

**As contribuições de uma análise sociointeracional dos recursos corporais e verbais para a compreensão das formas de interagir de uma criança com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo)**

*The contributions of a sociointerational embodied analysis to understanding the interaction of a child with Autism Spectrum Disorder (ASD)*

**Fernanda Miranda da Cruz**

Universidade Federal de São Paulo

fernanda.miranda.cruz@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5051-7759>

**Caroline Paola Cots**

Universidade Federal de São Paulo

carolinecots@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6691-2155>

**Resumo:** Neste artigo investigaremos a participação de uma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em dois episódios de interação de brincadeiras familiares. Inscrevemo-nos em uma perspectiva corporificada para análise da interação social (STREECK, GOODWIN, LEBARON, 2011; MONDADA, 2016). Para a análise, nos voltamos para os recursos interacionais corporais mobilizados durante a interação. Discutimos o problema das relações entre língua, corpo e mundo material na agenda dos estudos linguísticos. Como resultado, demonstramos como essa perspectiva apresenta ganhos, principalmente, para análise de interações em que a linguagem verbal encontra-se ausente ou alterada, como alguns casos de TEA.

**Palavras-chaves:** Transtorno do Espectro do Autismo; multimodalidade; competência social; interação corporificada; corpo.

**Abstract:** *In this article we analyse the participation of a child with a diagnosis of Autism Spectrum Disorder (ASD) in two episodes of interaction. For theoretical and analytical background, these analyses are based on the embodied interaction perspective (STREECK, GOODWIN, LEBARON, 2011; MONDADA, 2016). Our focus is on the multimodal resources (verbal and nonverbal) displayed in these interactions. We discuss the problem of the relations between language, body and the material world in the linguistic studies agenda. As a result, we highlight the contribution of this perspective for analysis of interactions in which verbal language is absent or altered, as is the case of ASD.*

**Keywords:** *Autism Spectrum Disorder; multimodality; social competence; body; embodied interaction*

## **Introdução**

Neste artigo, propomos uma análise da interação social voltada não apenas para as formas como construímos nossas interações através da linguagem verbal, mas também através de recursos que são corporais e materiais. Esse tipo de análise e os desafios metodológicos que ela nos impõe

podem contribuir para integrarmos o problema das relações entre língua, corpo e mundo material na agenda dos estudos linguísticos. Esta pesquisa tem sido realizada Tais relações serão exploradas em um contexto empírico particular: interações cotidianas com a presença de Luiza, uma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), e seus familiares.

O TEA corresponde a um grupo relativamente heterogêneo de condições que afetam o desenvolvimento neurocognitivo e comprometem o desenvolvimento da linguagem e a interação social (LAI, LOMBARDO e BARON-COHEN, 2014, p. 896-897). Um comprometimento no engajamento social decorrente do TEA afeta, de distintas maneiras, as formas pelas quais tanto os sujeitos diagnosticados quanto seus interlocutores organizam e estruturam suas interações.

Inspiradas nas possibilidades e desafios investigativos que essas interações lançam para quem se interessa pela interação e linguagem humanas (CRUZ, COTS e LUIZ, 2017; CRUZ, 2017), pretendemos apresentar a análise de dois momentos de interação extraídos do *Corpus para o Estudo da Linguagem no Autismo* (CELA 2014/2015, Comitê de Ética em Pesquisa, Processos 0052/2015 e 1172/2016, Financiamento FAPESP 2014/15206-6). Os estudos que temos desenvolvido sobre aspectos verbais e não-verbais abrigam-se no quadro do projeto *Ao Mínimo Gesto*, financiado pela FAPESP (Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo), processo 2018/07-565-7.

Esse *corpus* é composto por registros em vídeo de situações interativas envolvendo Luiza, criança diagnosticada com TEA, com idade de 10 anos e 10 meses a 12 anos e 03 meses no momento dos registros.

Nosso trabalho com *corpora* audiovisuais envolvendo interações com sujeitos acometidos por alguma condição que afeta os processos linguístico-cognitivos inspira-se em três linhas de produção de dados linguísticos dentro de uma análise linguística aplicada aos contextos patológicos: a) estudos neurolinguísticos de orientação discursivo-interacional conduzidos por Coudry (1996, dentre outros), Morato (2013, dentre outros) e Novaes-Pinto (2010, dentre outros); b) pesquisas produzidas no campo da linguística interacional viideoanalítica (RELIEU, 1999; KNOBLAUCH *et al.*, 2006; LAURIER *et al.*, 2006; MONDADA, 2014); e c) descrições fonoaudiológicas sobre os TEA que têm destacado interesse nas evidências e nas pesquisas linguísticas e sua articulação com as práticas diagnósticas, terapêuticas e prognósticas (TAMANAHHA *et al.*, 2015).

Durante as visualizações dos registros audiovisuais do CELA, notamos que, apesar do repertório linguístico-verbal de Luiza ser limitado, comparativamente ao repertório de crianças de 10 anos, sem alterações no desenvolvimento, ela e seus familiares recorrem frequentemente a recursos corporais para produzir significados e para construir e manter situações interacionais. Uma

perspectiva linguística que atentasse para essas interações exclusivamente a partir do que podem nos dizer as expressões ou produções verbais dos interlocutores, por meio da fala, certamente nos deixaria escapar um conjunto importante de recursos corporais que estruturam tais interações. Interações como essas, envolvendo pelo menos um sujeito que compartilha de formas singulares de interagir com o outro e com o mundo, colocam para o pesquisador linguista problemas importantes: não considerar as especificidades do autismo e os desafios diários enfrentados pelas crianças autistas, seus familiares e seus cuidadores durante as interações sociais em sua maioria organizadas pela linguagem verbal (a fala) seria uma lacuna grave. Considerar apenas as ausências, as falhas, “os não” e as atipicidades no que diz respeito às formas de interagir seria um preenchimento grave. Como considerar o papel do corpo em uma análise linguístico-interacional? Como pensar as relações entre corpo e língua para melhor entender as várias formas de interação humana possíveis?

Partindo daí, a análise que gostaríamos de explorar centra-se, principalmente, nas configurações interacionais envolvendo o corpo e o mundo material e nos inscreve, então, em termos de fundamentos para a análise, na chamada *embodied interaction* (STREECK, GOODWIN e LE BARON, 2011), em uma perspectiva corporificada da interação humana. Nas várias formas de interagir com o outro, *o corpo, o espaço e o tempo* destacam-se como categorias pertinentes para as investigações sobre formas de sociabilidade humana, como têm postulado autores que teorizam sobre as relações entre linguagem, cognição social e mundo material (LEVINSON e ENFIELD, 2006; GIBBS, 2006).

Do ponto de vista teórico-epistemológico, assumir uma perspectiva corporificada da interação, em que a fala e as produções verbais são inscritas no corpo que as produz, nos aproxima dos preceitos e métodos de estudos produzidos em distintas áreas para traçar um conjunto de relações possíveis entre língua, corpo e mundo material, a saber, estudos: a) linguísticos interacionais de perspectiva corporificada (COUPLAND e GWYN 2003; STREECK, GOODWIN e LE BARON, 2011; NEVILE, 2015; STIVERS e SIDNELL, 2005; GOODWIN, 2003); b) antropológicos voltados para as relações entre corpo e práticas sociais (HUGUES e LOCK, 1987; INGOLD, 2000; HART, 2014); c) sobre gesto em sua relação com a linguagem e a fala-em-interação (MCNEILL, 2000; KENDON, 2004; GOLDIN-MEADOW 2013, MURPHY, 2003) também, no Brasil, McCleary e Viotti (2017).

Estudos sobre a construção e organização da interação social produzidos a partir da perspectiva corporificada têm sido abrigados dentro de um movimento identificado como uma virada corporificada dos estudos linguístico-interacionais (*embodied turn*, NEVILE, 2015, MONDADA,

2016). Esse movimento reúne as várias tentativas teórico-epistemológicas de integração dos estudos já existentes sobre linguagem e de novos estudos sobre corpo e mundo material que têm permitido o surgimento e a consolidação de diversas abordagens sobre a multimodalidade da ação, da cognição e da interação humanas (MONDADA, 2016). Como aponta Gibbs (2006), sobre a cognição humana, particularmente, a cognição ocorre quando o corpo interage com os mundos físico e cultural e deve ser estudada em termos das interações dinâmicas entre pessoas e seu meio. A linguagem, as formas de cognição e o pensamento humanos emergem assim a partir de padrões recorrentes de atividades corporificadas que dão forma ao comportamento humano em ação. Para Gibbs (2006), mesmo no campo das ciências cognitivas, não devemos supor que a cognição seja puramente interna, logocêntrica e desencarnada, mas devemos buscar os vários modos pelos quais linguagem e pensamento são intimamente constituídos pela ação corporificada.

### **Análise de duas situações de interação de Luiza e familiares envolvendo brincadeiras**

Essas situações referem-se a duas brincadeiras de *faz-de-conta* próprias do repertório familiar de Luiza: do “*bichão*” e do “*qué pro céu*”. Consideramos como *brincadeira familiar* toda e qualquer interação entre os participantes que ocorreram dentro do *enquadre interacional da brincadeira* (BATESON, 1972/2013). Esse quadro fundamenta-se no princípio de que todos os participantes precisam entender um conjunto de pistas e condições que sinalizam que “isto é brincadeira” e determinam como os participantes devem agir e interpretar os enunciados. Monitorar esses momentos de brincadeiras de um repertório familiar de uma criança com diagnóstico de TEA nos oferece possibilidades de analisar e refletir sobre as relações entre linguagem e cognição humanas.

Tamanaha e Perissinoto (2015, p. 27), dedicadas a estudos de interações envolvendo crianças com TEA, por exemplo, afirmam que “a própria observação da exploração lúdica da criança nos fornecerá informações sobre habilidades de atenção compartilhada, engajamento social e atividade simbólica”. Assim, descrever e analisar a exploração lúdica da criança com TEA em situações interativas espontâneas fornecem subsídios para compreendermos e descrevermos dimensões de uma competência social (mais ou menos alterada ou preservada) dessas crianças.

### **Transcrição e representação dos dados linguístico-interacionais para análise dos movimentos corporais**

Adotamos uma perspectiva multimodal das interações que permite mostrar como as práticas

linguístico-interacionais são construídas por Luiza (que apresenta algumas limitações de recursos linguístico-verbais e interacionais oriundos do TEA) e por seus familiares graças à coordenação de diversos recursos disponíveis na interação. Nesse sentido, consideramos as interações de Luiza com seus familiares como parte de todo um sistema semiótico complexo que envolve gestos, corpo, espaço físico e fala (GOODWIN, 2010). Os recursos multimodais compreendem então recursos: linguísticos - relativos aos aspectos gramaticais, prosódicos, sintáticos, entoacionais e lexicais; corporais - relativos às posturas e movimentos corporais, gestos, direcionamentos do olhar, risos; e materiais - relativos às relações múltiplas que temos de manuseio, referenciação e percepção sensorial de objetos e de elementos do espaço físico (MONDADA, 2016, 2018).

Para a transcrição dos vídeos, tomamos como base um princípio geral para a transcrição multimodal realizada no enquadre analítico dos estudos interacionais (GOODWIN 1986, 2010; ERICKSON, 2010; STREECK, 2010; MONDADA, 2008, 2014, 2016; HEATH, 1986): o de que os recursos multimodais (verbais ou corporais) objetos de transcrição são aqueles relacionados à temporalidade da fala e da ação, cujo sentido apenas se dá em uma relação de sincronização e coordenação de diferentes ações e modalidades do mesmo participante e em uma relação de coordenação dessas ações e modalidades com as ações dos demais co-participantes presentes. Para visualização, recorreremos ao software ELAN (WITTENBURG *et al.*, 2006). O ELAN possui recursos interessantes, sobretudo para aplicação em pesquisas multimodais cujo cerne está na sincronização e coordenação temporal e espacial de modalidades verbais e gestuais. O uso de software em pesquisas sociointeracionais e psicolinguísticas têm permitido uma vasta documentação de interações em situações naturalísticas.

Para a transcrição, adotamos a proposta de convenção multimodal de MONDADA (2012, 2014, 2016) com algumas pequenas modificações. Algumas informações gerais sobre a transcrição das duas situações que queremos analisar serão trazidas aqui e podem facilitar a leitura da transcrição, nem sempre muito evidente: Cada participante é indicado por três letras iniciais que correspondem ao seu nome (exemplo: CLA, para Clara). As letras iniciais em maiúsculo indicam a fala (CLA). Para dar conta da natureza de dados que temos, optamos por fazer uma adaptação da convenção original e indicar o tipo de gesto nas letras iniciais em minúsculo. Sendo: para gestos de mão: iniciais minúsculas seguidas de traço underline mais a letra m (lui\_m); para direcionamento de olhar: iniciais minúsculas seguidas de traço underline mais a letra o (gus\_o); para movimentos de cabeça: iniciais minúsculas seguidas de traço underline mais a letra c (nar\_c); para movimentos de torso: iniciais

minúsculas seguidas de traço underline mais a letra t (cri\_t).

Na apresentação do excerto transcrito, cada linha é numerada e não corresponde necessariamente aos turnos de fala. Durante a análise, nos referimos a tais linhas. Para destacar, do ponto de vista gráfico-visual, as falas dos gestos, aquelas são apresentadas em **negrito** e a descrição destes últimos em *itálico*. Cada participante recebeu um símbolo gráfico fixo e aleatório indicador de seus gestos (indicados no início dos excertos).

Para a transcrição de aspectos linguísticos e gestuais, temos o detalhamento no quadro abaixo:

<b>Aspectos linguístico-verbais</b>	
Xxx	Segmento ininteligível
.	(micropausas, inferiores a 0,3 segundos, não medidas)
(0.4)	pausas medidas com ajuda do software ELAN versão 5.0
:	alongamento silábico
.h	marca a inspiração do locutor
/	entonação ascendente
\	entonação descendente
//	entonação de pergunta (ascendente)
<u>Sublinhado</u>	ênfase particular (intensidade, acento)
maIÚSCULA	volume forte de voz
o o	volume baixo, murmúrio de voz
<b>Trajectoria dos gestos</b>	
+----+	Delimitação do início e do fim da ação/gesto
+, *	A fala transcrita comporta os símbolos gráficos indicadores de gestos (+, *, por exemplo) posicionados no momento em que são realizados com relação à fala.
(1.0) +* (0.2)	Se um gesto começa no meio de uma pausa, segmenta-se a pausa. Em muitos casos, a duração das ausências de fala pode ser segmentada na sua representação

	(exemplo 1.2 segundos= 1,0 + 0,2) a depender do momento de início ou fim do gesto e de sua duração realizados durante a ausência de fala.
---->21	Continuação do gesto até a linha 21 (exemplo) do excerto
----->+	Se um gesto continua nas linhas seguintes, sua descrição é seguida de uma flecha que remete ao símbolo que delimita o seu fim.
----->>	Continuação do gesto até o fim do excerto
>>	O gesto descrito começa antes do início do excerto.
<b>Trajetória temporal dos gestos</b>	
.....	emergência do gesto (preparação)
-----	fim do gesto (retração)
.....	manutenção do gesto (núcleo/ápice)
<p>Imagens (im) de capturas de tela do vídeo foram inseridas na transcrição, alinhadas à fala ou à marcação temporal das ausências de fala. No texto da transcrição, as inserções de imagens são marcadas por #im (#im), o que permite localizar o momento exato do vídeo, representado pela imagem.</p>	

**Quadro 1: Convenção de transcrição multimodal baseada em Mondada (2014)**

## A brincadeira de faz-de-conta do bichão

Nesta primeira situação interativa, Luiza está no quintal refrescando-se em uma bacia com água. A partir de uma brincadeira de Clara, que simula a tentativa de sentar na bacia, Luiza evoca uma personagem fictícia, o bichão, para afastar Clara da bacia, dando início à seguinte brincadeira:

## Excerto 01 – parte A<sup>16</sup>

**Corpus:** CELA. **Dado:** CELA\_03\_2014\_T. **Duração do segmento:** 54s. **Tipo:** conversação espontânea em ambiente familiar. **Anotador:** Caroline Cots. **Participantes:** Clara (CLA€), Gustavo (GUSA) e Luiza (LUI\*).



### Posição inicial das participantes e ambiente interacional

```

21   CLA   deixa eu entrar aí//
22       (.)
23   LUI   *#gr
24   lui_t *inclinado para frente--->
25   lui_c *inclinada p/ frente ---->
26   lui_m *garras de bichão----->
27   im    #im.01
28       (.)
29   CLA   ai <((engrossando a voz)) eu tenho medo de bichã::o>
30   LUI   gr
31       <(0.5)+*(0.2)((Gustavo chega))>
32   lui_t ----->+
33   lui_c ----->+
34   lui_m ----->+

```

<sup>16</sup> Neste artigo, optamos por descrever a parte inicial e manter a transcrição a partir da linha 21 (parte que pretendemos analisar), sinalizando que este episódio foi extraído de um trecho maior de interação em andamento.



**imagem 01 – momento em que Luiza introduz a brincadeira do bichão**

Ao introduzir a brincadeira para mudar o rumo da interação em curso, Luiza esquematiza a ação de introduzir o bichão, demonstra reconhecer o *enquadre de brincadeira* e como deve agir nele. A representação do bichão feita por Luiza: inclina o corpo para frente, coloca as mãos em formato de “garras de bichão” e coordena grunhidos a esta formatação corporal (ver imagem 01 da parte A da transcrição) inscreve-se totalmente no universo da representação e da construção de personagens. Essa postura corporal indica, no plano interacional, que a brincadeira do bichão está em curso e comprova o interesse de Luiza na brincadeira.

Nesse processo de representação, para que o bichão faça parte efetivamente da brincadeira e essa atividade caracterize-se como um jogo lúdico, Clara precisou interpretar as ações de Luiza como a representação de um bichão e comprovar esse entendimento pelo uso do item lexical “bichão”, comprovando que essa representação corporal faz parte do repertório interacional familiar. Clara não só confirma seu entendimento da proposta como alimenta a brincadeira simulando ter medo do “bichão”: [a:i <((engrossando a voz)) eu tenho medo de: bichã:::o>] (linha 29). Nesse enunciado, Clara recorre a recursos prosódico-entoacionais, como engrossar a voz, para colaborar na construção do personagem e da atmosfera lúdica que envolve a brincadeira.

Até essa parte da situação interativa (linha 31), o quadro participativo fora composto por Luiza e Clara e a ação em curso durante a atividade de fala-em-interação era a brincadeira do bichão. A seguir, uma terceira pessoa, Gustavo, também criança, chega ao quintal fazendo com que o quadro interacional de participação mude. Nesse momento, a interação configura-se como uma disputa pela atenção de Clara por parte das duas crianças.

## Excerto 01 - parte B

```
35 LUI *não\*hehehe [ num qué]
36 GUS <#[(a mami lnão *vai lá) ((Gustavo puxa
37 Clara p/ dir. oposta à dir. de Luiza))>
38 lui_m *lança p/ cima e mantém esticada prox. Cabeça
39 lui_o *volta p/ Gustavo e Clara----->
40 lui_m *garras de bichão->
41 lui_t *incl. p/ frentes-->
42 lui_c *incl. p/ frentes-->
43 im #im.02
44 LUI grr
45 (0.3)
46 CLA <((engrossando a voz))aí bichã:o *eu tenho medo de
47 *#bi[chã::o]>
48 lui_m ----->*
49 lui_t ----->*
50 lui_c ----->*
51 LUI [não ]
52 lui_o *p/Clara
53 lui_m *afasta esticada ao lado da cabeça-->
54 lui_t *se afasta----->
55 im #im.03
56 LUI *huha.h* num qué
57 lui_o *p/ Clara e Gustavo
58 lui_m ----->*
59 lui_t ----->*
60 LUI sh*shshs*.h *hihihi.h
61 lui_m *sponta p/ dir. de Clara--*sponta p/ a bacia----->
62 lui_o *para a bacia--->
63 lui_c *incl. em dir. à bacia->
64 GUS (não)
65 (0.5)*
66 lui_m ---->*
67 lui_o ---->*
68 lui_c ---->*p/ Clara
69 GUS <*Gustavo quer fazer [xxxx ((Clara e Gustavo voltam p/
70 perto da bacia))>
71 lui_o *volta p/ Clara----->
72 lui_t *inclina em direção à bacia---->
73 lui_m *garras de bichão----->
74 LUI ["grr"
75 GUS Δque ele precisa*
76 gus_m Δbate algumas vezes na perna de Clara
77 lui_o ----->*
78 lui_t ----->*
79 lui_m ----->*
80 CLA vai no banheiro\ <[me chama né ((Gustavo sai))>
81 LUI *(bá bá) *
82 lui_m *bate na bacia*
83 lui_o *p/ baixo-----*
84 (0.3)* + (0.5) *
85 lui_o *p/ dir. de Gustavo*
86 LUI *ói\
87 lui_o *p/ clara--->
88 (0.9)*
89 lui_o ---->*
```

Luiza interpreta a declaração de Clara (de ter medo do bichão) como parte da construção do que seria o bichão e demonstra com risos, representacional e ludicamente (linhas 35 e 38), estar envolvida e divertindo-se com a brincadeira. Na sequência, Luiza direciona seu olhar para Gustavo no exato momento em que este sobrepõe parte de sua fala [**a mami não vai lá**] (linha 36) a fala de

Luiza em curso [num qué] (linha 35). Luiza volta-se para a tentativa de Gustavo de interromper a brincadeira.

O quadro interacional que se segue entre os participantes a partir daí organiza-se da seguinte forma: Clara divide sua atenção entre a brincadeira que estava em curso com Luiza e a solicitação de atenção de Gustavo. O conjunto de ações de Gustavo para interromper a brincadeira faz com que Luiza também recorra a estratégias para ter a atenção de Clara e continuarem a brincadeira ainda em curso.

Para chamar Clara para perto e dar continuidade à brincadeira, Luiza recorre a uma sequência de recursos corporais organizados da seguinte forma: mantém o olhar direcionado para Clara (linhas 57 a 67) e começa a rir (linha 60); durante o riso, Luiza aponta primeiramente para Clara (linha 61), direciona seu olhar para a bacia (linha 62) enquanto mantém o dedo apontado para Clara; em seguida direciona o dedo apontado de Clara para a bacia (linha 61) e inclina a cabeça para a bacia (linha 68) e na sequência direciona somente o olhar para Clara (linha 70). Luiza faz essa trajetória de movimentos corporais (vide figura abaixo) que indicam dois pontos de interesse: Clara e a bacia.



**Figura 01 - sequência de imagens do momento em que Luiza faz uma trajetória de apontar e olhar da direção de Clara para a direção da bacia**

Sugerimos que esses recursos corporais são mobilizados para convidar Clara para voltar-se para a bacia e a dar continuidade à brincadeira. Nessa coordenação de recursos corporais, Luiza recorre ao direcionamento de olhar e ao gesto dêitico de apontar para Clara para selecioná-la como interlocutora, nesse momento em que há a presença de mais um participante (Gustavo). O direcionamento do dedo indicador reproduzindo a trajetória no espaço, que vai da sua interlocutora para a bacia, funciona como um indicador de direção ou lugar para onde Clara deve dirigir-se (sua atenção), ao final do movimento, temos mais um gesto dêitico: apontar para a bacia. Luiza mobiliza então o gesto de apontar na construção das referências na interação (MONDADA, 2014).

Nessa tentativa de reestabelecer o enquadre de brincadeira, notamos como o riso, coordenado ao olhar e ao gesto dêitico de apontar, também tem um papel interacional no curso da interação (no convite para reestabelecer a brincadeira de bichão entre as duas participantes). Como apontam Auburn e Pollock (2013) sobre o riso, quando é analisado no curso da interação e em conjunto com outros recursos multimodais, torna-se também um recurso interacional.

A partir daí, Clara atende ao pedido de atenção de Luiza direcionando-se para mais perto da bacia (linha 69 e 70). Assim, os recursos corporais mobilizados por Luiza para pedir a atenção de Clara são interpretados corretamente e respondidos através da ação de caminhar em direção à bacia. Confirmamos, como sugerido por Auburn e Pollock, a importância do conhecimento que o outro tem da criança com TEA. Nesse momento, o repertório linguístico-interacional permite que Clara interprete as ações corporais de Luiza como recursos interacionais situados e circunstanciados àquela situação de interação e dentro daquele repertório de movimentos corporais e de brincadeiras por elas compartilhado.

Na sequência, Luiza aguarda a aproximação de Clara, somente após esse ajuste de posicionamento de Clara, volta a manutenção da brincadeira (linhas 71 a 74). Na sequência, Luiza volta-se à saída de Gustavo do quintal: começa simultaneamente a bater na bacia enquanto vocaliza [bá bá] e direciona o olhar para a bacia (linhas 81 a 83). Em seguida, volta o olhar para a direção na qual foi Gustavo (linha 85) e, na sequência, simultaneamente, enuncia [ói] e direciona o olhar para Clara (linhas 86 e 87). Sugerimos que esse conjunto de ações exerce a função de chamar a atenção de Clara para a saída de Gustavo. Aqui, esses recursos multimodais visam a retomar um quadro participativo (entre ela e Clara) e uma ação em curso (a brincadeira do bichão) modificada pela chegada de Gustavo. Essa estratégia marcada pelo riso também fornece pistas para a contextualização que comprova que Luiza produz suas ações reconhecendo e interpretando o *enquadre* do que é risível em questão (AUBURN e POLLOCK, 2013). A retomada e fechamento da brincadeira do bichão ocorrem depois de Gustavo sair de cena e Clara direciona-se novamente para a bacia. Nesse instante, o bichão, representado por Luiza, tenta pegar a perna de Clara, que recua.

As ações lúdicas a que Luiza recorre na brincadeira em questão são próprias do universo lúdico e estão totalmente enraizadas nas práticas socioculturais (OCHS, SALOMON e STERPONI, 2005; OCHS e SALOMON, 2010) de brincadeiras entre pais e filhos ou adultos e crianças.

AUBURN E POLLOCK (2013) em suas análises multimodais de interações de crianças com TEA descrevem também como o riso pode indicar as formas de projetar e iniciar situações risíveis. Para isso, precisam conhecer e reconhecer o enquadre de brincadeiras, jogos e provocações e

esquematizar as ações antes de fazê-las. No fluxo da interação, esses conhecimentos podem ser sinalizados por movimentos corporais como o apontar, o olhar e o próprio riso, que, muitas vezes, poderiam ser interpretados como característico do TEA e sem sentido. Assim, devemos nos atentar se o interlocutor interpretou a situação como risível ou não. Do ponto de vista de uma análise interacional, compreendemos que falar sobre as competências e habilidades do sujeito com TEA envolve também falar do conhecimento que o interlocutor tem da criança (AUBURN e POLLOCK, 2013), que envolve tanto o conhecimento compartilhado como um repertório linguístico-interacional comum.

Notamos assim como o outro e a oportunidade de vivências interacionais são também condições fundamentais para desenvolver a competência para engajar-se em interações sociais. Nesse sentido, investigações desenvolvidas a partir de uma perspectiva etnográfica do TEA (KREMER, SOLOMON e SIROTA, 2001; OCHS e SOLOMON, 2010) postulam que fatores sociais e culturais podem potencializar ou inibir a participação dessas crianças nas interações. Assim, as condições neurológicas e neurodesenvolvimentais dos indivíduos com TEA não seriam a única variável pertinente para a incapacidade de socializar-se com os outros. Para Ochs e Solomon (2010), os contextos considerados mais favoráveis representariam as dinâmicas interacionais que possibilitam e potencializam a coordenação de distintas sociabilidades, incluindo aí uma sociabilidade autista. Como apontam,

A sociabilidade a sociabilidade daqueles que são severamente impactados com o autismo, por exemplo, pode ser obscurecida por suas lacunas da linguagem verbal, mas quando lhes é permitido comunicar-se através de outras modalidades, tais como apontar para símbolos, sua sociabilidade emerge a partir daí. (OCHS e SOLOMON, 2010, p. 86, Tradução nossa).

Se voltamos para nosso movimento analítico de entender a brincadeira em seu enquadre interacional, ou seja, dentro do que ela mobiliza de compartilhamento de configurações interacionais, podemos sugerir que a brincadeira parece ser um contexto que favorece a sociabilidade autista, pois permite que uma interação aconteça, com ou sem recursos linguísticos-verbais tão presentes. Assim, dar conta de como uma brincadeira se sustenta em uma interação com o outro pode requerer do analista uma atenção de como os movimentos corporais e gestuais estão integrados na estruturação dessa interação. Na situação de interação acima, Luiza mobiliza (e nos deixa ver) seu conhecimento de mundo e suas experiências, tais como o conhecimento prévio de que um “monstro”, como o bichão, provoca medo.

Na sequência, analisaremos outra brincadeira do repertório familiar de Luiza, a brincadeira de faz-de-conta do “**qué po cê**”, que consiste em dar ficticiamente alguém (nesse caso, Clara) para outra pessoa participante da interação e a pessoa selecionada deve aceitar ou recusar a oferta.

### **A brincadeira de faz-de-conta do “qué po cê”**

As participantes estão sentadas ao redor da mesa tomando café da manhã quando Luiza pede a atenção de Cris e inicia a seguinte brincadeira:

### **Excerto 02**

**Corpus:** CELA. **Dado:** CELA04\_2014\_T. **Duração do segmento:** 13s **Tipo:** conversação espontânea em ambiente familiar. **Anotador:** Caroline Cots. **Participantes:** Clara (CLAE), Nara (NAR%), Cris (CRI@) e Luiza (LUI\*).



**Posição inicial das participantes e ambiente interacional**

```
01 LUI *ói\ (0.7) ói\  
02 lui_o *p/ Cris---> (linha 09)  
03 (0.9)+ *(0.8)  
04 lui_m *bate a palma da mão algumas vezes no braço de  
05 Cris--->  
06 #im01  
07 CRI hum@  
08 cri_o @p/ Luiza---> (linha 25)  
09 (0.6)* + *(0.9)  
10 lui_m ---->*aponta a palma da mão p/ Clara---> (linha 16)  
11 lui_o ---->*volta a cabeça p/ Clara--->  
12 #im02  
13 LUI ói\ (.) ói\  
14 (0.3)* + (0.3) *  
15 lui_o ---->*para Cris*  
16 LUI Équé* po cê essi essi ninê//*É *  
17 cla_o Épara Luiza-----É  
18 lui_o *volta a cabeça p/ Clara--->*  
19 lui_m ----->*  
20 (0.5)  
21 CRI Équero *pra *mim *esse nenêÉ *  
22 cla_c Éacena negativamente-----É  
23 lui_m *aponta a palma da mão p/ Clara*  
24 lui_o *p/ Cris-*volta a cabeça p/ Clara->(linha 36)  
25 LUI *qué po cê//@#  
26 lui_m *movimenta a palma da mão de antes da posição de Clara p/  
27 direção de Cris-> (linha 32)  
28 cri_o ----->@  
29 #im03 e 04  
30 CRI @quero\=  
31 cri_c @acena afirmativamente-->  
32 LUI =qué\ (.) po cê\@*  
33 lui_m ----->*  
34 cri_c ----->@  
35 (0.5)
```



**imagem 01 – Luiza dá batidas com a mão no braço de Cris**



**imagem 02 – Luiza aponta com a mão para Clara**



**imagem 03**

**imagem 04**

**movimento de mão que indica a trajetória da posição de Clara para a direção de Cris**

Luiza inicia a brincadeira pedindo a atenção de Cris, sua mãe. Para isso, ela simultaneamente mobiliza aspectos verbais e gestuais: a repetição de [ói] simultânea ao direcionamento de olhar para Cris (linha 01 e 02 - imagem 01). Não obtendo nenhuma resposta de Cris, Luiza mantém o direcionamento de olhar voltado para Cris e recorre a outra estratégia (não-verbal) para pedir a atenção desta: ela dá batidas com a palma da mão no braço de Cris (linha 04) até que esta responda ao pedido de atenção. A resposta ao pedido de atenção ocorre quando Cris volta-se para Luiza respondendo [hum@] (linhas 07 e 08). O direcionamento de olhar neste caso exerce a função de selecionar Cris, dentre as coparticipantes, para endereçar sua fala. Novamente, corroboramos a afirmação de Korkiakangas e Rae (2014) sobre crianças com TEA empregarem o direcionamento de olhar como recurso para selecionar um interlocutor. Verificamos que Luiza tem a iniciativa de propor a brincadeira e, para isso, recorre a uma sequência de ações multimodais (CRUZ, 2017).

Estabelecida a atenção mútua entre Luiza e Cris, Luiza dá continuidade a uma sequência de ações corporalmente estruturadas para começar a brincadeira: movimenta a mão do braço de Cris para a direção de Clara até apontar a palma da mão para esta (linha 10 – imagem 02), volta a cabeça e o olhar para Clara (linha 11), enuncia [ói] duas vezes (linha 13). Desse modo, Luiza seleciona um outro participante do quadro interacional, que é Clara, e que será a pessoa a ser ofertada e foco interacional.

Ao final dessa sequência de ações corporais, após uma breve ausência de fala, Luiza mantém o gesto de apontar e o corpo direcionados para Clara e rapidamente direciona o olhar para Cris (linha 15), checando se esta também está voltada para esse foco de atenção. Temos, conforme MONDADA (2016), sobre o desenrolar da interação, que Luiza retarda a interação até visualizar se o interlocutor

está alinhado interacionalmente e corporalmente. Esse direcionamento do olhar mostra como Luiza está engajada socialmente e alinhada com suas coparticipantes (CRUZ, 2017).

Em resposta ao convite para se engajar em uma brincadeira de faz-de-conta, Cris mantém o direcionamento de olhar para Luiza (até a linha 28), o que evidencia que sua atenção está voltada para esta. Então, Luiza volta-se para as suas ações corporais em curso: mantém a palma da mão apontada para Clara (linha 19) e inicia a brincadeira perguntando: [**qué po cê essi essi ninê?**] (linha 16). Nessa construção multimodal, Luiza coordena dois tipos de dêiticos: um verbal [**esse nenê**] e um gestual [**manter a mão apontada para Clara**]. Essa coordenação reforça a indicação do foco da interação e constrói o referente da fala de Luiza.

Nesse momento, Cris responde afirmativamente [**quero pra mim esse nenê**] (linha 21) à pergunta inicial da brincadeira. Com a afirmação de Cris, notamos que esta interpreta as ações corporais e multimodais mobilizadas por Luiza durante a brincadeira e responde dando continuidade, ou seja, interpreta as ações de Luiza graças a um repertório interacional comum. Luiza dá continuidade, fazendo um pedido de confirmação de entendimento. Para isso, Luiza repete os itens lexicais [**qué po cê**] com entonação interrogativa e coordena essa produção verbal com o movimento de mão (que envolve também o braço e o torso) que reproduz no espaço a trajetória que vai da direção de Clara para a direção de Cris (linhas 26 e 27 – imagem 03 e 04). Essa é uma estratégia importante acionada por Luiza, a de realizar movimentos com as mãos no espaço para indicar onde está o foco de atenção e para produzir efeitos semânticos (MONDADA, 2016; CRUZ, 2017), no caso, indica a ação de faz-de-conta de dar Clara para Cris.

Cris confirma [**quero**] (linha 30), interpretando o turno de fala de Luiza como um pedido de confirmação. Após a confirmação de Cris, Luiza também confirma seu entendimento com os itens lexicais: [**qué**], uma micropausa e [**po cê**] com entonação afirmativa de modo que seu turno de fala seja uma confirmação de entendimento e ao mesmo tempo o fechamento da brincadeira. Assim, ao confirmar o entendimento, Luiza também sinaliza a finalização da brincadeira com a continuidade do movimento corporal e a declaração verbal afirmativa de que dá Clara para Cris.

As produções [**que**] [**po**] [**cê**] recebe a coordenação de movimentos gestuais ou de recursos entonacionais que criam unidades de significação muito diferentes e com muitas funções distintas na interação. Notamos assim que se não nos atentarmos multimodalmente para essas produções, ou seja, para o que de verbal e gestual há ali, poderíamos simplesmente considerar essas falas como repetições ou como ilustrativas de um repertório linguístico-verbal reduzido. Correríamos o risco de perder, do ponto de vista analítico, os significados semântico-pragmáticos variados produzidos por seus turnos

de fala.

## **Considerações finais**

A análise das interações familiares de Luiza, com atenção especial aos momentos em que emergem uma brincadeira ou jogo lúdico, nos permitiu dar visibilidade às habilidades sociointeracionais de uma criança com TEA, como os momentos em que Luiza orquestra uma brincadeira, projetando-a; momentos em que inicia uma brincadeira; como opera para dar continuidade e manter a brincadeira até sua finalização; para fazer pedidos e estabelecer a atenção com o interlocutor; para compartilhar focos de interesse, responder e monitorar entendimentos e para se alinhar aos participantes durante as interações. O contexto de brincadeiras é um contexto em que um tipo de experiência do sujeito com a linguagem e com o outro pode ser realizado, viabilizado e potencializado. Assim, acreditamos que as interações de brincadeiras familiares tornaram-se possíveis graças a esse conjunto de condições que envolvem o interlocutor, o ambiente, a possibilidade de interagir, o corpo e a reciprocidade. Nesse sentido, as brincadeiras analisadas aqui constroem-se graças a um compartilhamento de um repertório linguístico-interacional, ou seja, de conhecimento dos interlocutores mais próximos à Luiza e que são parte fundamental para a inteligibilidade das produções de Luiza por mais incomuns que pareçam.

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos e analíticos de uma perspectiva multimodal para análise da interação social, consideramos que tal perspectiva nos permite dar um tratamento qualitativo aos dados de interações espontâneas de uma criança com TEA em suas práticas rotineiras e significativas. Como consequência, podemos dar visibilidade não somente às competências sociointeracionais de Luiza, identificando os fatores que possivelmente potencializam a participação de Luiza na brincadeira, mas também ao próprio método de investigação, tratamento e transcrição dos dados, que nos permitiu ver detalhes interacionais fundamentais para compreendermos o que estava acontecendo entre os participantes durante essas brincadeiras que se estruturaram em um formato alternativo.

Finalizando, pontuamos que, ao dedicarmos uma atenção analítica detalhada aos momentos e movimentos de uma interação, encontramos formas diversas de interagir, incluindo tanto padrões interativos mais conhecidos e praticados socioculturalmente como outros padrões que emergem das circunstâncias situadas e locais decorrentes também do TEA, incluindo aqui as competências, as limitações, as plasticidades, as disponibilidades e as (im)possibilidades de todos os participantes



envolvidos para coordenarem padrões interativos distintos. Dessa forma, em nossas investigações, do ponto de vista analítico-metodológico, as tentativas de compreender e descrever as formas pelas quais os sujeitos com TEA interagem com o mundo social e, portanto, com toda uma ecologia de sistemas e significados socioculturais, mentais, cognitivos tem como ponto de partida considerar que, nas interações de co-presença entre sujeitos com TEA e sem TEA, estamos diante de situações nas quais *todos* os envolvidos experienciam, no limite, um difícil trabalho de coordenação de distintas e potenciais sociabilidades. Assim, acreditamos que compreender algumas organizações interacionais específicas e situadas (envolvendo o corpo e o espaço dos participantes) nessas interações (LERNER *et al.* 2011; SCHIEFFELIN e OCHS, 1986) possa nos oferecer pistas importantes sobre as possíveis (e potenciais) formas de interagir com o outro. Assim, abrimos uma brecha para falar em formas de interações humanas e não mais em a interação humana.

## Referências

- AUBURN, Timothy & POLLOCK, Cristianne. Laughter and competence: children with severe autism using laughter to joke and tease. GLENN, Phillip. e HOLT, Elizabeth. *Studies of Laughter in Interaction*. London, Bloomsbury, p. 135-160, 2013.
- BATESON, Gregory. Uma teoria sobre brincadeiras e fantasias (1972). RIBEIRO, Branca Telles e GARCEZ, Pedro M. (orgs) *Sociolinguística Interacional*. 2ª ed. São Paulo, Edições Loyola, p. 85-106, 2013.
- COUDRY, Maria Irma Hadler. *Diário de Narciso: Discurso e afasia*. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1996.
- COUPLAND, Justine e GWYN, Richard (eds.). *Discourse, the Body and Identity*. Basingstoke e New York, Palgrave Macmillan, 2003.
- CRUZ, F. M. Elementos para uma análise multimodal da interação: um exemplo de correlação linguístico-gestual no autismo. In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. et al. *Texto, discurso e multimodalidade: perspectivas atuais*. São Paulo: Editora Paulistana, p.158-179, 2017.
- CRUZ, F. M.; COTS, C. P. e LUIZ, R. A Linguagem em Micro Acontecimentos: corpo, gestos e fala explorados em uma análise multimodal de interações envolvendo uma criança autista. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUCSP v. XXXIV, p. 34-57, 2017.
- ERICKSON, Frederick. The neglected listener: issues of theory and practice in transcription from video in interaction analysis. STREECK, Jürgen (ed.). *New Adventures in language and interaction*. Amsterdam, John Benjamins, p. 243-256, 2010.
- GIBBS, Raymond W. *Embodiment and cognitive science*. Cambridge, University Press, 2006.
- GOLDIN-MEADOW Susan. *Hearing Gesture: How Our Hands Help Us Think*. Cambridge, M: Harvard Univ. Press, 2003.
- GOODWIN, Charles. *Gestures as a resource for the organization of mutual orientation*. Semiotica, Amsterdam, 62(1/2), p. 29-49, 1986.
- \_\_\_\_\_. The semiotic body in its environment. In: COUPLAND, Justine e GWYN, Richard (eds.). *Discourse, the Body and Identity*. Basingstoke e New York, Palgrave Macmillan, p. 19-42, 2003.
- \_\_\_\_\_. Things and Their Embodied Environments. In: MALAFOURIS, Lambros e RENFREW, Colin (eds.). *The cognitive life of things: Recasting boundaries of the mind*. Cambridge, McDonald Institute for Archaeological Research, p. 103-120, 2010.
- HART, Christopher. *Discourse, Grammar and Ideology: Functional and Cognitive. Perspectives*. London, Bloomsbury Academic, 2014.
- HEATH, Christian. *Body movement and speech in medical interaction*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- SCHEPER-HUGUES, Nancy e LOCK, Margaret M. The Mindful Body: A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology. *Medical Anthropology Quarterly*, 1(1), p. 6-41, 1987.
- KENDON, Adam. *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge, Cambridge University Press, 2004.
- KNOBLAUCH, Hubert; SCHNETTLER, Bernt; RAAB, Juergen e SOEFFNER, HansGeorg. (orgs.). *Video analysis: methodology and methods: qualitative audiovisual data analysis in sociology*. Berlin, Peter Lang, 2006.
- KORKIAKANGAS, Terhi. e RAE, John. The interactional use of eye-gaze in children with autism spectrum disorders. *Interaction Studies*, 15(2), p. 233-259, 2014.
- LAI, Meng-Chuan. LOMBARDO, Michael V. e BARON-COHEN, Simon. Autism. *The Lancet*, v. 383, p.

896-910, 2014.

LAURIER, Eric e PHILO, Chris. Natural problems of naturalistic video data. *Video-analysis methodology and methods, qualitative audiovisual data analysis in sociology*. p. 183-192, 2006

LEVINSON, Stephen C. e ENFIELD, Nick. Introduction: human sociality as a new interdisciplinary field. In: \_\_\_\_\_ (eds.). *Roots of human sociality: Culture, cognition, and human interaction*. Oxford, Berg Press, p. 1-35, 2006.

MCCLEARY, Leland e VIOTTI, Evani. Fundamentos para uma semiótica de corpos em ação. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Novos Caminhos da Linguística*. São Paulo, Editora Contexto, p. 171-193, 2016.

McNEILL, David. *Language and gesture*. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

MONDADA, Lorenza. Documenter l'articulation des ressources multimodales dans le temps: la transcription d'enregistrements vidéos d'interactions. In: BILGE, Mireille (org.) *Données orales: les enjeux de la transcription*. Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, n. 37, p. 127-156, 2008.

\_\_\_\_\_. Organisation multimodale de la parole-en-interaction: pratiques incarnées d'introduction des referents. *Langue française*, 175(3): p. 129-147, 2012.

\_\_\_\_\_. Pointing, talk, and the bodies: reference and joint attention as embodied interactional achievements. In: SEYFEDDINIPUR, Mandana e GULLBERG, Maeianne (orgs.) *From gesture in conversation to visible action as utterance: Essays in honor of Adam Kendon*. London, John Benjamins Publishing Company, p. 95-124, 2014.

\_\_\_\_\_. Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20(3), p. 336-366, 2016.

MORATO, Edwiges Maria. A controvérsia inatismo x interacionismo no campo da linguística: a que será que se destina? *Com Ciência - Revista Eletrônica de Jornalismo Científico*. out. 2013. Disponível:

<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=92&id=1138>. Acesso: 15/08/2018.

MURPHY, Keith M. *Building meaning in interaction: Rethinking gesture classifications*. California, Crossroads of Language, Interaction, and Culture, 5, p. 29-47, 2003.

NEVILLE, Maurice. *The embodied turn in research on language and social interaction*. Research on Language and Social Interaction, v. 48 (2), p. 121-151, 2015.

NOVAES-PINTO, Rosana do Carmo. Quando se descarta o sujeito em favor de um modelo teórico: a ética nas pesquisas. In: *III Círculo: rodas de conversas bakhtiniana: Caderno de textos e anotações: Bakhtin e a atividade estética*. Novos caminhos para a ética. São Carlos Pedro & João Editores, v. único, p. 289-291, 2010.

OCHS, Elionor. & SOLOMON, Olga. Autistic Sociality. *ETHOS*, 38(1): p. 69-92, 2010.

OCHS, Elionor; KREMER-SADLIK; Tamar. SOLOMON, Olga. e SIROTA, Karen Gainer. Inclusion as Social Practice: Views of Children with Autism. In: DENHAM, Sussanne; ROSS, Hildy. & SCHAFFER, H. Rudolph. *Social Development*. Glasgow, Blackwell Publishers, p. 399-419, 2001.

RELIEU, Marc. Parler en marchant. Pour une écologie dynamique des échanges de paroles. *Langage & société*, 89(1), p. 37-67, 1999.

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maúcha e BOSA, Cleonice. Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, 29(1) jan/mar, p. 99-105, 2013.

STIVERS, Tania e SIDNELL, Jack. Introduction: multimodal interaction. *Semiotica*, Berlin/ New York, n. 156 (1/4), p. 1-20, 2005.

STREECK, Jürgen. Ecologies of gesture: Action and interaction. In: \_\_\_\_\_ (Org). *New Adventures in Language and Interaction*. Amsterdam, John Benjamins, p. 221-240, 2010.



STREECK, Jürgen, GOODWIN, Charles; LeBARON, Curtis. (eds). *Embodied Interaction: language and body in the material world*. New York, Cambridge University Press, 2011.

TAMANAHAN, Ana Carina; CHIARI, Brasília Maria e PERISSINOTO, Jacy. A eficácia da intervenção terapêutica fonaudiológica nos distúrbios do Espectro do Autismo. *Rev. CEFAC*. 17(2): mar-abr, p. 552-558, 2015.

TAMANAHAN, Ana Carina; CHIARI, Brasília Maria & PERISSINOTO, Jacy. e PEDROMÔNICO, Marcia Regina. A atividade lúdica no autismo infantil. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, 18(3): p. 307-312, 2006.

TAMANAHAN, Ana Carina e PERISSINOTO, Jacy. Avaliação de linguagem nos transtornos do espectro do autismo. In: CAETANO, Sheila Cavalcante et al. (orgs.). *Autismo, Linguagem e Cognição*. Jundiaí, Paco Editorial, p. 25-28, 2015.

**Submissão no site: setembro de 2018**

**Aceite: abril de 2020**