no chiqueiro” e aponta para cada desenho correspondente, no caso a vaca e o porco.

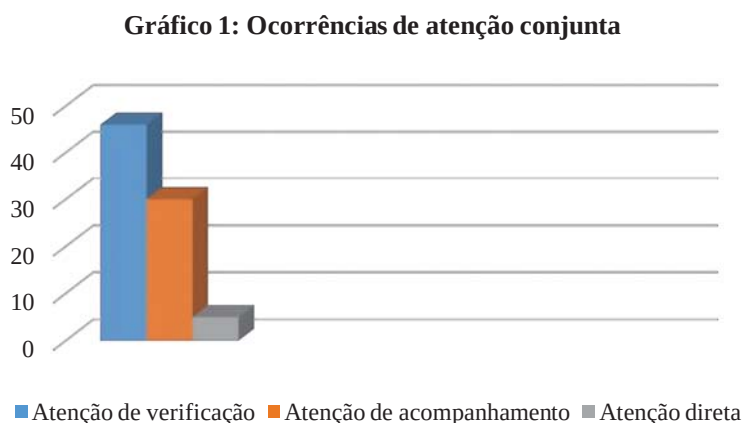
Ao mesmo tempo em que a professora aponta para os desenhos, ela verifica a atenção da criança através do olhar, sempre atentando ao conteúdo do livro e à atenção da criança. Após a interação com a professora, a criança toma o livro para si, fecha e logo em seguida abre o livro, então o colega estende a mão direita para livro como se fosse passar a página para criança e assim se finda a cena interativa.

Tabela 7: Quantificadores da cena 7

Recursos Multimodais	Criança	Colega	Professora
Ocorrência de Gestos	04	05	07
Ocorrência de Produções Vocais	00	01	05
Olhar para criança	-	00	04
Olhar para colega	01	-	00
Olhar para professora	01	02	-
Atenção de verificação	05	01	03
Atenção de acompanhamento	03	02	01
Atenção direta	00	02	05

Através da observação da cena e da tabela acima nota-se que a criança tem conseguido de maneira satisfatória acompanhar os gestos de apontar realizados pela professora durante a cena, especialmente os gestos de apontar seguidos de vocalizações e percebe-se, também, que a criança apresenta mais momentos de atenção de verificação do que seus parceiros de interação, porém nesta cena não ocorre atenção direta por parte da criança, uma vez que não se percebe aqui a execução de gestos declarativos e imperativos que são características fundamentais deste tipo de atenção conjunta.

Com a elaboração das tabelas de quantificadores e da análise dos tipos de gestos e de atenção conjuntas manifestados pela criança autista nas cenas interativas aqui analisadas, tornou-se possível a formulação dos seguintes gráficos:

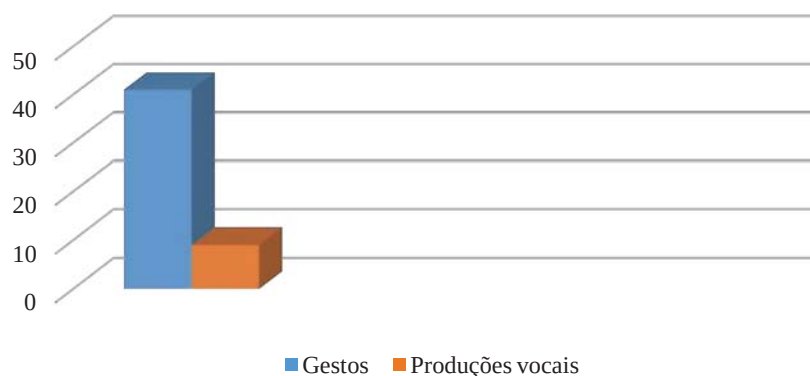


Com a formulação do gráfico acima, percebe-se que nas cenas analisadas a criança manifesta os três tipos de atenção conjunta propostos por Tomasello (2003) no entanto, é perceptível que há uma predominância na ocorrência da atenção de verificação que é marcada pela capacidade da criança olhar para seu parceiro de interação ou para algum objeto que compõe a cena interativa de maneira diádica.

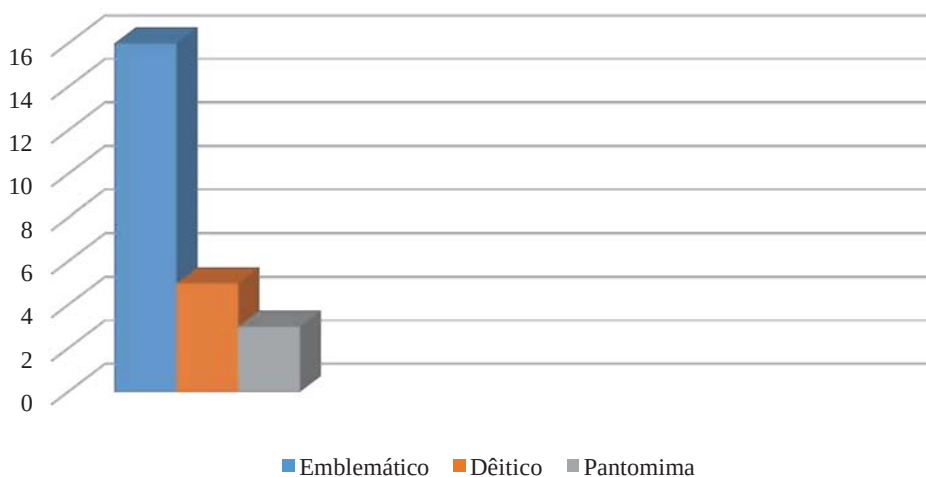
A ocorrência de atenção de acompanhamento também é bastante considerável uma vez que demonstra a capacidade da criança de prestar atenção às ações de seus parceiros de interação, neste caso percebe-se as várias vezes em que a criança acompanha com o olhar as ações de seu parceiro, principalmente quando há presença do gesto de apontar.

Embora com pouca frequência, a criança também demonstra habilidade quanto à manifestação da atenção direta que, de acordo com Tomasello (2003), está sempre relacionada a execução de gestos com configuração declarativa ou imperativa. A baixa frequência deste tipo de atenção conjunta se dá principalmente pela dificuldade da criança autista em realizar gestos de apontar, mas vale observar que nestas cenas de atenção direta detectou-se ações que indicam outras formas de apontar como por exemplo a presença dos *pointings* e a execução de certos gestos emblemáticos.

Com a elaboração do gráfico abaixo, nota-se que nas interações registradas, a criança pouco interage através de produções vocais, uma vez que no autismo há a ocorrência do atraso de linguagem. É interessante constatar que, o número considerável de gestos manifestados pela criança indica que os gestos são a principal forma de interação da criança.

Gráfico 2: Ocorrências de gestos e produções vocais

Já no gráfico seguinte, é possível perceber quais os gestos executados pela criança e qual é o mais recorrente.

Gráfico 3: Ocorrência gestos

No gráfico 3 compreende-se que há predominância do uso dos gestos emblemáticos que, neste caso, se caracterizam principalmente pela manifestação de ações como pegar, tocar ou segurar algum objeto com o intuito de solicitar algo que além de caracterizados como emblemas também se encaixam dentro da tipologia de gesto dêitico, uma vez que indicam um modo particular de apontar executado pela criança, já que as formas clássicas de apontar (utilizando o dedo) não foram detectadas ao se analisar as cenas que compõem este estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho é feita no intuito de se entender como a criança autista consegue utilizar a multimodalidade nas interações ocorridas em ambiente escolar, considerando, principalmente, suas dificuldades quanto ao uso da linguagem. Destarte, para que fosse compreendida a forma como a criança autista interage e utiliza os gestos, tornou-se necessário observar também as cenas de atenção conjunta protagonizadas por esta criança, destacando-se sobretudo a utilização dos gestos como uma forma auxiliar de comunicação, nas interações estabelecidas por este sujeito.

Para tanto, fez-se necessário tratar inicialmente dos aspectos teóricos acerca do autismo, referindo desde os estudos clássicos de Einsenberg e Kanner (1956) até se chegar a caracterização para formulação do diagnóstico de autismo que é hoje definida por meio do DSM-5 (2013) e CID-10 (2000). Nota-se, por meio desse resgate teórico, que o autismo está sempre relacionado às dificuldades de socialização, problemas de comunicação e ocorrência de padrões repetitivos de comportamento. É importante destacar, também, que estudiosos como Jerusalinsky (1997) e Kupfer (2001) defendem a possibilidade da criança autista melhorar suas capacidades sociais e de aprendizagem, através de sua inserção no ambiente escolar.

Consoante o objetivo perquirido, tornou-se imprescindível também abordar a temática da atenção conjunta, destacando-se principalmente as concepções de Bruner (1978;1983) e de Tomasello (2003) que relacionam este comportamento à habilidade de aquisição da linguagem e do conhecimento em geral, por meio das interações sociais. Vale destacar que, em se tratando de autismo, há alterações neste comportamento de atenção conjunta, o que faz com que esse sujeito muitas vezes não seja capaz de manter a reciprocidade nas interações e, de certa forma, contribui para que ocorram os atrasos de linguagem que são comuns em pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Tomasello (2005), ainda refere a ocorrência da dificuldade da criança autista em reconhecer a intencionalidade do outro, porém ressalta que estas crianças detém o mínimo de noção sobre intencionalidade e que minimamente possuem, portanto, a capacidade de aprendizagem social.

A par dos conceitos de atenção conjunta, que figuram como a principal forma de aquisição do conhecimento, foi igualmente importante mencionar os estudos envolvendo a multimodalidade (CAVALCANTE, 1994, 2012; ÁVILA NÓBREGA, 2010; MELO, 2015), que, dentro da perspectiva sociointeracionista da aquisição da linguagem, toma os gestos, olhar e vocalizações enquanto ferramentas interativas que contribuem para as primeiras trocas

comunicativas entre mãe-bebê. Através das contribuições de McNeill (1985), Kendon (2000) vê-se os gestos como uma ferramenta que está à disposição dos falantes para ser usada juntamente com outros recursos como olhar e fala e que irão dar sustentação às interações.

A partir deste princípio de utilização dos gestos enquanto forma de interação, propôs-se a análise sobre em que medida a criança autista consegue utilizar e responder utilizando recursos multimodais, principalmente o olhar e os gestos, pelo que, mesmo sabendo das dificuldades do autista em utilizar tais recursos na comunicação, viu-se na inserção escolar uma possibilidade da criança desenvolver esta capacidade, ou seja, a criança passaria a utilizar os gestos enquanto linguagem alternativa para se comunicar.

Através da análise de sete cenas interativas protagonizadas pela criança autista na escola, foi detectado que a criança consegue, de maneira particular, responder às interações utilizando recursos multimodais, principalmente através do olhar e de gestos emblemáticos que foram se convencionalizando conforme foram acontecendo as interações da criança com seus parceiros.

É importante mencionar que, neste estudo, deu-se a constatação de que em vários momentos a criança utiliza-se do olhar como forma de chamar atenção de seu interactante, assim como uma criança com desenvolvimento típico realizaria esta ação com gesto de apontar declarativo, neste caso em particular, a criança utiliza *pointings* enquanto recurso para direcionar a atenção de seu parceiro, que precisa estar atento à interação para que possa detectar a intencionalidade deste tipo de “olhar dêítico”.

Além desse recurso baseado no olhar, outras formas de chamar atenção de seu parceiro também foram detectadas; vocalizações seguidas de movimentos como pegar na mão, abraçar ou simplesmente tocar seu parceiro de interação foram utilizadas pela criança para alcançar alguns objetivos, como por exemplo abrir a porta para sair da sala; o gesto de pegar a mochila foi reconhecido pela professora e cuidadora como uma forma da criança indicar que tem o intuito de se retirar do lugar em que está.

Através da análise das cenas interativas, outras formas de comunicação também foram detectadas, ou seja, momentos em que a criança segura algum objeto, também com intuito de solicitar algo, como por exemplo, segurar um copo para que seu parceiro coloque água, tocar na lancheira para que seu parceiro abra e retire o lanche, são gestos que podem ser definidos como dêíticos, pois indicam um modo particular de apontar, mas também podem ser caracterizados como emblema, uma vez que se convencionalizou que a ação de pegar o copo ou a lancheira denota um objetivo ou um desejo que a criança quer que seja alcançado.

As formas de apontar clássicas, utilizando o dedo indicador, por exemplo, não foram detectadas em nenhum momento durante a realização do estudo, o que significa que realmente há um comprometimento na execução de gestos declarativos e imperativos por parte da criança autista, o que já havia sido lembrado por BOSA (2002). Entretanto, coube aqui reconhecer outras formas de apontar não convencionais, que devem inclusive ser resignificadas por seus parceiros de interação para que estes possam auxiliar a criança no alcance de seus objetivos.

É imprescindível que a pessoa que interage com a criança autista reconheça, através de pequenas ações, qual o objetivo que a criança quer alcançar, ou seja, sua intencionalidade. É claro que para que o reconhecimento da intencionalidade ocorra, é preciso que a criança e o adulto tenham uma interação frequente, até que gestos e ações peculiares se convencionalizem entre eles e sejam reconhecidos como formas genuínas de comunicação.

Através da realização deste estudo, percebeu-se que os recursos multimodais como gestos, olhar e movimentos corporais são muito mais do que recursos a serem utilizados pelos falantes para interagir e, neste caso, verificou-se que a criança autista, não possuindo capacidade de se comunicar verbalmente, utilizou-se da linguagem não-verbal, ou seja, dos recursos multimodais, para estabelecer comunicação com seus pares, verificando-se também que a manifestação destes recursos só é possível quando ocorrem dentro das cenas de atenção conjunta, e que o adulto precisa estar atento aos sinais apresentados pela criança para que as interações ocorram de maneira satisfatória.

Vale lembrar que trata-se de um estudo de caso cujas conclusões não podem ser generalizadas, uma vez que cada sujeito possui suas idiossincrasias. Embora as pessoas com autismo apresentem características em comum, como a dificuldade de socialização, os atrasos de linguagem, comportamentos estereotipados etc., cada sujeito denota aquilo que lhe é próprio, portanto, generalizações seriam prejudiciais nessa hipótese.

A partir deste caso, outros questionamentos surgiram no sentido de obter informações sobre em que momento a criança autista começa a se inserir na linguagem através da multimodalidade e como acontece o processo de convencionalização dos gestos entre a criança com autismo e o adulto. Considerando outros contextos, para além da escola, cabe também investigar em quais situações é possível perceber a intencionalidade da criança autista, considerando a sua dificuldade de interagir e de se impor através da linguagem.

É preciso também dar ênfase ao trabalho realizado pela professora, que se preocupou em organizar todo o espaço da sala de aula, bem como as atividades pedagógicas, no intuito de inserir a criança nas práticas escolares, porque todo esse trabalho de inclusão é

imprescindível para que a criança autista pudesse se sentir acolhida no espaço escolar, reforçando a ideia de que a inclusão, enquanto política pública e prática social, é fundamental para o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais.

Por fim, destaca-se como os recursos multimodais podem ser importantes para iniciar e manter as interações, considerando também que a qualidade das interações protagonizadas pela criança autista pode melhorar cada vez mais se esta criança tiver a oportunidade de conviver socialmente num espaço como a escola. A participação do adulto como mediador das interações também é importante para o desenvolvimento das capacidades comunicativas da criança autista, assim como a convivência com outras crianças e o envolvimento do professor e da escola como um todo, podem vir a contribuir para que a criança autista possa desenvolver outras potencialidades para além da comunicação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVITCH, S. **O diagnóstico de autismo infantil na psiquiatria clássica.** In: Revista Marraio, n. 2, p. 83- 88, Jan. 2001.

ADRIEN, J. L. et al. **Blind ratings of early symptoms of autism based upon family home movies.** In: Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, v. 32, n. 3, p. 617-626, 1993.

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistic manual of mental disorders.** 5th ed. Revised. Washington, D.C.: American Psychiatric Publishing, 2013.

AQUINO, F. S. B.; SALOMÃO, N. M. R. **Habilidades sociocomunicativas de bebês no primeiro ano de vida: um estudo longitudinal.** In: Paidéia, Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, p. 335-344, 2011.

ARAÚJO, Á. C.; LOTUFO NETO, F. **A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5.** In: Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva, v. 16, n. 1, p. 67-82, 2014.

ASPERGER, H. **Die “autistischen psychopathen” im kindesalter.** In: European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience, v. 117, n. 1, p. 76-136, 1944.

ASSUNÇÃO Jr., F.B e KUCZYNSKI, E. **Autismo - conceito e diagnóstico.** In: ASSUNÇÃO Jr., F.B e KUCZYNSKI, E. (Orgs). Autismo infantil: novas tendências e perspectivas. São Paulo: Atheneu, 2007. p. 1-17.

ÁVILA NÓBREGA, P. V. **Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta.** Dissertação de mestrado. UFPB, João Pessoa, 2010.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Interação verbal.** In: BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem. tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. p. 114-132.

BARD, K.A.; LEAVENS, D.A. **Socio-emotional factors in the development of joint attention in human and ape infants.** In: ROSKA-HARDY, L.; NEUMANN-HELD, E. (Eds.), Learning from animals? Examining the nature of human uniqueness (pp. 89-104). London: Psychology Press, 2009.

BARON-COHEN, S. et al. **Sex differences in the brain: implications for explaining autism.** In: Science, v. 310, n. 5749, p. 819-823, 2005.

BARON-COHEN, S. **Mindblindness: An essay on autism and theory of mind.** MIT press, 1997.

BENDER, L. **Autism in children with mental deficiency.** In: American journal of mental deficiency, v. 64, n. 1, p. 81-86, 1959.

BETTELHEIM, B. **The empty fortress: infantile autism and the birth of the self**. New York: Free Press, 1967.

BLEULER, E. **Dementia Praecox ou o grupo das esquizofrenias (tradução original de Dementia praecox oder gruppe der schizophrenien, 1911)**. Lisboa: Climepsi editores, 2005.

BOSA, C. **Affect, social communication and self-stimulation in children with and without autism: A systematic observation study of requesting behaviours and joint attention**. Tese de Doutorado não-publicada. Institute of Psychiatry, Universidade de Londres, Inglaterra, 2002.

BRASIL. Constituição Federal 1988. Art. 208 da Constituição Federal de 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

_____. Estatuto da criança e do adolescente. Art. 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8069/90.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Como as crianças aprendem a falar**. Trad. Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 1983.

_____. **Childs Talk**. Oxford: OUP, 1983.

_____. **The social context of language acquisition**. In: Language & Communication, v. 1, n. 2, p. 155-178, 1981.

_____. **S. Early social interaction and language acquisition**. In: Studies in mother-infant interaction, p. 271-289, 1980.

_____. **The ontogenesis of speech acts**. In: Journal of child language. Cambridge: CUP. v. 2, n. 1, 1978.

BUSSAB, V. S. R. et al. **Encontros com o outro: empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida**. In: Psicologia USP, v. 18, n. 2, p. 99-133, 2007.

CAMPELO, L. D. et al. **Autismo: um estudo de habilidades comunicativas em crianças**. In: Revista CEFAC, v. 11, n. 4, p. 598-606, 2009.

CARNEIRO, M. S. C. **A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural**. In: BAPTISTA, C. R. Inclusão e escolarização. Porto Alegre: Mediação, , 2006. p. 137-152.

CARPENTER, M.; TOMASELLO, M. **Joint attention, cultural learning, and language acquisition: implications for autism**. In: Autistic Spectrum Disorders: A Transactional Developmental Perspective. Brookes, 2000. p. 31-54.

CARPENTER, M. et al. **Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age**. In: Monographs of the society for research in child development, p. i-174, 1998.

CAVALCANTE, M. C. B. **Hologestos: produções linguísticas numa perspectiva multimodal**. In: Revista de Letras, v. 1, n. 31, 2012.

_____. **Rotinas Interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso**. In: Investigações, UFPE, v. 21, 2009. p. 153-170

_____. **O gesto de apontar como processo de co-construção na interação mãe-criança**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1994.

COSTA FILHO, J. M. S.; CAVALCANTE, M. C. B. **Atenção conjunta e referência linguística em contextos interativos com um desenho animado**. In: Signo, v. 38, n. 65, p. 143-163, 2014.

COSTA FILHO, J. M. S. **Olá, pocoyo: a constituição da atenção conjunta infantil com o desenho animado**. Dissertação de Mestrado. UFPB, João Pessoa, 2011.

DAVIDSON, D. **Subjective, Intersubjective, Objective**. OUP, Oxford 2001.

DE MATTOS, L. K; NUERNBERG, A. H. **Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil**. In: Revista Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 129-141, 2011.

DELFRATE, C. et al. **A aquisição de linguagem na criança com Autismo: um estudo de caso**. In: Psicologia em Estudo, v. 14, n. 2, p. 321-331, 2009.

DICIONÁRIO DE TERMOS MÉDICOS. *Apraxia*. Porto: Porto Editora, 2016. Disponível em: < <https://www.infopedia.pt/dicionarios/termos-medicos/apraxia> > acesso em 7 de novembro de 2016.

DUARTE, C. P. et al. **Diagnóstico e intervenção precoce no transtorno do espectro do autismo: relato de um caso**. In: Autismo: vivências e caminhos, p. 45-56, 2016.

DURVAL, R. **As esquizofrenias segundo Eugen Bleuler e algumas concepções do século XXI**. In: Revista RevPsiq, 25. 2011. Disponível em: < <http://www.revpsiq.org/Artigo.aspx?ID=9> > acesso em 26 de agosto de 2016.

EISENBERG, L.; KANNER, L. **Early infantile autism**. In: American journal of orthopsychiatry, v. 26, n. 3, p. 556-566, 1956.

FARAH, L. S. D. et al. **Estudo longitudinal da atenção compartilhada em crianças autistas não-verbais**. In: Revista CEFAC, 2009.

FARREL, M. **Dificuldades de comunicação e autismo: guia do professor**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FIGURE-CORREIA, O.; LAMPREIA, C. **A conexão afetiva nas intervenções desenvolvimentistas para crianças autistas**. In: Psicologia: Ciência e Profissão, v. 32, n. 4, p. 926-941, 2012.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: Revista de administração de empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOODHART, F.; BARON-COHEN, S. **How many ways can the point be made? Evidence from children with and without autism**. In: First Language, v. 13, n. 38, p. 225-233, 1993.

GREENSPAN, S. I.; WIEDER, S. **Engaging autism: Helping children relate, communicate and think with the DIR floortime approach**. Cambridge, MA: Da Capo Lifelong Books, 2006.

HAGBERG, B. et al. A progressive syndrome of autism, dementia, ataxia, and loss of purposeful hand use in girls: Rett's syndrome: report of 35 cases. In: **Annals of neurology**, v. 14, n. 4, p. 471-479, 1983.

HAGBERG, Bengt et al. **Rett syndrome: a suggested staging system for describing impairment profile with increasing age towards adolescence**. In: American Journal of Medical Genetics, v. 25, n. S1, p. 47-59, 1986.

HAPPÉ, F. **Autism: an introduction to psychological theory**. Harvard University Press, 1995.

HOBSON, P. **What puts the jointness into joint attention?**. In: N. Eilan, C. Hoerl, T. McCormack & J. Roessler (Eds.). Joint attention: Communication and other minds (pp. 185-204). Oxford: Wiley, 2005.

HOBSON, P. **The cradle of thought: Explorations of the origins of thinking**. Oxford, 2002.

HOBSON, P. **Understanding persons: The role of affect**. In: S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. J. Cohen (Orgs.), Understanding other minds: Perspectives from autism (pp. 205-227). Oxford: Oxford Medical Publications, 1993.

JERUSALINSKI, A. **A escolarização de crianças psicóticas**. In: Revista estilos da clínica. São Paulo, n.2, p. 72-95, 2º semestre, 1997.

JONES, G. **Educational provision for children with autism and Asperger's Syndrome: meeting their needs**. London: David Fulton Publishers, 2002.

KANNER, L. **Follow-up study of eleven autistic children originally reported in 1943**. In: Journal of autism and childhood schizophrenia, v. 1, n. 2, p. 119-145, 1971.

_____. **Autistic disturbances of affective contact**. In: Nervous Child, v. 2, p. 217-250, 1943. Disponível em: < http://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf > acesso em 22 de junho de 2016.

_____. **Child psychiatry**. Springfield, IL, US: Charles C Thomas Publisher, 1935.
Disponível em: < <http://psycnet.apa.org/books/13306/> > acesso em 22 de junho de 2016.

KENDON, A. **Language's matrix**. In: *Gesture*. v. 9, n.3, 2009. p. 355-372.

_____. **The study of gesture: some observations on its history**. In: *Researches Semiotique/Semiotic Inquiry* 1982, 2 (1) 25-62.

KLINGER, L.; DAWSON, G. **Facilitating early social and communicative developmental in children with autism**. In S. Warren & J. Reichle (Eds.). *Causes and effects in communication and language intervention* (pp. 157-186). Baltimore: Paul H. Brookes, 1992.

KLINGER, E. F. **O brincar e as estereotipias em crianças do espectro autista diante da terapia fonoaudiológica de concepção interacionista**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2001.

LAGO, M. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor**. Dissertação de mestrado. UFRS, 2007.

LAMPREIA, C. **Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar**. In: *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 17, n. 1, p. 111-120, 2004.

LAVER, J. **Unifying principles in the description of voice, posture and gesture**. In: Cave, C.; Guaitella, I. *Interactions et comportement multimodaux dans la communication*. Paris, L'Harmattan, 2000.

LEEKAM, S. et al. **Eyedirection detection: A dissociation between geometric and joint attention skills in autism**. *British Journal of Developmental Psychology* 15:77-95, 1997.

LIMA, A.N.F. **A ecolalia como produção de linguagem: estudo de um caso no contexto fonoaudiológico**. Monografia. Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2004.

LORD, C. et al. **Using the ADI-R to diagnose autism in preschool children**. In: *Journal of Infant Mental Health*, 14, 234-252, 1993.

LOVELAND, K. A. et al. **Speech acts and the pragmatic deficits of autism**. In: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, v. 31, n. 4, p. 593-604, 1988.

LOVELAND, K. A; LANDRY, S. H. **Joint attention and language in autism and developmental language delay**. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16, 335-349, 1986.

MAESTRO, S., et al. **The early behavioral development in autistic children: The first two years of life through the home movies**. In: *Psychopathology*, 34(3), 147-152, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e Letramento como práticas sociais**. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (orgs.) *Oralidade e Escrita*. Belo Horizonte: Autentica/MEC/CEEL, 2005.

MATEUS, V. L. E. **Atenção partilhada aos 10 meses de idade: influencias do parceiro social e do contexto de interação**. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho, Braga, 2011.

MCNEILL, D. **Language and gesture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

_____. **Hand and mind: what gestures reveal about thought**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992

_____. **So you think gestures are nonverbal?** In: *Psychological review*. Vol 92 (3). 350-371, 1985.

MEAD, G. H. **Mind, self and society**. Chicago: University of Chicago Press, 1972.

MELO, G. M. L. S. **Cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem**. Tese de doutorado. UFPB: 2015.

MIGUENS, S. **Conceito de crença, triangulações e atenção conjunta**. In: MIGUENS, S ; MAURO, C. E. E. (Eds). *Perspectives on Rationality*. Porto: Universidade do Porto - Faculdade de Letras, 2006.

MONDADA, L. **Relações entre espaço, linguagem, interação e cognição: uma perspectiva praxeológica**. In. SIGNORINI, I. (Org.). *Situar a língua(gem)*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 67-90

_____. **Participant's online analysis and multimodal practices: projecting the end of the turn and the closing of the sequence**. In: *Discourse studies*, v. 8, n. 1, p. 117-129, 2006.

_____. **A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica**. In. KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-31

MORATO, E. M. **Linguagem e cognição: as reflexões de L.S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem**. São Paulo: Plexus, 1997.

MOURA, M. L. S. et al. **Interações iniciais mãe-bebê**. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 3, p. 295-302, 2004.

MUNDY, P.; SIGMAN, M. **Specifying the nature of the social impairment in autism**. In: G. Dawson (Org.), *Autism: New perspectives on nature, diagnosis, and treatment* (pp. 3-21). New York: Guilford, 1989.

MUNDY, P. et al. **Joint attention, developmental level and symptom presentation in autism**. In: *Development and Psychopathology*, 6, 389-401, 1994.

MUNDY, P., et al. **Defining the social deficits of autism: The contribution of nonverbal communication measures.** In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 27, 657-669. 1986.

NORRIS, S. **Multiparty interaction: a multimodal perspective on relevance.** In: Discourse Studies, vol. 8, n. 3, p. 401-421. Londres: SAGE, 2006.

OLIVEIRA, S. M. **A clínica do autismo sob uma perspectiva desenvolvimentista: o papel do engajamento afetivo no desenvolvimento da comunicação e da linguagem.** Dissertação de Mestrado. PUC-RJ, 2009.

OMS – Organização Mundial da Saúde. **CID-10 – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde.** Disponível em: < <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm> > Acesso em 06 de julho de 2016.

OSTERLING, J.; DAWSON, G. **Early recognition of children with autism: A study of first birthday home videotapes.** In: Journal of Autism and Developmental Disorders, 24(3), 247-257, 1994.

PALMEIRA, L. et al. **Entendendo a Esquizofrenia: como a família pode ajudar no tratamento.** Rio de Janeiro: Interciência, 2009.

PEREIRA, R. P. A. et al. Bruxismo e qualidade de vida. **Rev. odonto ciênc**, v. 21, n. 52, p. 185-190, 2006.

PHILLIPS, W. et al. **The role of eye contact in goal detection: Evidence from normal infants and children with autism or mental handicap.** In: Development and Psychopathology, v. 4, n. 03, p. 375-383, 1992.

PRIZANT, M. B.; WETHERBY, A. M. **Communication in pre-school children: characteristics and subtypes'.** In: SCHOPLER, E. et al. Preschool Issues in Autism, New York: Plenum, 1993.

RAUSCHER, F. H. et al. **Gesture, speech, and lexical access: The role of lexical movements in speech production.** In: Psychological Science, v. 7, n. 4, p. 226-231, 1996.

RETT, A. **Über ein eigenartiges hirnatrophisches Syndrom bei Hyperammonämie im Kindesalter.** In: Wien Med Wochenschr, v. 116, n. 37, p. 723-726, 1966.

RIBAS, A. F. P. **Interações precoces mãe-bebê: a gênese de zonas de construção.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1996.

RUTTER, M.; SCHOPLER, E. **Autism and pervasive developmental disorders: Concepts and diagnostic issues.** In: E. Schopler & G. B. Mesibov (Orgs.), Diagnosis and assessment in autism (pp. 15-36). New York: Plenum Press 1988.

RUTTER, M. **Diagnosis and definition of childhood autism.** In: Journal of autism and childhood schizophrenia, v. 8, n. 2, p. 139-161, 1978.

RUTTER, M. **Concepts of autism: a review of research**. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, v. 9, n. 1, p. 1-25, 1968.

SCARPA, E. M. **Aquisição da linguagem**. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). Introdução à lingüística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2004. v. 2.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Rett**. In: Revista brasileira de Psiquiatria, v. 25, n. 2, p. 110-113, 2003.

SHAH, A.; WING, L. **Cognitive impairments affecting social behavior in autism**. In: E. Schopler & G. B. Mesibov (Orgs.), Social behavior in autism (pp. 153-169). New York: Plenum Press, 1986.

SOUZA, W. P. A.; FARIA, E. M. B. **O gesto facilitador da produção de sentido no diálogo entre crianças surdas em aquisição da linguagem**. In: Cavalcante, M. C. B.; Faria, E. M. B. de; Leitão, M. (orgs.) Aquisição da Linguagem e Processamento Linguístico. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2010, p. 135-148.

STELZER, G. F. **Uma pequena história do autismo**. In: Cadernos Pandorga de Autismo. v. 1. São Leopoldo: Editora Oikos, 2010.

STERN, D. **O mundo interpessoal do bebê – uma visão a partir da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento**. Tradução de M. A. V. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

STONE, M. H. **A cura da mente: a história da psiquiatria da antiguidade até o presente**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TAMANAH, A. C.; et al. **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger**. In: Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, v. 13, n. 3, p. 296-9, 2008.

TELLIER, M. **The development of gesture**. In: BOT, K. De; SCHRAUF, R. W. Language development over the lifespan. New York: Routledge, 2009. p. 191-216

TETZCHNER, S. et al. **Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando Comunicação suplementar e alternativa**. In: Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 11, n. 2, p.151-184, mai./ago. 2005.

TOMASELLO, M. **Origins of human communication**. Boston (Mass.): MIT Press, 2008.

_____. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. Tradução de Cláudia Berliner. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

_____. **Joint attention as social cognition**. In: C. MOORE, C.; DUNHAM, P. J. (Eds.) Joint attention: Its origins and role in development, Psychology Press, p. 103-130, 1995.

TOMASELLO, M. et al. **Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition**. In: Behavioral and brain sciences, 28 v., p. 675-735, 2005.

TREVARTHEN, C. **The concept and foundations of infant intersubjectivity**. In S. Bråten (Ed.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (pp. 15-46). Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____. **Emotions in infancy: Regulations of contact and relationships with persons**. In K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion*. New Jersey: LEA, 1984.

_____. **Conversations with a twomonth-old**. In: *New Scientist* 2 v., p. 230-5, 1974.

TREVARTHEN, C.; AITKEN, J. K. **Infant intersubjectivity: research, theory and clinical applications**. In: *Journal of Child Psychology*, 42 v., n. 1, p. 3-48, 2001.

TREVARTHEN, C.; DANIEL, S. **Disorganized rhythm and synchrony; early signs of autism and Rett syndrome**. In: *Brain & Development*, 2005, 27, S25-S34.

TREVARTHEN, C.; AITKEN, K.; PAPOUDI, D. and ROBARTS, J. **Children with autism. Diagnosis and interventions to meet their needs**. 2. ed. London: Jessica Kingsley, 1998.

TREVARTHEN, C. et al. **Secondary intersubjectivity: confidence, confiding and acts of meaning in the first year**. In: LOCKE, A. E. *Action, gesture and symbol: The emergence of language*, p. 183-229, 1978.

VAZ, E. R. et al. **Testes para detecção de apraxias por profissionais da saúde**. In: *Revista de Neurociências*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 136-139, 1999.

VEZALI, P. **O corpo: considerações acerca da relação entre fala e gesto**. In: *ILINX-Revista do LUME*, v. 2, n. 1, 2012.

VYGOTSKY, L. S. A teoria de Piaget sobre a linguagem e o pensamento das crianças. In: **Pensamento e linguagem**. 4. ed. p. 11-29. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WARNEKEN, F. et al. **Cooperative activities in young children and chimpanzees**. In: *Child Development*, 3 v., p. 640-663, 2006.

WETHERBY, A. M.; PRUTTING, C. A. **Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children**. In: *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 364-377, 1984.

WING, L. **The continuum of autistic characteristics**. In: SCHOPLER, E.; MESIBOV, G.B. (Orgs.), *Diagnosis and assessment in autism* (pp. 91-110). New York: Plenum Press, 1988.

_____. **Crianças a parte: o autista e sua família, autismo na década de 80**. Sarvier. São Paulo, 1985.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Bookman editora, 2015.

Sites visitados:

AMA – Associação Amigos do Autista <http://www.ama.org.br/site/>

A&R - Autismo e Realidade <http://autismoerealidade.org/>

APÊNDICE A - CERTIDÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 5ª Reunião realizada no dia 16/06/2016, o Projeto de pesquisa intitulado: **“LINGUAGEM E AUTISMO”**, do pesquisador Cássio Kennedy de Sá Andrade. Prot. nº 049/16. CAAE: 53711916.7.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.

Teresa Cristina Cunha
Teresa Cristina Cunha
Mat. SIAPE 0331417
CEP-CCS-UFPB

APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR - DGC

João Pessoa, 30 de maio de 2016.

Senhor (a) Diretor (a),

Estamos autorizando Cássio Kennedy de Sá Andrade, aluno do Programa de Pós-Graduação em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba a desenvolver sua pesquisa intitulada: **“Linguagem e Autismo”**, na EMEF Anita Trigueiro.

Este trabalho está sobre a orientação da Prof.^a Evangelina Maria Brito de Faria.

Certo de poder contar com a colaboração, agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,




Gilberto José de Araújo
Diretor de Gestão Curricular
Mat. 25551-3

APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA DA DIREÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
EMEF ANITA TRIGUEIRO DO VALE

CARTA DE ANUÊNCIA

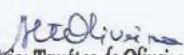
Declaramos, para os devidos fins, que aceitaremos que o pesquisador **Cássio Kennedy de Sá Andrade** desenvolva o seu projeto de pesquisa "**Linguagem e Autismo**", que está sob a coordenação/orientação da Professora **Dra. Evangelina Maria Brito de Faria**, a se realizar nas dependências da Escola Municipal de Ensino Fundamental Anita Trigueiro do Vale.

O objetivo da pesquisa consiste em analisar o modo como são utilizados os recursos multimodais pela criança autista inserida em cenas de atenção conjunta no contexto escolar, considerando suas limitações quanto aos aspectos comunicativos, de aprendizagem e interação social, bem como outras características que são inerentes aos sujeitos diagnosticados com Transtornos do Espectro Autista.

A presente autorização está condicionada ao cumprimento, pelo pesquisador, dos requisitos próprios da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se o mesmo a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa exclusivamente para fins científicos, manter o sigilo e garantir a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades inseridas no processo investigativo. Antes de iniciar a coleta de dados, o pesquisador deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

João Pessoa – PB, 02 de junho de 2016.

Atenciosamente,


Marise Témóteo de Oliveira
Diretora
Mat. 23263-7

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORA)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor (a)

Esta pesquisa é sobre Linguagem e Autismo e está sendo desenvolvida pelo pesquisador Cássio Kennedy de Sá Andrade, aluno do Curso de Pós-graduação em Linguística - PROLING da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Doutora Evangelina Maria Brito de Faria. O objetivo do estudo é observar o modo como é utilizada a linguagem verbal e não-verbal da criança autista em contextos de interação, com a finalidade de trazer informações importantes sobre a linguagem da criança autista, de forma que o conhecimento a ser construído a partir desta pesquisa possa confirmar que a criança autista constitui sujeito linguístico e que o contexto interacional lhe permite a utilização de recursos verbais ou não-verbais para comunicar-se; além disso, o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

A pesquisa é de natureza longitudinal e os dados serão coletados, junto a criança e sua turma, a cada semana, durante 04 meses.

Solicitamos a sua colaboração autorizando a observação da criança em situações interativas, a qual poderá ser filmada, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos relacionados ao tema e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome do participante será mantido em sigilo. Quanto aos riscos desta pesquisa, estes se resumem na possibilidade de exposição de manifestações orais de crianças e professores, ocorridas por meio de interações em ambiente escolar, se as consideramos como discursos de sujeitos. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do Professor

Pesquisador Responsável

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato:

Pesquisador: Cássio Kennedy de Sá Andrade, R. Francisco Brandão, N. 746, Apt. 104, Condomínio Residencial João Bezerra III, Manaíra, CEP: 58038-520, João Pessoa-PB. Telefone: (83) 99652-9993. E-mail: cassio.kennedy@gmail.com

Endereço do Comitê de Ética: Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar, CEP 58051-900, João Pessoa-PB. Telefone: (83) 3216-7791. E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CUIDADORA)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Cuidador (a)

Esta pesquisa é sobre Linguagem e Autismo e está sendo desenvolvida pelo pesquisador Cássio Kennedy de Sá Andrade, aluno do Curso de Pós-graduação em Linguística - PROLING da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Doutora Evangelina Maria Brito de Faria. O objetivo do estudo é observar o modo como é utilizada a linguagem verbal e não-verbal da criança autista em contextos de interação, com a finalidade de trazer informações importantes sobre a linguagem da criança autista, de forma que o conhecimento a ser construído a partir desta pesquisa possa confirmar que a criança autista constitui sujeito linguístico e que o contexto interacional lhe permite a utilização de recursos verbais ou não-verbais para comunicar-se; além disso, o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

A pesquisa é de natureza longitudinal e os dados serão coletados, junto a criança e sua turma, a cada semana, durante 04 meses.

Solicitamos a sua colaboração autorizando a observação da criança em situações interativas, a qual poderá ser filmada, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos relacionados ao tema e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome do participante será mantido em sigilo. Quanto aos riscos desta pesquisa, estes se resumem na possibilidade de exposição de manifestações orais de crianças e professores, ocorridas por meio de interações em ambiente escolar, se as consideramos como discursos de sujeitos. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa, _____ de _____ de 2016.

do Cuidador

Assinatura
Pesquisador Responsável

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato:

Pesquisador: Cássio Kennedy de Sá Andrade, R. Francisco Brandão, N. 746, Apt. 104, Condomínio Residencial João Bezerra III, Manaíra, CEP: 58038-520, João Pessoa-PB. Telefone: (83) 99652-9993. E-mail: cassio.kennedy@gmail.com

Endereço do Comitê de Ética: Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar, CEP 58051-900, João Pessoa-PB. Telefone: (83) 3216-7791. E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) pai, mãe ou responsável

Esta pesquisa é sobre Linguagem e Autismo e está sendo desenvolvida pelo pesquisador Cássio Kennedy de Sá Andrade, aluno do Curso de Pós-graduação em Linguística - PROLING da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Doutora Evangelina Maria Brito de Faria. O objetivo do estudo é observar o modo como é utilizada a linguagem verbal e não-verbal da criança autista em contextos de interação, com a finalidade de trazer informações importantes sobre a linguagem da criança autista, de forma que o conhecimento a ser construído a partir desta pesquisa possa confirmar que a criança autista constitui sujeito linguístico e que o contexto interacional lhe permite a utilização de recursos verbais ou não-verbais para comunicar-se; além disso, o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

A pesquisa é de natureza longitudinal e os dados serão coletados, junto a criança e sua turma, a cada semana, durante 04 meses.

Solicitamos a sua colaboração autorizando a observação da criança em situações interativas, a qual poderá ser filmada, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos relacionados ao tema e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome do participante será mantido em sigilo. Quanto aos riscos desta pesquisa, estes se resumem na possibilidade de exposição de manifestações orais de crianças e professores, ocorridas por meio de interações em ambiente escolar, se as consideramos como discursos de sujeitos. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do Responsável Legal

Pesquisador Responsável

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato:

Pesquisador: Cássio Kennedy de Sá Andrade, R. Francisco Brandão, N. 746, Apt. 104, Condomínio Residencial João Bezerra III, Manaíra, CEP: 58038-520, João Pessoa-PB. Telefone: (83) 99652-9993. E-mail: cassio.kennedy@gmail.com

Endereço do Comitê de Ética: Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar, CEP 58051-900, João Pessoa-PB. Telefone: (83) 3216-7791. E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

ANEXO D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Anuência do participante da pesquisa, criança, adolescente ou legalmente incapaz).

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **Linguagem e Autismo**, que está sendo desenvolvida por **Cássio Kennedy de Sá Andrade**, aluno do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Dra. Evangelina Maria Brito de Faria. O objetivo dessa pesquisa é observar o modo como é utilizada a linguagem verbal e não-verbal da criança autista em contextos de interação, com a finalidade de trazer informações importantes sobre a linguagem da criança autista, de forma que o conhecimento a ser construído a partir desta pesquisa possa confirmar que a criança autista constitui sujeito linguístico e que o contexto interacional lhe permite a utilização de recursos verbais ou não-verbais para comunicar-se; além disso, o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

A pesquisa é de natureza longitudinal e os dados serão coletados, junto a uma criança na faixa etária entre 03 a 07 anos e sua turma, semanalmente, durante 04 meses, através de observações, de registros escritos, e de gravações em câmera filmadora.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Quanto aos riscos desta pesquisa, estes se resumem na possibilidade de exposição de manifestações orais de crianças e adultos, ocorridas por meio de interações em ambiente natural, se as considerarmos como discursos de sujeitos. Pode acontecer desconforto, nos momentos de gravações, por parte dos sujeitos. Contudo, o pesquisador interromperá a sessão sempre que for requisitado de maneira formal e informal pelos sujeitos da pesquisa, de acordo com a Resolução 466/12 da CONEP/M.

Dentre os benefícios, esta pesquisa visa contribuir para a superação dos desafios científicos e com o preenchimento das lacunas que ainda tangenciam as pesquisas relacionadas a área da linguagem envolvendo sujeitos caracteristicamente diferenciados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. g ficarão sob responsabilidade do pesquisador por um período de 5 anos. Após esse período, o material fará parte do banco de dados do Laboratório de Aquisição da Fala e Escrita do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba a qual este projeto se vincula, podendo este material ser utilizado posteriormente para eventuais consultas e/ou estudos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o consentimento para que a criança _____ (nome da criança) possa participar da pesquisa bem como publicação de seus resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa, _____ de _____ de _____.

Responsável Legal

Pesquisador Responsável

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato:

Pesquisador: Cássio Kennedy de Sá Andrade, R. Francisco Brandão, N. 746, Apt. 104, Condomínio Residencial João Bezerra III, Manaira, CEP: 58038-520, João Pessoa-PB. Telefone: (83) 99652-9993. E-mail: cassio.kennedy@gmail.com

Endereço do Comitê de Ética: Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar, CEP 58051-900, João Pessoa-PB. Telefone: (83) 3216-7791. E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

ANEXO E – TRANSCRIÇÃO ELAN CENA 1

Olhar Criança	/olha para mão da cuidadora/
TC	00:00:01.668 - 00:00:02.603
Gesto Criança	<com as duas mãos pega e segura a mão da cuidadora>
TC	00:00:01.668 - 00:00:04.337

Olhar Criança	/olha para bola na mão da cuidadora/
TC	00:00:02.603 - 00:00:03.603
Olhar Cuidadora	[olha para criança]
TC	00:00:02.803 - 00:00:04.204
Gesto Cuidadora	{segura a bola mostrando a criança}
TC	00:00:02.603 - 00:00:06.373

Olhar Criança	/olha para cuidadora (ff)/
TC	00:00:03.603 - 00:00:04.204
Fala Criança	*Aaaaaaah*
TC	00:00:04.204 - 00:00:06.506
Olhar Cuidadora	[olha para bola]
TC	00:00:04.204 - 00:00:05.205
Fala Cuidadora	(azul)
TC	00:00:03.204 - 00:00:05.338

Olhar Criança	/olha para cuidadora/	/olha para câmera/
TC	00:00:05.405 - 00:00:05.939	00:00:05.939 - 00:00:06.873
Olhar Cuidadora	[olha para o livro]	
TC	00:00:05.205 - 00:00:09.009	

Gesto Criança	<com a mão direita pega e segura a mão da cuidadora>
TC	00:00:06.106 - 00:00:23.924
Gesto Cuidadora	{aponta para o desenho da vaca no livro}
TC	00:00:06.373 - 00:00:11.244

Olhar Criança	/olha para o livro/	/olha para câmera/
TC	00:00:06.873 - 00:00:07.240	00:00:07.240 - 00:00:08.241
Fala Cuidadora	(olhe)	(va-ca)
TC	00:00:06.507 - 00:00:07.608	00:00:08.242 - 00:00:09.576

Olhar Criança		/olha para câmera/	
TC		00:00:09.176 - 00:00:10.110	
Olhar Cuidadora	[olha para criança]		[olha para o livro]
TC	00:00:09.009 - 00:00:10.011		00:00:10.011 - 00:00:16.417
Fala Cuidadora		(va--ca)	
TC		00:00:09.576 - 00:00:11.378	

Olhar Criança	/olha para câmera/	/olha para o livro/
TC	00:00:10.644 - 00:00:12.846	00:00:12.846 - 00:00:14.214

Fala Cuidadora		(ó o burrinho)
TC		00:00:11.378 - 00:00:12.879
Gesto Cuidadora	{passa a página do livro}	
TC	00:00:11.244 - 00:00:14.614	

Fala Cuidadora	(ó o burrinho)		(ó a vaquinha, móóóóóóóóóóón)
TC	00:00:12.879 - 00:00:14.614		00:00:14.614 - 00:00:17.484
Gesto Cuidadora		{aponta para o desenho da vaca}	
TC		00:00:14.614 - 00:00:17.217	

Olhar Criança		/olha para cuidadora (ff)/
TC		00:00:16.616 - 00:00:21.655
Olhar Cuidadora	[olha para criança]	
TC	00:00:16.417 - 00:00:18.419	

Olhar Cuidadora		[olha para o livro]
TC		00:00:18.419 - 00:00:19.386
Fala Cuidadora	(como é que o galo faz? a galinha, có-có-có-có-cóóóóóóóó)	
TC	00:00:17.484 - 00:00:22.522	

Olhar Criança		/olha para o livro/	
TC		00:00:21.655 - 00:00:23.023	
Olhar Cuidadora	[olha para criança]		[olha para o livro]
TC	00:00:19.386 - 00:00:22.022		00:00:22.022 - 00:00:24.057
Gesto Cuidadora		{passa a página do livro}	
TC		00:00:21.789 - 00:00:24.458	

Olhar Criança	/olha para o livro/		
TC	00:00:23.423 - 00:00:24.224		
Gesto Criança			boceja e esfrega o olho com a mão esquerda
TC			00:00:23.924 - 00:00:28.028
Fala Cuidadora		(ó a vaquinha, móóóóóóóóóóóóón)	
TC		00:00:23.924 - 00:00:27.532	

Olhar Criança		/olha para cuidadora (ff)/	
TC		00:00:24.224 - 00:00:26.059	
Olhar Cuidadora	[olha para criança]		
TC	00:00:24.057 - 00:00:24.597		
Gesto Cuidadora		{aponta para o desenho da vaca}	
TC		00:00:24.458 - 00:00:25.092	

Gesto Criança			<coloca a mão esquerda sobre o livro>
TC			00:00:28.028 - 00:00:29.197
Olhar Cuidadora	[olha para o livro]	[olha para criança]	
TC	00:00:24.597 - 00:00:25.025	00:00:25.025 - 00:00:28.729	

Olhar Criança	/olha para o livro/	
TC	00:00:28.028 - 00:00:38.238	
Olhar Cuidadora		[olha para o livro]
TC		00:00:28.729 - 00:00:40.207
Fala Cuidadora		(a vaquinha, móóóóóóóóóó)
TC		00:00:28.796 - 00:00:31.631

Gesto Criança		<levanta o livro utilizando a mão esquerda>
TC		00:00:29.197 - 00:00:34.001
Gesto Cuidadora	{aponta para desenho da vaca}	{solta o livro}
TC	00:00:28.983 - 00:00:31.631	00:00:31.631 - 00:00:34.768

Gesto Criança	<mantém a mão esquerda no livro>	
TC	00:00:34.001 - 00:00:49.683	
Gesto Cuidadora		{pega o livro, fecha e vira-o para mostrar a capa}
TC		00:00:34.768 - 00:00:38.138

Fala Cuidadora	inaldível
TC	00:00:35.738 - 00:00:38.238

Gesto Cuidadora	{segura o livro com a mão direita e aponta para cor vermelha utilizando a mão esquerda}
TC	00:00:38.138 - 00:00:42.442

Olhar Criança		/olha para cor vermelha no livro/
TC		00:00:38.238 - 00:00:48.816
Olhar Cuidadora		[olha para criança]
TC		00:00:40.207 - 00:00:42.776
Fala Cuidadora	(vermelho, vermelho)	
TC	00:00:38.238 - 00:00:41.875	

Gesto Cuidadora	{segura o livro com a mão esquerda apontando a cor vermelha com a mão direita fazendo movimento circular}
TC	00:00:42.442 - 00:00:45.812

Olhar Cuidadora	[olha para o livro]		[olha para criança]	[olha para o livro]
TC	00:00:42.776 - 00:00:44.011		00:00:44.011 - 00:00:44.778	00:00:44.778 - 00:00:45.746
Fala Cuidadora		(vermelho, vermelho)		
TC		00:00:42.809 - 00:00:46.280		

Olhar Cuidadora	[olha para criança]
TC	00:00:45.746 - 00:00:46.580

Gesto Cuidadora	{segura o livro com a mão esquerda e passa para a página seguinte com a mão direita}
TC	00:00:45.812 - 00:00:51.251

Olhar Criança			/olha para o desenho de uma vaca no livro/
TC			00:00:48.816 - 00:00:55.823
Olhar Cuidadora	[olha para o livro]	[olha para criança]	
TC	00:00:46.580 - 00:00:47.681	00:00:47.681 - 00:00:49.483	

Olhar Cuidadora	[olha para o livro]		
TC	00:00:49.483 - 00:00:53.386		
Fala Cuidadora			(móóóóóóóóóón)
TC			00:00:51.484 - 00:00:54.020
Gesto Cuidadora		{com a mão direita aponta para o desenho da vaca}	
TC		00:00:51.251 - 00:00:53.753	

Olhar Cuidadora	[olha para criança]		[olha para o livro]
TC	00:00:53.386 - 00:00:53.887		00:00:53.887 - 00:00:55.255
Gesto Cuidadora		{aponta para o desenho dos pintos}	
TC		00:00:53.753 - 00:00:56.623	

Olhar Criança			/olha para cuidadora/
TC			00:00:55.823 - 00:00:56.756
Olhar Cuidadora		[olha para criança]	
TC		00:00:55.255 - 00:00:58.225	
Fala Cuidadora	(piu piu piu piu piu piu)		
TC	00:00:54.020 - 00:00:56.790		
Gesto Cuidadora			{passa a página do livro}
TC			00:00:56.623 - 00:01:02.295

Olhar Criança	/olha para o livro/		/olha para o livro/
TC	00:00:56.756 - 00:00:59.460		00:00:59.926 - 00:01:02.996
Olhar Cuidadora			[olha para o livro]
TC			00:00:58.225 - 00:01:02.762
Fala Cuidadora		(piu piu piu)	
TC		00:00:56.790 - 00:00:58.391	

Gesto Criança	<coloca ambas as mãos sobre o livro passando as páginas>		
TC	00:01:00.994 - 00:01:09.636		
Gesto Cuidadora		{solta o livro, entregando-o a criança}	
TC		00:01:02.295 - 00:01:05.032	

Olhar Criança			/olha para o livro/
TC			00:01:03.530 - 00:01:09.636
Olhar Cuidadora	[olha para criança]	[olha para o livro]	
TC	00:01:02.762 - 00:01:03.263	00:01:03.263 - 00:01:05.198	

ANEXO F – TRANSCRIÇÃO ELAN CENA 2

Olhar Criança	/olha a professora colocando objetos sobre a mesa/
TC	00:00:00.000 - 00:00:00.234
Movimento Corporal Criança	
TC	caminha em direção do pesquisador 00:00:00.233 - 00:00:04.271

Olhar Criança	/olha para o pesquisador/	/olha para mão do pesquisador/	/olha para o pesquisador (ff)/
TC	00:00:00.234 - 00:00:01.034	00:00:01.034 - 00:00:01.601	00:00:01.601 - 00:00:02.002

Olhar Criança	/olha para mão do pesquisador/	/olha para o pesquisador (ff)/
TC	00:00:02.002 - 00:00:02.436	00:00:02.436 - 00:00:04.437

Pesquisador	pega na mão da criança acompanhando-a até a porta da sala
TC	00:00:04.237 - 00:00:13.814

Gesto Criança	<pega na mão do pesquisador levando-o até a porta da sala>
TC	00:00:04.270 - 00:00:13.814

Olhar Criança		/olha para porta da sala/
TC		00:00:08.061 - 00:00:12.979
Movimento Corporal Criança	caminha até a porta da sala junto do pesquisador	
TC	00:00:04.271 - 00:00:13.847	
Pesquisador		abre a porta da sala
TC		00:00:13.814 - 00:00:17.885

Movimento Corporal Criança	caminha passando pela porta da sala	vira-se para trás
TC	00:00:13.847 - 00:00:18.252	00:00:18.252 - 00:00:20.052
Fala Cuidadora	(ele vai te levar lá na sala de "Nildinha")	
TC	00:00:17.542 - 00:00:20.020	

Olhar Criança	/olha para trás/	/olha para trás, para cuidadora/
TC	00:00:18.652 - 00:00:20.120	00:00:22.223 - 00:00:26.593
Movimento Corporal Criança	caminha pelo corredor	
TC	00:00:20.052 - 00:00:22.255	

Movimento Corporal Criança	vira-se para trás e voltando para cuidadora
TC	00:00:22.255 - 00:00:26.593

ANEXO F – TRANSCRIÇÃO ELAN CENA 3

Olhar Criança	/olha para frente/	/olha para objetos em cima da mesa/	/olha para o pesquisador/	
TC	00:00:00.000 - 00:00:00.198	00:00:00.200 - 00:00:02.035	00:00:03.470 - 00:00:06.240	
Fala Criança				*Uou*
TC				00:00:04.739 - 00:00:06.439

Olhar Criança	/olha para bolsa que está sobre a mesa da professora/	
TC	00:00:08.542 - 00:00:15.949	
Gesto Criança		<com as duas mãos, pega e segura a bolsa da professora>
TC		00:00:12.679 - 00:00:28.329

Olhar Criança	/olha para as mãos da professora/	/olha para o pesquisador/	/olha para professora/
TC	00:00:15.951 - 00:00:17.084	00:00:17.087 - 00:00:17.684	00:00:17.688 - 00:00:19.920

Olhar Criança	/olha para a mão direita da professora/	/olha para professora/
TC	00:00:19.923 - 00:00:21.488	00:00:21.490 - 00:00:22.822

Olhar Criança	/olha a professora recebendo e entregando o objeto do colega/	/olha para professora/
TC	00:00:22.824 - 00:00:26.785	00:00:26.787 - 00:00:28.428

Gesto Criança	<ainda segurando a bolsa, estende a mão direita, pega e segura a mão esquerda da professora>
TC	00:00:28.330 - 00:00:31.431

Olhar Criança	/olha para mão da professora/	/olha para professora/	/vira-se e olha para o outro lado/
TC	00:00:28.430 - 00:00:29.054	00:00:29.057 - 00:00:30.197	00:00:30.199 - 00:00:31.432

Olhar Criança		/olha para baixo/	/olha para cuidadora/
TC		00:00:31.833 - 00:00:32.232	00:00:32.239 - 00:00:35.469
Gesto Criança	<solta a bolsa no chão e continua segurando na mão da professora>		
TC	00:00:31.437 - 00:00:33.400		

Gesto Criança	<com as duas mãos, segura a mão esquerda da professora>
TC	00:00:33.403 - 00:00:35.035

Gesto Criança	<solta uma das mãos, ainda segurando com a mão direita a mão esquerda da professora>
TC	00:00:35.037 - 00:00:41.207

Olhar Criança	/olha em direção a porta da sala/	/olha para professora/	/olha para frente em direção ao fundo da sala/
TC	00:00:35.472 - 00:00:37.070	00:00:37.081 - 00:00:38.839	00:00:38.846 - 00:00:41.207

ANEXO G – TRANSCRIÇÃO ELAN CENA 4

Olhar Criança	/olha para fila de alunos/		/olha para o copo/
TC	00:00:00.000 - 00:00:00.967		00:00:00.969 - 00:00:03.136
Olhar Cuidadora		[olha para fila de alunos]	
TC		00:00:00.000 - 00:00:03.570	

Olhar Criança			/olha para garrafa d'água/
TC			00:00:03.138 - 00:00:04.905
Gesto Criança	<com a mão direita, pega o copo e traz para mais perto de si>		
TC	00:00:01.301 - 00:00:05.038		

Olhar Cuidadora	[olha para criança]		
TC	00:00:03.574 - 00:00:06.275		
Gesto Cuidadora		{pega a garrafa com água, destampa e coloca água no copo}	
TC		00:00:03.670 - 00:00:08.541	

Olhar Criança	/olha para fila de alunos/		/olha para cuidadora colocando água no copo/
TC	00:00:04.907 - 00:00:06.273		00:00:06.276 - 00:00:07.380
Gesto Criança		<solta o copo>	
TC		00:00:05.040 - 00:00:05.739	

Olhar Criança		/olha para fila de alunos/	/olha para o copo/
TC		00:00:07.382 - 00:00:08.408	00:00:08.410 - 00:00:09.184
Olhar Cuidadora	[olha para o copo]		[olha para criança]
TC	00:00:06.279 - 00:00:08.385		00:00:08.388 - 00:00:09.583

Gesto Criança	<com a mão direita, pega o copo com água levando até a boca>
TC	00:00:08.450 - 00:00:17.784

Olhar Criança		/olha para os alunos a sua frente/
TC		00:00:09.187 - 00:00:16.927
Gesto Cuidadora	{põe a tampa na garrafa e solta a garrafa sobre a mesa}	
TC	00:00:08.544 - 00:00:12.979	

Olhar Cuidadora	[olha para a pessoa que está sentada do lado direito]
TC	00:00:12.551 - 00:00:13.279

Gesto Cuidadora	{pega um biscoito que está sobre a mesa e coloca-o na vasilha}
TC	00:00:13.215 - 00:00:15.548

Olhar Cuidadora	[olha para um biscoito que está sobre a mesa]	[olha para vasilha com biscoitos]
TC	00:00:13.283 - 00:00:14.782	00:00:14.785 - 00:00:15.784

Olhar Cuidadora		[olha para pessoa sentada ao lado]
TC		00:00:15.787 - 00:00:17.023
Gesto Cuidadora	{pega a garrafa, levando-a ao centro da mesa}	
TC	00:00:15.553 - 00:00:17.851	

Olhar Criança	/olha para vasilha com biscoitos/	/olha para direita/
TC	00:00:16.929 - 00:00:17.784	00:00:17.787 - 00:00:18.652
Olhar Cuidadora		[olha para criança]
TC		00:00:17.026 - 00:00:18.728

Gesto Criança	<coloca o copo sobre a mesa>	
TC	00:00:17.787 - 00:00:20.520	
Gesto Cuidadora		{pega o copo, trazendo-o para junto da garrafa}
TC		00:00:18.485 - 00:00:20.954

Olhar Criança	/olha para cuidadora/ sorri	
TC	00:00:18.654 - 00:00:20.153	
Olhar Cuidadora		[olha para o copo] [olha para criança] sorri
TC	00:00:18.730 - 00:00:19.019	00:00:19.022 - 00:00:20.554

Olhar Criança	/olha para vasilha com biscoitos/ ainda sorrindo
TC	00:00:20.156 - 00:00:21.158

Gesto Criança	<com a mão direita, pega um biscoito e leva até a boca>
TC	00:00:20.523 - 00:00:23.493

Olhar Cuidadora	[olha para criança mexendo na vasilha com biscoitos]	[olha para criança]
TC	00:00:20.556 - 00:00:21.021	00:00:21.023 - 00:00:24.425
Gesto Cuidadora		mão em repouso
TC		00:00:20.957 - 00:00:29.296

Olhar Criança	/olha para fila de alunos/	/olha para direita/
TC	00:00:21.161 - 00:00:22.689	00:00:22.691 - 00:00:26.160
Gesto Criança		<coloca o biscoito sobre a mesa>
TC		00:00:23.496 - 00:00:25.392

Olhar Cuidadora	[olha para um biscoito que está sobre a mesa]	[olha para criança]
TC	00:00:24.428 - 00:00:25.125	00:00:25.127 - 00:00:29.196

Olhar Criança		/olha para câmera/	/olha para direita/
TC		00:00:26.163 - 00:00:26.993	00:00:26.996 - 00:00:27.430
Movimento Corporal Criança	levanta-se de mesa e fica em pé ao lado da cuidadora		
TC	00:00:25.395 - 00:00:38.238		

Olhar Criança	/olha para frente/		/olha para baixo/
TC	00:00:27.432 - 00:00:28.028		00:00:28.031 - 00:00:28.695
Fala Cuidadora		(quer pipoca é? pipoca? tem pipoca!)	
TC		00:00:27.961 - 00:00:31.431	

Olhar Criança	/olha para direita/		
TC	00:00:28.697 - 00:00:29.735		
Olhar Cuidadora		[olha para lancheira]	
TC		00:00:29.199 - 00:00:30.130	
Gesto Cuidadora			{estende o braço direito e pega a lancheira}
TC			00:00:29.298 - 00:00:33.467

Olhar Criança	/olha para frente/			/olha para lancheira/
TC	00:00:29.737 - 00:00:30.843			00:00:30.845 - 00:00:31.465
Olhar Cuidadora		[olha para criança]	[olha para lancheira]	
TC		00:00:30.132 - 00:00:30.840	00:00:30.843 - 00:00:36.770	

Olhar Criança	/olha para frente/	/olha para direita/
TC	00:00:31.467 - 00:00:33.270	00:00:33.273 - 00:00:33.813

Olhar Criança		/olha para cuidadora mexendo na lancheira/
TC		00:00:33.816 - 00:00:36.171
Gesto Cuidadora	{com as duas mãos, abre e pega a vasilha com pipocas}	
TC	00:00:33.470 - 00:00:36.603	

Olhar Criança	/olha para vasilha com pipocas na mão da cuidadora/	
TC	00:00:36.174 - 00:00:37.137	
Gesto Cuidadora		{segura e balança a vasilha com pipocas}
TC		00:00:36.605 - 00:00:37.904

Olhar Criança		/olha para o lugar onde estava sentado/
TC		00:00:37.139 - 00:00:38.108
Olhar Cuidadora	[olha para criança]	
TC	00:00:36.772 - 00:00:37.549	
Fala Cuidadora		(pipoca!)
TC		00:00:37.103 - 00:00:37.904

Olhar Cuidadora	[olha para vasilha de pipocas]	
TC	00:00:37.551 - 00:00:39.205	
Gesto Cuidadora		{com as duas mãos, abre a vasilha de pipocas e entrega a criança}
TC		00:00:37.907 - 00:00:39.439

Olhar Criança	/olha para vasilha com pipocas/	
TC	00:00:38.111 - 00:00:41.841	
Movimento Corporal Criança		senta-se à mesa
TC		00:00:38.240 - 00:00:40.515

Olhar Cuidadora
TC

[olha para criança]
00:00:39.207 - 00:00:39.377

Olhar Cuidadora	[olha para um biscoito sobre a mesa]
TC	00:00:39.379 - 00:00:40.277

Gesto Cuidadora	{ entrega a vasilha de pipocas com a mão esquerda, e com a mão direita, pega e coloca um biscoito na outra vasilha }
TC	00:00:39.443 - 00:00:41.675

Gesto Criança		<com a mão direita, pega uma pipoca e leva à boca>
TC		00:00:40.517 - 00:00:43.109
Olhar Cuidadora	[olha para vasilha com biscoitos]	
TC	00:00:40.279 - 00:00:42.475	

Olhar Criança		/olha para cuidadora/
TC		00:00:41.843 - 00:00:42.180
Gesto Cuidadora	{ com as duas mãos, pega e tampa a vasilha com biscoitos }	
TC	00:00:41.677 - 00:00:45.212	

Olhar Criança	/olha para vasilha com pipocas/		
TC	00:00:42.183 - 00:00:45.517		
Olhar Cuidadora		[olha para pessoa sentada ao lado]	[olha para criança]
TC		00:00:42.478 - 00:00:43.049	00:00:43.052 - 00:00:43.810

Gesto Criança	<põe a mão direita na vasilha das pipocas>	
TC	00:00:43.112 - 00:00:47.881	
Olhar Cuidadora		[olha para o pesquisador]
TC		00:00:43.812 - 00:00:45.454

Fala Cuidadora	(não gosta de biscoito) fala dirigida ao pesquisador
TC	00:00:44.778 - 00:00:46.546

Gesto Cuidadora	{ segura a vasilha com biscoitos com a mão esquerda, mostrando ao pesquisador }
TC	00:00:45.214 - 00:00:46.046

Olhar Criança		/olha para cuidadora/	
TC		00:00:45.519 - 00:00:46.446	
Olhar Cuidadora	[olha para vasilha com biscoitos]		[olha para o pesquisador]
TC	00:00:45.457 - 00:00:45.912		00:00:45.914 - 00:00:46.557

Olhar Criança		/olha para vasilha com pipocas/
TC		00:00:46.449 - 00:00:47.390
Gesto Cuidadora	{ com as duas mãos coloca a vasilha com biscoitos dentro da lancheira }	

TC	00:00:46.048 - 00:00:52.186
----	-----------------------------

Olhar Criança		/olha para cuidadora colocando os biscoitos de volta na lancheira/
TC		00:00:47.393 - 00:00:48.348
Olhar Cuidadora	[olha para lancheira]	
TC	00:00:46.559 - 00:00:49.124	

Olhar Criança		/olha para vasilha com pipocas/
TC		00:00:48.350 - 00:00:48.849
Gesto Criança	<pega uma pipoca e leva à boca>	
TC	00:00:47.883 - 00:00:50.617	

Olhar Criança	/olha para outra criança que se aproxima/		/olha para cuidadora/
TC	00:00:48.852 - 00:00:49.529		00:00:49.531 - 00:00:49.950
Olhar Cuidadora		[olha para criança]	
TC		00:00:49.127 - 00:01:00.093	

Olhar Criança	/olha para outra criança/	/olha para vasilha com pipocas/	
TC	00:00:49.953 - 00:00:50.358	00:00:50.362 - 00:00:51.121	
Gesto Criança			<põe a mão na vasilha de pipocas>
TC			00:00:50.620 - 00:00:54.087

Olhar Criança	/olha para outra criança/		
TC	00:00:51.124 - 00:00:52.252		
Fala Cuidadora		(tu tá comendo pipoca né pai?)	
TC		00:00:51.585 - 00:00:55.189	
Gesto Cuidadora			mãos em repouso
TC			00:00:52.189 - 00:01:00.093

Olhar Criança	/olha para vasilha com pipocas/	/olha para cuidadora/	
TC	00:00:52.254 - 00:00:52.719	00:00:52.722 - 00:00:54.896	
Gesto Criança			<pega uma pipoca e leva à boca>
TC			00:00:54.090 - 00:00:57.425

Olhar Criança	/olha para direita/	/olha para vasilha com pipocas/
TC	00:00:54.899 - 00:00:56.727	00:00:56.730 - 00:00:57.390

Olhar Criança	/olha para criança e um adulto que se retiram do local/	
TC	00:00:57.391 - 00:00:58.491	
Gesto Criança		<põe a mão na vasilha das pipocas>
TC		00:00:57.428 - 00:01:00.093

Olhar Criança		/olha para vasilha com pipocas/	/olha para cuidadora/
TC		00:00:58.493 - 00:00:59.192	00:00:59.195 - 00:00:59.893
Fala Cuidadora	(pipoca né?)		

TC	00:00:57.725 - 00:00:59.759
----	-----------------------------

Olhar Criança	/olha para vasilha com pipocas/
TC	00:00:59.897 - 00:01:00.093

ANEXO H – TRANSCRIÇÃO ELAN CENA 5

Olhar Cuidadora	[olha para o copo]		
TC	00:00:00.000 - 00:00:00.367		
Gesto Cuidadora			{pega o copo e entrega a criança}
TC			00:00:00.000 - 00:00:01.468
Olhar da mãe		[olha para cuidadora e para criança]	
TC		00:00:00.000 - 00:00:01.168	

Movimento Corporal Criança	em pé perto da mesa ao lado da cuidadora		
TC	00:00:00.000 - 00:00:26.594		
Olhar Cuidadora		[olha para criança]	
TC		00:00:00.369 - 00:00:01.477	
Fala Cuidadora			(quer água, quer? água?)
TC			00:00:00.567 - 00:00:01.835

Olhar Criança			/olha para o copo/
TC			00:00:01.135 - 00:00:01.502
Gesto Criança	<com a mão direita, pega o copo da mão da cuidadora> -gesto eblemático-		
TC	00:00:00.600 - 00:00:02.104		

Olhar da mãe	[olha para outra criança que senta-se à mesa]
TC	00:00:01.171 - 00:00:02.703

Gesto Cuidadora	{pega a garrafa com a mão direita e em seguida tira a tampa destorcendo}
TC	00:00:01.471 - 00:00:05.405

Olhar Criança		/olha para cuidadora/
TC		00:00:01.505 - 00:00:02.168
Olhar Cuidadora	[olha para garrafa com água que está sobre a mesa]	
TC	00:00:01.480 - 00:00:02.236	

Fala Cuidadora	(deixa eu colocar a água? pera aí, pera aí, pera aí, pera aí...)
TC	00:00:01.903 - 00:00:05.138

Gesto Criança	<com as duas mãos, segura o copo levando-o até a boca>	
TC	00:00:02.107 - 00:00:05.739	
Olhar Cuidadora		[olha para criança bebendo água]
TC		00:00:02.239 - 00:00:06.080

Olhar da mãe	[olha para cuidadora]
TC	00:00:02.705 - 00:00:12.380
Fala da mãe	(fala dirigida a cuidadora) inaudível
TC	00:00:05.072 - 00:00:13.480

Gesto Cuidadora	{com a mão esquerda segura o copo e com a mão direita segura a garrafa colocando água no copo}
TC	00:00:05.408 - 00:00:09.810

Gesto Criança	<com a mão direita segura o copo em direção à cuidadora>	
TC	00:00:05.742 - 00:00:08.542	
Olhar Cuidadora		[olha para mãe da criança]
TC		00:00:06.082 - 00:00:06.773

Olhar Cuidadora	[olha para criança]	[olha para copo enquanto coloca água]
TC	00:00:06.775 - 00:00:07.341	00:00:07.343 - 00:00:09.760

Olhar Criança	/olha para cuidadora colocando água no copo/
TC	00:00:07.907 - 00:00:08.709

Gesto Criança	<com as duas mãos segura o copo levando-o até a boca>	
TC	00:00:08.544 - 00:00:13.847	
Olhar Cuidadora		[olha para criança bebendo água]
TC		00:00:09.763 - 00:00:11.812

Gesto Cuidadora	{com as duas mãos coloca a tampa de volta na garrafa}	
TC	00:00:09.813 - 00:00:13.814	
Gesto da mãe		{segurando a vasilha com pipocas}
TC		00:00:10.745 - 00:00:19.519

Olhar Criança		/olha para garrafa com água/
TC		00:00:13.413 - 00:00:15.433
Olhar Cuidadora	[olha para mãe da criança]	
TC	00:00:11.815 - 00:00:13.591	
Olhar da mãe		[olha para vasilha com pipocas]
TC		00:00:12.383 - 00:00:15.716

Olhar Cuidadora	[olha para criança]	
TC	00:00:13.593 - 00:00:16.116	
Gesto Cuidadora		{coloca a garrafa em cima da mesa}
TC		00:00:13.817 - 00:00:15.649

Olhar Criança		/olha para cuidadora/
TC		00:00:15.435 - 00:00:16.197
Gesto Criança	<retira o copo da boca e o segura com a mão direita>	
TC	00:00:13.850 - 00:00:17.317	
Olhar da mãe		[olha para criança]
TC		00:00:15.720 - 00:00:17.117

Olhar Criança		/olha para mãe que segura a vasilha com pipocas/
TC		00:00:16.199 - 00:00:17.718

Olhar Cuidadora	[olha a criança colocando o copo em cima da mesa]
TC	00:00:16.118 - 00:00:17.353

Gesto Criança		<coloca o copo sobre a mesa>
TC		00:00:17.320 - 00:00:18.081
Olhar da mãe		[olha para o copo em cima da mesa]
TC		00:00:17.120 - 00:00:17.751
Fala da mãe	(oi M.!).	
TC	00:00:16.400 - 00:00:17.350	

Olhar Criança		/olha para vasilha de pipocas
TC		00:00:17.721 - 00:00:22.938
Olhar Cuidadora	[olha para criança]	[olha para o copo]
TC	00:00:17.355 - 00:00:17.851	00:00:17.853 - 00:00:21.121
Olhar da mãe		[olha para criança]
TC		00:00:17.754 - 00:00:18.518

Gesto Criança	<estende a mão direita em direção a vasilha com pipocas que está sobre a mesa> -atenção direta - declarativo - dêitico-
TC	00:00:18.084 - 00:00:21.888

Gesto Cuidadora		{pega o copo com a mão direita, e o coloca no centro da mesa}
TC		00:00:18.652 - 00:00:21.821
Olhar da mãe	[olha para vasilha com pipocas]	
TC	00:00:18.520 - 00:00:24.057	

Gesto da mãe	{com as duas mãos destampa a vasilha e entrega a criança usando a mão direita}
TC	00:00:19.522 - 00:00:24.624

Gesto Criança		<com a mão direita, pega uma pipoca e coloca na boca>
TC		00:00:21.890 - 00:00:24.626
Olhar Cuidadora	[olha para criança]	
TC	00:00:21.124 - 00:00:32.966	

Olhar Criança	/olha para vasilha de pipocas/
TC	00:00:23.523 - 00:00:25.359

Gesto Cuidadora	{com a ponta dos dedos da mão direita, segura levemente a vasilha com pipocas}
TC	00:00:23.624 - 00:00:27.628

Gesto Criança		<com a mão direita, pega outra pipoca e fica com ela na mão>
TC		00:00:24.629 - 00:00:32.966
Olhar da mãe	[olha para criança]	
TC	00:00:24.060 - 00:00:27.428	

Olhar Criança	/olha para as crianças que estão na cantina/	
TC	00:00:25.363 - 00:00:32.966	
Movimento Corporal Criança		anda para frente se aproximando da cuidadora
TC		00:00:26.597 - 00:00:32.966

Olhar da mãe	[olha para um adulto que se aproxima]
TC	00:00:27.430 - 00:00:32.966

ANEXO I – TRANSCRIÇÃO ELAN CENA 6

Olhar Criança		/olha para o pesquisador/
TC		00:00:00.000 - 00:00:01.468
Movimento Corporal Criança	anda olhando para o pesquisador	
TC	00:00:00.000 - 00:00:00.834	

Movimento Corporal Criança		senta-se ao lado da cuidadora
TC		00:00:00.836 - 00:00:02.302
Gesto Professora	{segura a bola com a mão direita estendendo-a para criança}	
TC	00:00:00.000 - 00:00:03.303	

Olhar Criança	/olha para o pesquisador/	
TC	00:00:02.269 - 00:00:08.208	
Fala Criança		*Ah!*
TC		00:00:03.270 - 00:00:04.504
Movimento Corporal Criança	levanta-se e caminha até o pesquisador	
TC	00:00:02.305 - 00:00:07.441	

Fala Criança		*Aaah!*
TC		00:00:05.839 - 00:00:07.474
Movimento Corporal Criança		afasta-se
TC		00:00:07.443 - 00:00:08.109
Fala Pesquisador	(Oi!)	(Bola, ó!)
TC	00:00:04.537 - 00:00:05.672	00:00:07.061 - 00:00:07.974

Movimento Corporal Criança		vira-se para professora
TC		00:00:08.113 - 00:00:09.443
Gesto Professora	{estende a mão direita entregando a bola a criança}	
TC	00:00:08.008 - 00:00:10.276	
Fala Pesquisador		(Pega a bola!)
TC		00:00:08.208 - 00:00:09.509

Olhar Criança	/olha para bola na mão da professora/	
TC	00:00:08.210 - 00:00:09.710	
Fala Professora		(inaudível)
TC		00:00:08.376 - 00:00:09.909
Gesto Pesquisador	{estende a mão em direção a bola}	
TC	00:00:08.274 - 00:00:08.942	

Gesto Criança	<com as duas mãos pega e segura a bola>	
TC	00:00:09.075 - 00:00:12.747	
Movimento Corporal Criança		vira-se para o pesquisador
TC		00:00:09.447 - 00:00:13.280
Olhar Professora		[olha para criança]
TC		00:00:09.142 - 00:00:10.310

Olhar Criança	/olha para o pesquisador/		
TC	00:00:09.712 - 00:00:13.313		
Fala Pesquisador		(Isso!)	(Joga a bola!)
TC		00:00:11.077 - 00:00:12.345	00:00:12.476 - 00:00:13.680

Gesto Criança	<estende os dois braços para frente e com a mão direita entrega a bola na mão da professora>
TC	00:00:12.749 - 00:00:17.917

Olhar Criança		/olha para professora/
TC		00:00:13.315 - 00:00:17.417
Movimento Corporal Criança	vira-se e vai de encontro a professora	
TC	00:00:13.283 - 00:00:17.718	

Olhar Professora			[olha para criança]
TC			00:00:15.248 - 00:00:19.219
Fala Professora		(joga! joga!)	
TC		00:00:14.649 - 00:00:16.249	
Gesto Professora	{estende as duas mãos em direção a criança}		
TC	00:00:13.847 - 00:00:16.952		

Fala Professora	(Ah, na mão... Pra jogar, M.!
TC	00:00:16.951 - 00:00:20.286
Gesto Professora	{recebe a bola das mãos da criança}
TC	00:00:16.954 - 00:00:19.185

Olhar Criança	/olha para as outras crianças brincando/
TC	00:00:17.420 - 00:00:21.955
Movimento Corporal Criança	vira-se para direita e sai caminhando até o meio do ginásio
TC	00:00:17.721 - 00:00:21.955

Gesto Criança	<bate palmas> estereotipia
TC	00:00:21.117 - 00:00:21.955

ANEXO J – TRANSCRIÇÃO ELAN CENA 7

Gesto Colega	{segurando o livro, aproxima-se da criança e senta-se ao lado dela}
TC	00:00:00.000 - 00:00:02.941

Gesto Professora	{ aproxima-se da criança e seu colega segurando um aparelho celular para fotografar a cena}
TC	00:00:00.000 - 00:00:10.210

Olhar Criança		/olha para o colega com o livro/
TC		00:00:00.534 - 00:00:04.204
Movimento Corporal Criança	sentado no colchão, no chão	
TC	00:00:00.000 - 00:00:40.507	
Gesto Colega		{ abre o livro mostrando-o a criança }
TC		00:00:02.942 - 00:00:12.246

Olhar Criança	/olha para o livro/		
TC	00:00:04.209 - 00:00:15.682		
Olhar Professora			[olha para criança]
TC			00:00:10.213 - 00:00:12.546
Olhar Colega		[olha para o livro]	
TC		00:00:09.609 - 00:00:12.379	

Gesto Criança	<levanta os dois braços, coloca as mãos no livro e abaixa-o>
TC	00:00:10.777 - 00:00:15.682

Olhar Colega		[olha para professora]
TC		00:00:12.380 - 00:00:13.046
Gesto Colega	{baixa o livro e colocando-o no colchão junto da criança}	
TC	00:00:12.247 - 00:00:17.183	

Olhar Professora	[olha para o livro]			
TC	00:00:12.550 - 00:00:18.585			
Olhar Colega		[olha para o livro]	[olha para professora]	[olha para câmera]
TC		00:00:13.047 - 00:00:13.914	00:00:13.915 - 00:00:14.414	00:00:14.415 - 00:00:14.748

Fala Professora	(A vaca, M.! A vaca!)
TC	00:00:14.949 - 00:00:18.785
Gesto Professora	{ com a mão esquerda, puxa o livro para mais perto da criança }
TC	00:00:15.283 - 00:00:16.783

Olhar Criança		/olha o desenho da vaca/
TC		00:00:16.847 - 00:00:19.420
Gesto Professora	{ aponta para o desenho da vaca }	
TC	00:00:16.786 - 00:00:19.319	
Olhar Colega	[olha para o livro]	
TC	00:00:15.949 - 00:00:34.934	

Olhar Criança			/olha para professora/
TC			00:00:19.423 - 00:00:20.520
Fala Professora	(o pintinho!)		
TC	00:00:19.319 - 00:00:21.221		
Gesto Professora		{aponta para o desenho do pintinho}	
TC		00:00:19.321 - 00:00:21.221	

Olhar Criança			/olha para o desenho da flor/
TC			00:00:20.523 - 00:00:21.155
Olhar Professora	[olha para o livro]	[olha para criança]	[olha para o livro]
TC	00:00:19.853 - 00:00:20.353	00:00:20.356 - 00:00:20.987	00:00:20.990 - 00:00:22.622

Olhar Criança	/olha para o desenho da vaca/		
TC	00:00:21.157 - 00:00:22.623		
Fala Professora		(e a borboleta!)	
TC		00:00:21.223 - 00:00:23.390	
Gesto Professora		{aponta para o desenho da borboleta}	
TC		00:00:21.223 - 00:00:24.858	

Gesto Criança	<pega o livro com a mão esquerda levantando-o levemente>		
TC	00:00:21.956 - 00:00:23.790		
Olhar Professora		[olha para criança]	
TC		00:00:22.623 - 00:00:23.423	

Olhar Criança	/olha para o desenho da borboleta/	/olha para o desenho da vaca/	
TC	00:00:22.626 - 00:00:23.123	00:00:23.125 - 00:00:25.993	
Fala Professora		(inaudível)	
TC		00:00:23.392 - 00:00:27.193	

Olhar Professora	[olha para o livro]		
TC	00:00:23.425 - 00:00:32.532		
Gesto Colega		{estende a mão esquerda apontado para desenho da borboleta no livro}	
TC		00:00:23.490 - 00:00:25.292	

Olhar Criança			/olha para o livro/
TC			00:00:25.995 - 00:00:27.694
Gesto Professora		{passa a página do livro}	
TC		00:00:24.861 - 00:00:27.894	
Fala Colega	(Né borboleta não, tia!)		
TC	00:00:23.665 - 00:00:25.292		

Olhar Criança	/olha para o desenho da vaca/		
TC	00:00:27.696 - 00:00:31.965		
Fala Professora		(Olha!... Então, a vaca foi o olhar o porquinho no chiqueiro.)	
TC		00:00:27.761 - 00:00:34.400	

Olhar Professora			[olha para criança]
TC			00:00:32.535 - 00:00:33.667
Gesto Professora	{aponta para o desenho da vaca}	{aponta para o desenho do porco}	
TC	00:00:27.896 - 00:00:31.198	00:00:31.200 - 00:00:34.934	

Olhar Criança	/olha para o desenho do porco/		
TC	00:00:33.366 - 00:00:35.001		
Gesto Criança			<com a mão esquerda fecha o livro>
TC			00:00:34.401 - 00:00:36.936
Olhar Professora		[olha para o livro]	
TC		00:00:33.670 - 00:00:34.935	

Olhar Criança		/olha para frente/	/olha para o livro/
TC		00:00:35.003 - 00:00:35.402	00:00:35.404 - 00:00:40.507
Olhar Colega	[olha para cima]		[olha para o livro]
TC	00:00:34.935 - 00:00:35.969		00:00:35.970 - 00:00:40.507

Gesto Criança	<com as duas mãos abre o livro>	
TC	00:00:36.939 - 00:00:38.838	
Gesto Colega		{estende a mão direita para o livro como se fosse passar a página}
TC		00:00:38.740 - 00:00:40.507