

Gesto e Fala

UM OLHAR INTERCONTINENTAL
SOBRE GÊNEROS ORAIS

Evangelina Maria Brito de Faria
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Maria Aparecida Valentim Afonso
(Organizadoras)



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo–SP)

- F224g Faria, Evangelina Maria Brito de (org.).
Gesto e fala: um olhar intercontinental sobre gêneros orais
Organizadoras: Evangelina Maria Brito de Faria, Marianne Carvalho
Bezerra Cavalcante e Maria Aparecida Valentim Afonso.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.
E-book PDF.
- Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-443-7.
1. Ensino. 2. Linguística. 3. Prática Pedagógica.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.
-

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3
3. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007

Gesto e fala:

UM OLHAR INTERCONTINENTAL
SOBRE GÊNEROS ORAIS

Evangelina Maria Brito de Faria
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Maria Aparecida Valentim Afonso
(Organizadoras)



Copyright © 2022 – Das organizadoras representantes dos autores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Revisão: Joana Moreira

Editoração: Vinnie Graciano

Capa: Acessa Design

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

PARTE I: TEXTOS INÉDITOS

APRESENTAÇÃO_____ 8

OS GÊNEROS TEXTUAIS AUTOBIOGRAFIA, RECEITA CULINÁRIA
E RELATO COM CRIANÇAS BRASILEIRAS_____15

Maria Aparecida Valentim Afonso – UFPP

RECEITA CULINÁRIA E RELATO DE EXPERIÊNCIA: ASPECTOS
MULTIMODAIS NA FALA DE CRIANÇAS NO BRASIL E EM
PORTUGAL_____42

Evangelina M. Brito Faria

Marianne C. Bezerra Cavalcante

Paula Michely Soares

FALAR NÃO É PARAR: GESTO E FALA NAS RECEITAS CULINÁRIAS
DO *CORPUS* DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA_____70

Helena Rebelo

TIPOS DE ERROS NA PRODUÇÃO ORAL DE FORMATOS
SILÁBICOS_____115

Francisco Vicente

PARTE II: TEXTOS PUBLICADOS

ANÁLISE DA MULTIMODALIDADE NO GÊNERO RECEITA
CULINÁRIA EM VÍDEOS DE FALA INFANTIL DE UM *CORPUS*
INTERCONTINENTAL _____ 160

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Evangelina Maria Brito de Faria
Paula Michely Soares da Silva
Jéssica Tayrine Gomes de Melo Bezerra

CONSIDERAÇÕES SOBRE GESTOS DA FALA: CONTÍNUO DE
KENDON, DIMENSÕES E SISTEMA INTEGRADO _____ 201

Fabício Alexandre da Silva
Evangelina Maria Brito de Faria

Parte I

TEXTOS INÉDITOS

APRESENTAÇÃO

Este e-book traz resultados do projeto de Pesquisa GESTO E FALA DE CRIANÇAS: ACERVO DE DADOS INTERCONTINENTAIS, selecionado no Edital CHAMADA DE PRODUTIVIDADE UFPB 03/2020, na Cota: PROGRAMA DE APOIO À PESQUISA DA UFPB (16/07/2021 a 31/12/2022). O projeto é fruto de uma parceria entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB-Paraíba), através das Professoras Doutoras Evangelina Maria Brito de Faria, Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, Maria Aparecida Valentin Afonso, Paula Michely Soares da Silva, Jéssica Tayrine Gomes de Melo Bezerra, a Universidade Eduardo Mondlane (UEM-Moçambique), através dos Professores Doutores Francisco Leonardo Vicente, Nelson Maurício Ernesto e a Universidade da Madeira, (UMa-Ilha da Madeira, Portugal), através das Professoras Doutoras Helena Rebelo, Maria Teresa Nascimento.

Partindo de uma perspectiva multimodal, na qual a língua é vista como um sistema integrado em que fala e gestos constituem uma única matriz de significação (MCNEILL, 1985), o projeto teve como objetivo construir um acervo de dados em vídeos, em contextos familiares, de crianças de 7 a 12 anos, que possuam o português como língua oficial (Moçambique, Portugal e Brasil), para uma melhor compreensão da língua portuguesa em gêneros orais nesses três países. Buscou-se suporte em Bakhtin (1929, 1995), para concepção de língua e em McNeill (1985, 1992, 2000) e Kendon (2009) para a discussão acerca

da relação gesto e fala. Metodologicamente, nos propomos a coletar três gêneros textuais orais (autobiografia, relatos de experiência e receita culinária), produzidos por 30 crianças (10 do Brasil, 10 de Moçambique e 10 de Portugal). A perspectiva consistiu em identificar regularidades e singularidades presentes nos dados descritos. Os resultados da pesquisa buscam evidenciar ou não diferenças culturais em relação à matriz gesto e fala na produção dos gêneros textuais orais nos três países, como também corroborar para a compreensão da multimodalidade em que fala e gestos compõem uma única matriz de significação (MCNEILL, 1985).

Naturalmente, com a pandemia, muitas estratégias foram substituídas, propostas reorganizadas. O *corpus* da pesquisa foi constituído, a partir de diálogos informais, realizado pelo Google Meet e, apesar de conseguir constituir um banco de dados menor, com crianças dos três países nas cidades de João Pessoa e Cataguases (Brasil), Coimbra, Porto e Funchal (Portugal) e Maputo (Moçambique), foi possível perceber a presença maciça dos gestos nos gêneros orais. O projeto necessita de uma conclusão parcial para o Edital, porém demanda um período maior para análises que surgiram dos dados apresentados.

Como o e-book volta-se para o que foi produzido na pesquisa, resolvemos colocar dois artigos já publicados, que trazem uma maior discussão da teoria aplicada, que corrobora para as análises implementadas no estudo desenvolvido como um todo. Vejamos o que revelam os primeiros olhares sobre esse banco de dados intercontinental de gêneros orais.

Na parte 1, o primeiro capítulo, OS GÊNEROS TEXTUAIS AUTOBIOGRAFIA, RECEITA CULINÁRIA E RELATO COM CRIANÇAS BRASILEIRAS, teve como objetivo identificar elementos e singularidades presentes nos gêneros textual/discursivo, autobiografia, receita culinária e relato de experiência nos gêneros orais de crianças brasileiras. Para tanto, a autora realizou um recorte do *corpus*, analisando

os gêneros textuais produzidos por cinco crianças brasileiras, com idades entre sete a dez anos, moradoras dos municípios de João Pessoa (PB) e Cataguases (MG). A análise dos dados aponta que as crianças trazem em suas falas aspectos culturais e subjetivos que demonstram a sua participação efetiva como produtores e consumidores de cultura. Imersos na cultura familiar e social mais ampla, as crianças falam de si, da sua realidade e das experiências vivenciadas de forma espontânea, considerando as ideias que conduziam o diálogo, tendo como referência os gêneros textuais escolhidos. Assumindo o protagonismo do diálogo proposto, as crianças utilizaram os gêneros autobiografia, receita culinária e relato de experiência de forma espontânea, autêntica, fazendo uso de suas características e estabelecendo um processo comunicativo, trazendo singularidades que demonstravam a autoria e as experiências pessoais.

O capítulo 2, RECEITA CULINÁRIA E RELATO DE EXPERIÊNCIA: ASPECTOS MULTIMODAIS NA FALA DE CRIANÇAS NO BRASIL E EM PORTUGAL, teve por objetivo compreender o funcionamento multimodal dos gêneros discursivos – Receita culinária e Relato de experiência – na fala de crianças brasileiras e portuguesas. No capítulo, são analisados dados de duas crianças, uma brasileira e outra portuguesa, com idades respectivamente, 9 e 10 anos, em contexto de uso dos gêneros discursivos orais, receita culinária e relato de experiência. Nas análises, foram encontradas regularidades, como a proficiência do gênero receita. Em relação aos aspectos verbalizados, destaca-se a necessidade de inserção de uma estrutura dialógica numa apresentação monológica, o que se fez presente tanto na criança **A**, por meio de perguntas retóricas, com função mnemônica; quanto na criança **B**, a partir das pausas, permitindo à pesquisadora retomar a interlocução para a conclusão da receita. Quanto ao uso dos gestos, constatou-se a naturalidade da movimentação do corpo, da cabeça, do olhar, das mãos nas verbalizações ou na ausência de fala, o que nos encaminha para um fortalecimento da tese de que fala e gesto compõem

uma só matriz. A análise preliminar apontou para pouca divergência no uso dos gestos e uma maior coincidência nas crianças tanto no uso de gestos emblemáticos, destacando os icônicos+metafóricos e os dêiticos+metafóricos, quanto aos pantomímicos, um maior emprego dos icônicos+ritmados.

O terceiro capítulo, FALAR NÃO É PARAR: GESTO E FALA NAS RECEITAS CULINÁRIAS DO *CORPUS* DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA, teve como objetivo observar, na fala das crianças, o falar-não fazer para descrever e analisar postura, gestos, expressão facial e olhar. Pelo interesse que revela, faz-se o contraponto com o falar-fazer. A partir dos dados, recolhidos até inícios de 2021, na Região Autónoma da Madeira, para a investigação da pesquisa GESTO E FALA DE CRIANÇAS: ACERVO DE DADOS INTERCONTINENTAIS (Brasil, Moçambique e Portugal), no total, realizaram-se 11 gravações em vídeo e esmiúçam-se, no capítulo, alguns dados do género “receita culinária”, realçando a diferença do gesticular entre falar-fazer e falar-não fazer. Distinguem-se, por isso, a receita executada, em que o dito é feito, e a receita verbalizada, em que o dito é simulado.

Os dados analisados permitiram estabelecer uma nítida diferença entre falar-fazer e falar-não fazer, no que se prende com os gestos; já que num caso e no outro não são coincidentes. Como se observou, se se colocar uma pessoa a cozinhar e a falar da receita, ela não tem o mesmo comportamento gestual do que se estiver apenas a falar da receita culinária. Os gestos, neste caso, simulam os procedimentos para a sua concretização. Aí, os gestos ganham a dimensão do fazer, ou melhor, substituem-no porque representam um “fazer de conta”. Está feita a distinção. Fica claro que os gestos do fazer real não são idênticos aos do não fazer. Portanto, neste caso, quando apenas se fala, os gestos retomam os do fazer, mas simulam-nos. É esta a base da matéria explorada.

Em suma, do *corpus*, destaca-se o olhar para o pensar, enquanto a criança prepara o que vai dizer e a contagem com os dedos. Estes são os dois “gestos” que se revelam comuns, mesmo se a contagem pode não implicar dizer os nomes dos números porque apenas se listam, enumerando ingredientes. Ao fazer a síntese do conteúdo das Tabelas 3 e 4, e ao comparar as imagens apresentadas (1-50), entre o Falar-Fazer (cf. Tabela 3) e o Falar-não Fazer (cf. Tabela 4), sobressai que as crianças que fizeram a receita estavam todas de pé, enquanto, das outras, 4 estavam sentadas. Predominou, então, a postura de pé. A grande diferença entre estes dois grupos está na posição da cabeça: inclinada para baixo em quem realiza a receita e levantada em quem apenas a explica, mesmo se a simula. O olhar baixo para quem faz não corresponde ao olhar das crianças que pensam na receita para a dizer. Nestas, os olhos dirigem-se para quem interage, embora se afastem para cima ou para os lados por milésimos de segundos no decorrer do pensar para falar. Sinteticamente, nas gravações do *corpus* em estudo, é, essencialmente, na cabeça e no olhar que se diferenciam os dois grupos de crianças.

O quarto capítulo, TIPOS DE ERROS NA PRODUÇÃO ORAL DE FORMATOS SILÁBICOS, teve como objetivo descrever os tipos de erros na produção oral de diferentes formatos silábicos (CV, V, CCV, CVC) por crianças moçambicanas do Ensino Básico, falantes do Português como L2. O grande diferencial é a presença do português como segunda língua em Moçambique. Os sujeitos avaliados nesta investigação são cem alunos do Ensino Básico público moçambicano. Trata-se de alunos dos 1º, 2º e 3º anos de escolaridade de duas escolas primárias: Escola Primária de Campoane e Escola Primária das Salinas, ambas pertencentes ao Município de Boane, Província de Maputo. A língua materna dos alunos avaliados é o Changana, uma língua bantu, tendo aprendido o Português em contexto formal, a partir do 1º ano de escolaridade, em simultâneo nas suas vertentes oral e escrita. Não houve vídeos de apresentação gêneros de crianças, apenas gra-

vações de leitura de imagens, pela dificuldade encontrada pelo pesquisador. Os dados apontam variáveis silábicas na entrada da criança no português como L2.

Na parte 2, o primeiro capítulo, ANÁLISE DA MULTIMODALIDADE NO GÊNERO RECEITA CULINÁRIA EM VÍDEOS DE FALA INFANTIL DE UM CORPUS INTERCONTINENTAL, teve como objetivo socializar as primeiras discussões e resultados de uma pesquisa intercontinental, que visa a coletar dados de crianças de 7 a 12 anos, que possuam o português como língua oficial (Moçambique, Portugal e Brasil), em contextos familiares, para uma melhor compreensão da língua portuguesa em sua variedade nesses três países. De uma maneira geral, buscou-se suporte em Bakhtin (1997), para concepção de língua, e em McNeill (1992, 2000) e Kendon (2009), para a discussão gesto e fala. Metodologicamente, foi analisada a multimodalidade gestual e verbal em três vídeos do gênero receita culinária com três crianças (brasileira, portuguesa e moçambicana), buscando identificar regularidades presentes nos dados descritos no ELAN. As análises preliminares mostraram pouca divergência no uso dos gestos e uma maior coincidência nas três crianças, tanto no uso de gestos emblemáticos, destacando os icônicos + metafóricos e os dêiticos + metafóricos, quanto aos pantomímicos, para um maior emprego dos icônicos + ritmados. Além disso, percebeu-se uma profusão de gestos, desde o início da fala até o final da apresentação dos gêneros, nas três crianças. A naturalidade da movimentação do corpo, da cabeça, do olhar, das mãos durante a verbalização ou na ausência de fala é notória, nos encaminhando para o fortalecimento da tese de que fala e gesto compõem uma só matriz.

O capítulo 2, CONSIDERAÇÕES SOBRE GESTOS DA FALA: CONTÍNUO DE KENDON, DIMENSÕES E SISTEMA INTEGRADO, são discutidos alguns conceitos explanatórios sobre o contínuo de Kendon relacionados à taxonomia (gesticulações, gestos preenchedores, emblemas, pantomimas e línguas de sinais), com base nos trabalhos de McNeill (1992, 2002, 2006, 2015) bem como sobre uma tipo-

logia (dimensões) mais específica que, considera os gestos icônicos, metafóricos, dêiticos e ritmados. Foi percebido que, através de uma perspectiva multimodal da língua, fica cada vez mais evidente que os sentidos motivados pelos gestos, em suas múltiplas possibilidades de expressões comunicativas, estão presentes não apenas nas línguas de sinais, mas em todas as línguas faladas. Durante a compreensão, o indivíduo pode nem perceber os gestos produzidos, mas esses serão levados em consideração no processamento da mensagem como representações significativas. No que concerne à tipologia gestual, em publicações mais recentes, McNeill (2006, 2015), assinala a importância da utilização do termo “dimensões”, em vez de “tipos”. Essa mudança é motivada pela constatação de que a iconicidade, a metaforicidade, a dêixis e a ritmicidade abrangem dimensionalidade, e que tais categorias não são realmente categóricas. De fato, essas dimensões podem estar presentes em um único gesto.

Esperamos que esses resultados, desenvolvidos em meio à pandemia, possam trazer mais evidências sobre a importância do conhecimento da língua em sua integridade com os gestos.

Agradecemos à parceria realizada com as Universidades, às crianças que nos permitiram compreender melhor a língua portuguesa em sua maior totalidade e à Universidade Federal da Paraíba pela oportunidade de publicação desse trabalho.

OS GÊNEROS TEXTUAIS AUTOBIOGRAFIA, RECEITA CULINÁRIA E RELATO COM CRIANÇAS BRASILEIRAS

Maria Aparecida Valentim Afonso – UFPB

1 Introdução

Este capítulo é parte do projeto “Gesto e fala de crianças: acervo de dados intercontinentais”, que tem a coordenação da professora Dra. Evangelina Maria de Brito Faria, da Universidade Federal da Paraíba e como colaboradores professores pesquisadores de 3 instituições: Universidade Eduardo Mondland (Moçambique), Universidade da Madeira (Portugal) e Universidade Federal da Paraíba (Brasil). O projeto tem como objetivo constituir um acervo de dados em vídeos, em contextos familiares, com textos orais de crianças de 7 a 12 anos, que possuam o português como língua oficial (Moçambique, Portugal e Brasil), para uma melhor compreensão da língua portuguesa em sua variedade oral nesses três países. O *corpus* da pesquisa, em andamento, constituído até 2022, é composto por dados do acervo intercontinental coletados nas cidades de João Pessoa e Cataguases (Brasil), Coimbra, Porto e Funchal (Portugal) e Maputo (Moçambique).

O projeto foi desenvolvido na modalidade remota, durante os anos 2020, 2021 e início de 2022, período em que estávamos na pandemia provocada pela covid-19. Nesse contexto, a Universidade Federal da Paraíba publicou a Resolução nº 35/2020 – UFPB que, respeitando as recomendações do Ministério da Saúde, orientou que todas as atividades fossem realizadas de forma remota. Considerando essas orientações, os encontros promovidos pelo projeto com os professores pesquisadores dos países envolvidos e a coleta de dados foram realizados de forma remota, via Google Meet. Nesse artigo, o objetivo consiste em identificar elementos e singularidades presentes nos gêneros textual/discursivo, autobiografia, receita culinária e relato de experiência na oralidade de crianças brasileiras. Para tanto, fizemos um recorte do *corpus*, analisando os gêneros textuais produzidos por cinco crianças brasileiras, com idades entre sete a dez anos, moradoras dos municípios de João Pessoa (PB) e Cataguases (MG).

Para propiciar uma melhor organização do artigo, inicialmente, discutimos a concepção de gênero textual/discursivo, com destaque para os três que são focos dessa pesquisa: autobiografia, receita culinária e relato de experiência. Na sequência, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação, destacando a escolha pela pesquisa qualitativa por se tratar de gêneros textuais que têm cunho subjetivo e a discussão dos dados feita por meio da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). Por fim, apresentamos e discutimos os dados coletados, referentes ao uso social dos três gêneros textuais, em contexto de oralidade.

2 Os gêneros textuais autobiografia, receita culinária e relato nos processos comunicativos

Trazemos para iniciar as discussões do artigo a concepção de gênero textual por entendermos que ela é central para essa pesquisa. Para tanto, retomamos Bakhtin (2011), que classifica os gêneros

do discurso em duas classes ou grupos: os primários e os secundários. Reconhecemos os gêneros primários, porque, segundo Bakhtin (2011), eles têm suas origens nas condições da comunicação discursiva imediata, isto é, registram as atividades do dia a dia. Já os gêneros secundários, denominados também de complexos, originam-se nas condições culturais complexas, desenvolvidas e organizadas conforme o mundo da escrita, por meio do romance, dos dramas, das pesquisas científicas de toda a espécie, dos gêneros publicitários etc., ou seja, descreve o mundo da arte, da ciência e o sociopolítico. Quando seguimos os preceitos desse filósofo russo, verificamos que o exercício das práticas discursivas está atrelado às diferentes atividades humanas e, por esse foco, os gêneros do discurso são originados. Quando falamos sobre gênero do discurso, resgatamos também os conceitos relativos ao termo enunciado, conforme os autores referendados neste estudo apontam: “A utilização da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana”, diz Bakhtin (2020, p. 48).

O “ouvinte” e o “entendedor” (parceiros do falante do fluxo único da fala) são ficções, segundo Bakhtin (2011, p. 272), “a compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva em voz alta pois, nem sempre ocorre imediatamente à seguinte resposta em voz alta”.

Vinculamo-nos aos propósitos apresentados e confirmamos que todo entendimento ou compreensão se reveste de uma responsabilidade para o ensaio de uma resposta. A esse respeito, acreditamos que o falante se caracteriza sempre como respondente até do(s) seu(s) pensamento(s) em maior ou menor grau, porque, segundo Bakhtin (2011, p. 275), ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e dos alheios – com os quais seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, sim-

plesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado se caracteriza como um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. Esse mesmo desconhecimento do papel ativo do outro, no processo de comunicação discursiva, e o empenho de contornar inteiramente esse processo manifestam-se no uso impreciso e ambíguo de termos como “fala” ou “fluxo da fala”.

Com o propósito de reforçar as posições dos enunciados acima, expusemos outras formas de falar sobre o mesmo tema, através de dizeres de outros autores que tomam como base para seus estudos as ideias de Bakhtin:

Enunciado é a unidade da comunicação discursiva que supõe a alternância dos sujeitos falantes. Cada enunciado constitui-se em um novo acontecimento único e irrepitível da comunicação discursiva, pois “é a postura ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” (FREITAS, 2000, p. 43).

Rodrigues (2005) ressalta a autonomia do enunciado. Ao frisar sua irrepitibilidade, demonstra que o enunciado, ao se constituir em uma nova unidade da comunicação discursiva, contínua, contribui para sua existência e mudança. Ao se refletir sobre o que diz respeito à realização do enunciado, notamos a presença marcante de um “princípio” denominado de dialogismo, o único responsável pelo afluente promovido pela inter-relação discursiva. Isso justifica a continuidade do enunciado porque ele se realiza como multiplicador de outros enunciados e busca atitude responsiva ativa do seu destinatário (enunciados prefigurados).

Ao tratar da estabilização dos gêneros, Faraco (2001) questiona: “como pensar o gênero como um tipo relativamente estável de enunciado e, ao mesmo tempo, como um dos elementos de ‘acabamento do enunciado’?”.

Esse questionamento é avaliado por Rodrigues (2005), através da compreensão de sua relação histórica, isto é, por sua constituição dialética, os gêneros exercem certo efeito “normativo” (norma social) sobre as interações verbais. Os gêneros englobam uma forma histórica, são produções culturais, “modos sociais de dizer,” mas são, também, uma atividade social de linguagem, modos de significar o mundo (apresentam uma visão de mundo). Como modos sociais de ação (atos sociais) e de dizer, os gêneros “regulam”, organizam, significam e valoram (horizontes axiológicos)¹ a interação verbal (FARACO, 2001).

Considerando as concepções apresentadas anteriormente, agora, nos debruçamos sobre o que entendemos do gênero autobiografia, receita culinária e relato. Começando pelo gênero autobiografia nos perguntamos: em que consiste esse gênero?

A autobiografia é um gênero que permite ao autor contar sua história de vida. Sendo assim, a escrita desse gênero textual/discursivo possibilita que o autor apresente suas características, história e experiências vividas. Esse gênero é muito presente nos livros didáticos, pois apresenta às crianças a vida de autores e artistas escritas por eles mesmos. Ao apresentar o gênero para criança, a intenção é que ela também produza a sua autobiografia, contando suas experiências de vida, sua história e aspectos que marcam a sua trajetória pessoal. Nesse sentido, o gênero possibilita ao aluno se apresentar para um grupo ou para apenas uma pessoa.

Uma característica desse gênero é a narrativa em primeira pessoa, possibilitando a identificação do autor. Para Lejeune (2008, p. 14) a autobiografia é uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”. Por tra-

1 Horizontes axiológicos são índices de valor que sempre acompanham o objeto expresso e têm dimensão social, presente em elementos extraverbais em situações de interação verbal com finalidade discursiva, que se realizam por meio de gêneros e só fazem sentido e são valorizadas dentro da esfera social, de uma época, de um grupo social (RODRIGUES, 2005).

tar de fatos vivenciados na história de vida do autor, a autobiografia pode relatar aspectos da infância, dos gostos pessoais e experiências que marcam a identidade do autor.

Embora, na escola, nos livros didáticos, o gênero na forma escrita seja mais frequente, a autobiografia é muito utilizada na oralidade, quando nos apresentamos para um grupo e vamos contar um pouco de nossa vida. Ao discutir as várias modalidades em que os gêneros textuais/discursivos podem se apresentar, Marcuschi (2008) destaca que é importante observar a relação oralidade e escrita no contexto, pois os gêneros distribuem-se pelas duas modalidades num contínuo, desde os mais informais aos mais formais e em todos os contextos e situações da vida cotidiana. Sendo assim, o autor ressalta que é importante estarmos atentos à classificação que geralmente é feita entre gêneros orais e escritos, pois essa distinção nem sempre é real.

Nesse sentido, os gêneros podem se apresentar em diferentes modalidades como, também, apresentar variações na forma e nos usos. Para isso, é importante observar as características dos gêneros, uma vez que são fenômenos bastante heterogêneos e por vezes híbridos em relação à forma e aos usos, conforme reitera Marcuschi (2008).

A partir dessas discussões sobre o gênero autobiografia, consideramos que ele ocupa lugar importante neste trabalho, uma vez que possibilita a apresentação das crianças, trazendo a oralidade com a necessária vinculação a aspectos socioculturais e identitários de cada uma. Por isso, esse gênero tende a favorecer a reflexão sobre as experiências vividas, trazendo aspectos da subjetividade e da materialidade das vivências reais que marcaram a história de vida. Ainda destacamos que a utilização do gênero para introduzir o diálogo com as crianças possibilitou a espontaneidade e fluidez em suas respostas, propiciando a aproximação entre o pesquisador e criança.

E o gênero textual receita culinária, como pode ser compreendido? Esse gênero é muito utilizado nas atividades em sala de aula,

sobretudo com crianças nos anos iniciais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), ao abordar os gêneros textuais, com referência aos campos de atuação, destaca que a receita culinária faz parte do campo “Vida Cotidiana”. Isso porque as crianças, desde cedo, em contexto familiar, têm contato com esse gênero e, quando chegam à escola, já trazem alguma experiência com ele.

Na atualidade, com o crescimento e a divulgação de programas, sites e blogs de culinária, as crianças têm cada vez mais contato com receitas culinárias. Além disso, as propagandas de TV e embalagens de produtos alimentícios trazem receitas culinárias e são muito acessadas pelas famílias. A presença do gênero em diferentes suportes e, também nas casas dos brasileiros, demonstra uma mudança socio-cultural importante, ou seja, aprender a cozinhar, saber preparar pratos deliciosos deixou de ser uma atividade feminina ou apenas de adultos e tem cada vez mais seduzido todo tipo de pessoas em diferentes faixas etárias, inclusive crianças².

O gênero receita culinária também se enquadra no que Marcuschi (2008) afirma, em relação à aproximação entre gêneros orais e escritos. Isso porque, embora eles sejam vistos e divulgados na forma escrita, as receitas culinárias podem ser repassadas na oralidade e tiveram sua origem nessa modalidade, nas trocas entre familiares e pessoas de diferentes regiões e comunidades. Há um consenso de que ensinar a preparar um alimento ajuda a agregar pessoas, tornando essa atividade uma experiência cultural muito significativa. Por isso, histórias que envolvem receitas e modos de cozinhar os alimentos dizem muito sobre a cultura de um povo.

Ao observar aspectos linguísticos do gênero textual receita culinária percebemos que ele tem uma base temática injuntiva, geralmente representada por um verbo no imperativo ou no infinitivo, que designa

2 Ver mais detalhes sobre o tema na dissertação intitulada “Do Manuscrito ao Impresso: tradição discursiva das receitas culinárias” de autoria de Luanna Vaz Amaro, realizada no PROLING-UFPB.

uma ação que se deseja que o leitor ou ouvinte realize prontamente. De acordo com Bronckart (1999), os textos injuntivos visam que o destinatário faça algo da forma como foi orientada, realizando a ação indicada. Marcuschi (2008) admite que os textos injuntivos são enunciados que incitam à ação, determinando a forma de agir.

Em relação à estrutura, o gênero receita pode apresentar quatro partes: título, ingredientes, modo de fazer (ou modo de preparo), rendimento. Embora alguns autores defendam que o gênero seja estruturado em quatro partes, a utilização de apenas duas partes, os ingredientes e o modo de fazer, já caracterizam o gênero receita.

No uso do gênero receita culinária em situações comunicativas informais, geralmente há a sua simplificação e redução, destacando apenas o modo de fazer (ou de preparo). Assim, os ingredientes são elencados dentro do contexto de uso, ou seja, na orientação do preparo. Geralmente, é utilizada uma linguagem direta, clara e objetiva para comunicar a ação a ser desenvolvida, de modo a não provocar dúvida, pois a intenção é que o alimento seja preparado de forma adequada.

Ao trazer o gênero receita culinária na modalidade oral para esse projeto, o objetivo foi ampliar o desenvolvimento linguístico das crianças, proporcionado um passeio pela cultura dos países que falam a língua portuguesa, que fazem parte do projeto, demonstrando o que há de mais genuíno nos seus hábitos cotidianos, a alimentação. Por outro lado, o gênero receita foi utilizado como elemento de articulação entre a cultura, a oralidade e os saberes das crianças, fazendo-as refletirem sobre atividades do dia a dia, como cozinhar o próprio alimento.

Passemos agora ao gênero relato de experiência, como podemos caracterizá-lo? Esse gênero pode ser produzido tanto na modalidade escrita quanto na oral. Nesse caso, é uma atividade cujo objetivo é apresentar uma ação realizada ou uma sequência de ações realizadas. Tais textos, denominados de relatos, podem apresentar as seguin-

tes características: são narrados em primeira pessoa; os verbos podem estar no presente ou no pretérito, visto que narram uma ação que já foi realizada, e podem apresentar a subjetividade de quem o produz.

Podemos delinear algumas características do gênero relato, todavia é difícil definir estruturas rígidas para sua elaboração, uma vez que ele pode apresentar uma diversidade de temas e de formatos e se adequar às diferentes finalidades (formais, informais, atividades burocráticas, institucionais etc.). Diante dessa variedade de formas e de espaços em que é necessário o uso dos relatos, eles podem oferecer peculiaridades referentes aos objetivos pelos quais estão sendo narrados.

Pelas características e elementos ressaltados acima é possível identificar o gênero relato, reconhecendo-o em seus diferentes usos e estilos. Essa peculiaridade do gênero corrobora o que diz Bakhtin (2011, p. 283): “Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...]”. Isso porque os gêneros apresentam determinadas particularidades que os diferem entre si e os caracterizam.

Para Rodrigues (2005, p. 167), “Todo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objeto discursivo e finalidade discursiva, sua orientação de sentido específico para com ele e os outros participantes da interação”.

De acordo com Machado (2001, p. 247), “Os gêneros discursivos, por mobilizarem diferentes esferas da enunciação, representam unidades abertas da cultura. São depositários de formas particulares de ver o mundo, de consubstanciar visões de mundo e de épocas históricas”. A possibilidade de conter elementos que reportem à subjetividade do autor torna o gênero relato portador de dados do mundo sociocultural, com informações e peculiaridades individuais que o tornam rico para análises que focam a compreensão de uma visão particular do mundo.

Como dissemos, os relatos podem apresentar elementos que marcam a individualidade do enunciador e o contexto de produção e são produzidos tendo em vista um leitor ou um ouvinte e, por isso, seu projeto é feito para o outro.

3 Metodologia

Considerando a especificidade dos dados coletados, este trabalho é de natureza qualitativa e se apoia na concepção de Minayo (2011) que entende o método qualitativo de pesquisa como aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social, de modo que o pesquisador pode compreender o fenômeno a partir de sua inserção e integração ao contexto investigado. A análise dos dados, foi realizada através da técnica de análise de conteúdo, apresentada por Bardin (2016) que ajuda na organização da análise, na categorização e tratamento dos resultados, inferências e interpretação dos dados.

O *corpus* da pesquisa foi constituído a partir de diálogos informais, realizados pelo Google Meet, com 5 crianças brasileiras com idade entre 7 e 11 anos. A perspectiva do artigo consiste em identificar elementos e singularidades presentes nos dados descritos das falas das crianças na produção de autobiografia, receita culinária e relato de experiência.

Os dados foram gravados com a autorização dos pais³ e/ou responsáveis. Algumas vezes, foi necessária a orientação para que o adulto presente, mãe, pai e avós não interferisse nas respostas das crianças, permitindo que falassem espontaneamente, sem influência do adulto.

As questões orientadoras focaram o uso social dos gêneros pesquisados, por meio de perguntas e mediações que procuravam guiar as produções sem, contudo, terem uma estrutura rígida e única, apenas apresentavam algumas ideias para a condução. Considerando a espon-

3 Os dados foram gravados com autorização dos pais, mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

taneidade, a desenvoltura na comunicação e a clareza no uso dos gêneros, as produções das crianças eram direcionadas pelo/a pesquisador/a, de modo que as informações necessárias fossem coletadas.

Para a autobiografia, a solicitação feita pela pesquisadora foi a seguinte: que iniciasse pela apresentação, falando seu nome e idade, o nome dos pais, dos irmãos e irmãs, o ano escolar que estuda, o nome da escola, o lugar onde mora. Caso a criança apresentasse dificuldades para dizer todas essas informações, o pesquisador procurava lembrá-la de alguns aspectos, tendo a oportunidade de acrescentar outros elementos, como por exemplo: o que gosta de fazer, os melhores amigos etc.

Na sequência era introduzida a orientação sobre o gênero receita culinária que, geralmente, acontecia de forma mais leve, uma vez que a primeira etapa tinha ajudado na descontração e ambientação da criança com o pesquisador e com a informalidade do momento. Nas orientações dadas para a criança produzir o gênero receita culinária constavam as seguintes provocações: Que alimento, pratos você mais gosta de comer? Após essa pergunta a pesquisadora continuava: você sabe fazer esse alimento de que gosta? Caso dissesse que não, procedia a uma outra pergunta: Que alimento você sabe preparar? Após indicar o alimento, a criança era solicitada a explicar como ela ou a mãe prepara aquele prato. A pesquisadora reforçava que a criança devia explicar alguns detalhes, levando em consideração que ela estava ensinando uma outra pessoa a fazer esse alimento ou essa receita.

Por fim, foi abordado o gênero relato de experiência, pedindo a criança para contar um fato curioso vivenciado por ela, explicando detalhadamente e trazendo à tona algumas situações que poderiam ser acessadas pela criança. Vejamos alguns exemplos: Conte uma situação engraçada/divertida vivenciada; uma situação em que sentiu medo/susto ou que passou alguma dificuldade; um passeio em que vivenciou algum acontecimento diferente/inédito; uma situação que re-

presentou conquista/vitória ou desafio. Após todas essas possibilidades de relatos, as crianças eram convidadas a falar sobre uma experiência vivida.

4 Interação com crianças: o uso social dos gêneros autobiografia, receita culinária e relato de experiência

A seguir, apresentamos um quadro inicial para exibir alguns dados das crianças, ressaltando os seguintes aspectos: nome, idade, dia de realização da entrevista, duração, cidade e estado que residem. Vejamos tais informações a seguir, no Quadro 1.

Quadro 1: Dados iniciais da pesquisa

Nome	Idade	Dia da entrevista	Duração	Cidade – Estado
1. Maria Clara	10 anos	25/09/2021	5:47”	João Pessoa (PB)
2. Vinicius	10 anos	25/09/2021	12:29”	João Pessoa (PB)
3. Maria Beatriz	10 anos	17/06/2021	6:05”	João Pessoa (PB)
4. Lucas	8 anos	25/09/2021	12:09”	João Pessoa (PB)
5. Manuela	7anos	25/09/2021	10:24”	Cataguases (MG)

Fonte: Acervo de dados da pesquisa

No Quadro 1, observamos que três entrevistados têm dez (10) anos e residem em João Pessoa (PB); um tem oito (8) anos e reside em João Pessoa (PB) e uma tem sete (7) anos e reside em Cataguases (MG). O Quadro 1 também apresenta o tempo de duração de cada coleta demonstrando que duas foram realizadas no menor tempo: 5:47” e 6:05”. A variação desse tempo já demonstra a singularidade das crianças envolvidas.

Apresentamos a seguir o Quadro 2, com informações focadas nos três gêneros textuais, com o objetivo de identificar as temáticas abordadas para posteriormente, realizar a análise dos dados. Para

a análise, fizemos a transcrição de modo que pudéssemos identificar elementos e singularidades expressas que evidenciassem algumas características dos gêneros produzidos pelas crianças.

Quadro 2: Assuntos abordados nos gêneros textuais

NOME	AUTOBIOGRAFIA	RECEITA CULINÁRIA	RELATO DE EXPERIÊNCIA
Maria Clara	Nome e idade, nome do irmão, da mãe e do pai, local onde mora, nome das amigas.	Brigadeiro	Estava na casa do avô e apareceu uma cobra.
Vinicius	Nome e idade, nome da escola, o que gosta de fazer.	Macarrão com molho de atum	Queda no quarto por causa de um portãozinho.
Maria Beatriz	Nome e idade, nome da escola, o que gosta de fazer.	Arroz	Aventura com o cachorrinho Gute.
Lucas	Nome e idade, local onde mora, nome do pai e da mãe, escola que estuda e ano escolar.	Bolo	Passeio de barco no mar.
Manuela	Nome e idade, nome da escola, ano escolar, nome dos irmãos, pai e mãe, cidade que reside.	Broa de fubá	Retorno da escola para casa em uma van com uma colega.

Fonte: Acervo das entrevistas – dados da pesquisa

Ao observar o Quadro 2, podemos perceber que todas as crianças atenderam ao que foi solicitado, na medida em que realizaram a sua apresentação (gênero autobiografia), contando um pouco sobre o contexto em que vivem, com destaque para os nomes dos pais e irmãos e o nome da escola que estudam. No segundo gênero, receita culinária, todos trouxeram informações que indicam os elementos solicitados, apresentando receitas de brigadeiro, macarrão com molho de atum,

arroz, bolo e broa de fubá. No gênero relato de experiência, as crianças contaram as seguintes situações: 1. estava na casa do avô e apareceu uma cobra próxima ao jardim; 2. Queda no quarto por causa de um portãozinho; 3. Aventura com o cachorrinho Gute; 4. Passeio de barco no mar; 5. Retorno da escola para casa em uma van com uma colega.

Vejamos, na autobiografia, como as crianças se apresentaram:
Eu não gosto de arrumar meu quarto (Vinicius).

Meu nome é Maria Clara ... gosto muito daqui do Bessa. Eu moro perto da minha avó, da minha Bisa. Aqui tem um perto o parque Paraíba que é muito legal (Maria Clara).

E eu estudo no Coronel Vieira, educandário (Manuela).

Meu nome é Lucas, eu tenho 8 anos. O nome do meu pai é Nascimento e o nome da minha mãe é Gislaíne. Eu estudo na escola IPI (Lucas).

Meu nome é Maria Beatriz e tenho 10 anos, estudo no colégio Século, no 5º ano (Maria Beatriz).

Ao ler trechos do gênero autobiografia, observamos algumas características que o marcam: o uso da primeira pessoa do singular (eu), uma vez que o gênero consiste na apresentação da identidade e características para outra pessoa, presente em todas as crianças. Outro aspecto que marca o gênero é a subjetividade e apresentação de aspectos que envolvem características emocionais e afetivas como é o caso da declaração de Maria Clara “Eu moro perto da minha avó, da minha Bisa”. Essa informação dada pela entrevistada mostra a afetividade e o carinho que sente pela avó, ao destacar o fato de morar perto dela. Lucas apresenta a própria família; Beatriz, após dizer a idade, fala sobre a escola. Também Manuela traz o nome da escola e Vinicius aponta para o que não gosta. Igualmente em todos a afetividade se manifesta.

Destacamos, ainda, uma outra característica do gênero autobiografia presente que é a especificação dos espaços onde os eventos aconteceram. Podemos identificar essa marca nas seguintes partes:

“gosto daqui do Bessa”, “eu moro perto da minha avó”, “perto do parque Paraíba”; “meu quarto”; “escola IPI”; “Colégio Século”. Esses marcadores espaciais têm a função de situar o interlocutor ajudando-o a compreender o contexto de vida do enunciador.

Ao analisar a produção da receita culinária, observamos alguns elementos que merecem ser destacados, pois indicam aspectos socio-culturais dos entrevistados. Vejamos algumas partes:

É primeiro, você precisa de leite condensado. Um pouco de chocolate em pó. Aí, primeiro tem que colocar o leite condensado, o creme de leite, a manteiga e tem que misturar. Depois eu acrescento o Nescau e vai mexendo ... até ficar aquela consistência cremosa igual brigadeiro que a gente come no dia das férias (Maria Clara).

Macarrão. Você coloca a água para ferver e espera 5 minutos. Aí depois você coloca o macarrão, aí quando você coloca o macarrão, você espera mais um tempo até ele ficar mole para você poder comer. Quando estou com muita fome, como só o macarrão. Eu não. Aí coloca molho de tomate, é ... Pode ser molho de tomate, então pode ser no alho e óleo ou então pode ser com atum (que é muito bom!). Você tira a água do atum, e coloca no macarrão, mas aí se é você que for colocar com molho de tomate, aí você tira a água do atum mistura com o molho de tomate, coloca no macarrão. O molho de tomate ... você tem que esquentar no micro-ondas, ou então você tem que cozinhar no fogo (Vinicius).

Sim, é uma massa, aí depois bota ovo. Aí bate, bota açúcar. Tipo, a gente pega uma colher ou aquelas coisas de máquina que fica rodando assim (fez movimentos com as mãos). É, você tem que bater uns minutinhos... Aí quando ela fica meio mole aí você bota, bota numa vasilhinha. Aí você bota no forno pega ummm... aquela panela e bota manteiga por todo o lado, menos por baixo, bota... a massa, aí depois frita espera aí já está pronto, o bolo. Espera uns 30 ... 35 minutos e aí já está pronto. Coloca leite, ovo ... aquela farinha.

Se você quiser fazer bolo de cenoura com cobertura de chocolate você bota uma cenourinha por dentro e depois faz o chocolate derretido (Lucas).

Você vai quebrar. Eu acho que é 2 ovos. Ou um, não sei, não é? Aí depois você vai adicionar o leite. Coloca, fubá coloca fubá, coloca um pouquinho de fubá. E pó Royal para crescer e quando tiver pronto, você vai pegar a forma que você quiser, vai passar a manteiga em volta (Manuela).

Eu boto a água né, no fogo. Voinha liga o fogo. Aí eu pego 2 xícaras de arroz eu lavo né... É aí, depois eu boto lá no fogo, aí depois. Eu deixo lá. Quando começar a ferver, eu mexo. Aí, depois de um tempinho. Minha vó, bota o sal. Aí eu mexo e pronto (Maria Beatriz).

Como sabemos, o gênero receita culinária possui características e aspectos composicionais e de estilo que o marcam. Contudo, na oralidade, a estrutura do gênero é diluída e apresentada, muitas vezes, em uma única parte. Mesmo sem uma estrutura rígida, até porque os gêneros são relativamente estáveis, podemos identificar aspectos da receita culinária na proposta comunicativa presente no texto: ensinar a preparar um alimento. Assim, ao ler as partes destacadas acima podemos observar alguns elementos que marcam o gênero, como por exemplo: o uso de marcadores temporais: “É primeiro”, “Aí primeiro”; “Aí”, “Depois”; “Aí depois”, “espera mais um pouco”, “quando tiver pronto”. Tais expressões utilizadas pelas crianças mostram a necessidade de tempo e de uma ordem para acrescentar e misturar os ingredientes.

Outra característica encontrada nas receitas das crianças é uso de palavras e expressões que indicam quantidade. Entretanto, tais palavras não são medidas convencionais, mas representam uma ideia de quantidade, porém indeterminada. Vejamos alguns exemplos: “Um pouco de chocolate em pó”; “coloca um pouquinho de fubá”. Podemos ver nessas expressões uma indeterminação da medida e a ausência da representação em valor numérico em quilo, gramas, xícara, copo

etc., ou seja, a quantidade necessária do ingrediente para a realização da receita. O uso de palavras e expressões que marcam a quantidade dos ingredientes no gênero receita culinária ajuda a dar certa uniformidade ao preparo do alimento que está sendo elaborado, garantindo sua qualidade. Tais ingredientes podem estar ligados a preferência de cada pessoa, como por exemplo: o uso do sal, do açúcar e de temperos de uma forma geral que dependem do gosto de cada um e da disponibilidade do produto na região.

Em relação aos elementos socioculturais e afetivos presentes, destacamos o uso de palavras e expressões que apresentam o contexto de fala de cada criança. Vejamos um exemplo: “Broa de Fubá”, “Voinha”, “Micro-ondas”, “aquelas coisas de máquina que fica rodando assim”; “até ficar aquela consistência cremosa igual brigadeiro que a gente come no dia das férias”. Podemos observar que a escolha da receita Broa de Fubá (Manuela) diz muito sobre a cultura e culinária mineira que tem como um de seus bolos preferidos, a Broa de Fubá. Ao escolher essa receita a criança traz o seu contexto sociocultural, reforçando a presença desse alimento no seu dia a dia.

Outro aspecto destacado é o uso da forma de tratamento “Voinha” (Maria Beatriz), que é muito comum na região Nordeste, considerada uma forma carinhosa de chamar a avó. Na fala, é possível perceber uma forma de tratamento da cultura nordestina que mostra a presença da avó no dia a dia da criança e sua importância na sua vida.

Ao destacar que o molho pode ser aquecido no micro-ondas, Vinicius apresenta sua proximidade com esse aparelho eletrodoméstico, demonstrando a presença dele no seu dia a dia. Lucas, também fala sobre outro eletrodoméstico muito utilizado para fazer bolos, a batedeira. Embora não pronunciando o nome convencional do produto, ele explica e indica com as mãos os movimentos realizados pelo aparelho ao misturar os ingredientes do bolo, “aquelas coisas de máquina que fica rodando assim”. Podemos inferir que o contato

com o micro-ondas e com a batedeira mostram o contexto sociocultural das crianças.

Por sua vez, o enunciado de Maria Clara apresenta aspectos da subjetividade, na medida em que há articulação de aspectos da memória, trazida das experiências culinárias das férias, com uma construção poética “até ficar aquela consistência cremosa igual brigadeiro que a gente come no dia das férias”. Embora esteja vinculada a uma experiência pessoal, mostra ao interlocutor que todos já tiveram uma experiência semelhante ou ainda podem ter. De certa forma, o enunciado captura o interlocutor convidando-o para viver essa experiência. Sabemos que a descrição do ponto do brigadeiro de forma poética e subjetiva não é frequentemente utilizada na organização do gênero receita culinária, em seu registro escrito formal. Nesse contexto essa descrição foi possível, nos remetendo à afetividade e poesia.

Por fim, trazemos trechos do relato de experiência. Vejamos alguns exemplos:

Um dia eu estava na minha escola, só que tinha uma menina que ela estava querendo muito brincar comigo. Eu falei, vamos brincar, então, não é? Ficamos lá nós vamos brincar. Aí bateu Recreio, aí eu fui para minha sala e ela foi para a dela. Só que quando estava indo embora lá vem a menina... Ela entrou na minha van... Falei: Jesus Amado! Aí ela entrou na minha van, fiquei lá, estava conversando, conversando, falando, falando, falando muita coisa. Quando chegou na minha casa. Menina, vai descendo aí. O dono da van falou assim, essa não é a sua casa. Aí a menina falou assim, mas eu vou com ela. Falei: não, a minha mãe não deixa (Manuela).

Acabei de lembrar de uma aqui que foi recentemente, minha mãe me chamou para fazer alguma coisa no meu quarto, aí ela estava na frente do quarto. Daí eu tropecei no pé dela e eu caí. Daí eu caí, assim, por que tem um portãozinho no meu quarto, que porque eu tenho 2 cachorros aqui, daí eles entram no quarto, eles, fazem xixi no quarto in-

teiro. Daí tem que ter uns portõezinhos. Minha mãe estava na frente dele quando eu fui entrar no quarto, ele não viu o pé dela, daí tropecei no quarto e eu fui segurar no portão, é porque reflexo se você cai você segura em alguma coisa, mas importante ele não é parafusado na parede. Ele é só ele, tipo, é como se você tivesse ... Aí como ele, não ele aguenta meu peso eu cheguei, eu caí no chão (Vinicius).

Essa história existe. Eu estava lá em Lucena deitada na rede, na casa do meu avô com meus pais, meu irmão. Aí a gente estava lá deitada na rede, comendo bolo. Meu pai, ele estava lá ajeitando e minha mãe, ela tava colocando meu irmão para dormir... E aí era meu pai chegou lá na porta porque a gente estava na casa do meu avô, lá no condomínio dele, lá em Lucena. Aí quando meu pai olhou, tinha como se fosse umas cerquinhas lá de... plantinhas, cheia de florezinhas. Aí quando meu pai olhou tinha a cabeça da cobra assim, desse jeito... Aí ela foi e a cabeça dela escondeu. Ai meu pai, ele foi disse: uma cobra! Bem alto, aí eu... eu meio... fiquei muito assustada. E aí eu fui, dei um pulo da rede, subi em cima do braço do sofá do meu avô. Só fiquei lá assistindo a cena. Aí meu pai foi ligou pro meu avô. Meu avô ligou pro porteiro do condomínio. O porteiro veio com o cabo de vassoura ficou lá olhando a cobra... aí quando foi, mexeu na grama, ela caiu no chão. Aí ele foi pá, pá, pá bateu na cabeça dela e ela morreu. Pronto (Maria Clara).

É antes a gente ia para a praia e eu disse, eu nunca fui num barco, a mamãe pensou. Você pode ir. Aí, eu fui com meu pai, minha mãe. Aí aí quando a gente parou ... a gente ficou banhando aí algumas vezes. A maré subiu. A gente quase ficou sufocado. Aí a gente subiu. Peguei um colete para mim. E subi no barco. O salva-vidas veio e me deu. Aí eu deitei em cima do... do colete salva-vidas. Eles que me botaram no barco. Ele pegou, assim o meu braço, depois botou, botou lá no barco. O barco era baixinho e tinha um apoio embaixo para você pisar. Eu pisei e fui dentro do barco. Porque a gente ficou muito tempo a maré aí depois a maré foi subindo e ficou aqui (aponta para o pescoço) e na minha mãe, ficou aqui tam-

bém. Ai, a maré subiu e que estava no braço do papai. Aí o salva-vidas me pegou e me botou no barco. Não foi em João Pessoa, foi em Araguaína. Eles me botaram para eu nadar embaixo d'água. Eu fiquei com muito medo. Aí papai disse: fique esperto rapaz! (Lucas).

Tenho um cachorro. O nome dele é Gute. Eu não sei a raça dele. Ele é marronzinho com branco. Ele nasceu em fevereiro, dia 8 desse ano (2021). A raça dele... todos os cachorros da raça dele são da mesma cor que ele. Mas, às vezes uns são marrons com branco e branco com marrom... Ele é mais marronzinho, menos branquinho. Ele quer brincar direto... quando a minha mãe desce da cama ele fica querendo morder o pé dela. Aí, as vezes eu tenho medo de descer da cama quando... Ele é agitado. Como eu vejo ele querendo morder o pé da minha mãe eu também fico com medo dele morder o meu também. Eu não tenho coragem de segurar ele porque ele é muito agitado e fica querendo morder o meu dedo. Ele fica no meu colo. Ele outro dia, mordeu o meu dedo. Aí eu gritei: “mãe chama Gute, pelo amor de Deus!” (Beatriz).

Ao ler, é possível identificar elementos e singularidades do gênero relato das crianças, uma vez que eles são repletos de significados e experiências de cada uma, demonstrando o contexto sociocultural de seus autores e suas experiências vivenciadas. Destacamos nos trechos da conversa acima algumas características que aproximam do gênero textual relato.

Primeiramente, identificamos a centralidade do autor nesse gênero, uma vez que as crianças são as principais personagens dos eventos relatados, ou seja, a situação relatada gira em torno do protagonismo dos autores, que é reforçado pelo uso da primeira pessoa. Vejamos os exemplos de cada um dos relatos: “Um dia eu estava na minha escola”, “Acabei de lembrar de uma aqui que foi recentemente”, “Eu estava lá em Lucena deitada na rede”, “Aí, eu fui com meu pai, minha mãe”, “Tenho um cachorro”, “Eu não tenho coragem de segurar ele”.

Outro aspecto que identificamos que aproxima o diálogo do gênero relato é o emprego do tempo verbal no passado. Isso porque o relato narra um fato que já foi vivenciado pelo autor no passado, como podemos observar nas falas das crianças: “Um dia eu estava na minha escola”, “minha mãe me chamou para fazer alguma coisa no meu quarto”, “a gente estava na casa do meu avô”, “a gente ficou banhando aí algumas vezes”, “Ele outro dia, mordeu o meu dedo. Aí eu gritei”. Todos esses excertos retirados dos relatos direcionam o leitor para o passado, por meio do tempo verbal no pretérito. Além disso, algumas expressões usadas pelos autores remetem para o tempo passado. Vejamos os exemplos: “Acabei de lembrar de uma aqui que foi recentemente”, “Ele outro dia, mordeu o meu dedo”. Vinicius, sutilmente indica em sua fala que o fato relatado aconteceu em um passado recente. A expressão utilizada por Beatriz “acabei de lembrar de uma aqui” para indicar que buscou na memória um fato vivenciado por ela.

Um outro aspecto é a presença de elementos da narrativa de histórias com expressões como: “Um dia”. Essa expressão nos mostra uma indeterminação do tempo, dizendo que pode ter sido em um dia qualquer. Nesse relato, a data não é um elemento central para a compreensão dos fatos, apenas um marcador temporal para situar que o fato aconteceu em um dia na escola ou em um dia no passado. Além disso, a expressão “Um dia” faz referência aos contos de fadas e maravilhosos que apresentam em suas narrativas expressões como “Era uma vez”, “Um certo dia”, “Há muito tempo”. Podemos inferir que a autora traz essas referências para compor a narrativa do seu relato. A expressão utilizada é própria das narrativas e o relato pode ser compreendido como uma narrativa, cujo personagem principal é o autor. Por sua vez a frase “É antes a gente ia para a praia” usada por Lucas, também reforça o elemento de indeterminação do tempo, tem foco em um fato vivido no passado, mas não há precisão desse momento. Essa indeterminação é um convite para o ouvinte, também mergulhar na narrativa oral que destaca a subjetividade do autor.

Podemos observar nos relatos a descrição dos espaços, das pessoas, objetos e situações. Vejamos um exemplo: “por que tem um portãozinho no meu quarto, porque eu tenho 2 cachorros aqui, daí eles entram no quarto, eles, fazem xixi no quarto inteiro. Daí tem que ter uns portõezinhos”. Nesse relato que se passa no quarto do autor, os detalhes espaciais e de alguns objetos são determinantes para compreender a história. O autor, com sua capacidade argumentativa e descritiva, utiliza com propriedade essa característica do gênero relato para situar o interlocutor sobre as condições em que a situação aconteceu.

No relato de Maria Clara há uma riqueza de elementos descritivos que conduzem o ouvinte para a cena. Vejamos: “Eu estava lá em Lucena deitada na rede, na casa do meu avô com meus pais, meu irmão. Aí a gente estava lá deitada na rede, comendo bolo. Meu pai, ele estava lá ajeitando e minha mãe, ela tava colocando meu irmão para dormir”. Pela descrição é possível saber o local onde o fato acontece, as pessoas que estavam presentes e as ações que cada um realizava no momento. Essa contextualização enriquece sobremaneira o relato com elementos que tem um efeito de sentido na narrativa que quer apresentar o susto, o medo, o inesperado que consiste no aparecimento da cobra e a sua morte pelo porteiro. Nesse sentido, a contextualização ajuda a demonstrar o clima de descontração e tranquilidade que todos estavam até serem surpreendidos pelo aparecimento da cobra.

Por sua vez, Beatriz traz aspectos descritivos em seu relato com elementos que mostram as características do seu cachorrinho: “Tenho um cachorro. O nome dele é Gute. Eu não sei a raça dele. Ele é marronzinho com branco, ele nasceu em fevereiro, dia 8 desse ano (2021). A raça dele... todos os cachorros da raça dele são da mesma cor que ele. Mas, às vezes uns são marrom com branco e branco com marrom... Ele é mais marronzinho, menos branquinho”.

Lucas, em seu relato apresenta frases curtas que situam na narrativa alguns elementos que contribuem para a compreensão como:

“a gente ficou banhando”, “A maré subiu”, “Peguei um colete”, “subi no barco”, “O barco era baixinho e tinha um apoio embaixo para você pisar”. Podemos observar que a descrição não é feita por meio do detalhamento de cada objeto ou ação. Contudo, na sequência narrativa o encadeamento das ações ajuda a situar o ouvinte sobre a situação perigosa vivenciada pelo autor e o medo que sentiu.

Situação semelhante é apresentada no relato feito por Manuela que conduz o ouvinte para a compreensão da situação vivenciada por meio dos seguintes fatos: “Um dia eu estava na minha escola”, “uma menina estava querendo muito brincar comigo”, “bateu Recreio”, “fui para minha sala”, “Ela entrou na minha van”, “Quando chegou na minha casa”. Ao observarmos o texto percebemos que não há efetivamente a descrição de cada ação, mas um encadeamento de situações que ajudam a dar unidade a narrativa, fazendo com que o ouvinte perceba a sequência de ações realizadas pelo autor que imprimem humor e espontaneidade ao relato.

5 Considerações Finais

O artigo tem o objetivo de identificar elementos e singularidades presentes nos gêneros textual/discursivo, autobiografia, receita culinária e relato de experiência na oralidade de cinco crianças brasileiras, participantes do projeto “Gesto e fala de crianças: acervo de dados intercontinentais”.

Nesse artigo, discutimos a relação entre os gêneros orais e escritos, ressaltando que é importante ficarmos atentos às especificidades e aproximações entre eles. Nesse sentido, os diálogos com as crianças foram estabelecidos a partir de gêneros textuais/discursivos que podem se manifestar nas duas modalidades. Essas situações dialógicas se deram informalmente, considerando o protagonismo das crianças, experiências e processos comunicativos espontâneos. Não houve em nenhum momento do diálogo a intenção de enquadrar

as falas dentro de um modelo estabelecido em um padrão comunicativo que pudesse engessar a espontaneidade das crianças. As falas, a entonação, as palavras, o tempo e a temática abordadas pelas crianças foram autorais, autênticas e espontâneas.

Ao nos apoiarmos em Bakhtin (2011), quando diz que o discurso é feito para o outro, propusemos um diálogo, por meio do qual as crianças são protagonistas, tendo oportunidade de relatar experiências, contar um pouco sobre sua vida e aventuras. Esse processo comunicativo estabelecido por meio dos gêneros textuais/discursivos autobiografia, receita culinária e relato de experiência oportunizou a observação de manifestação afetiva, lúdica, subjetiva por meio de uma linguagem situada e compartilhada espontaneamente.

Ao analisar as falas, também constatamos o envolvimento das crianças e a disponibilidade de compartilhar suas experiências. Não houve em nenhum momento dificuldade de estabelecer o diálogo. As falas sempre estavam repletas de sentido que eram reforçadas e ampliadas pela escuta atenta e dialógica que incentiva, acolhe e suscita novos dizeres.

Em relação ao gênero autobiografia pudemos observar na fala de cada criança, elementos que marcam o gênero como o uso da primeira pessoa do singular e marcas que indicam a subjetividade. Tais elementos demonstram a participação efetiva do autor e a espontaneidade ao falar sobre aspectos da sua vida e das relações que estabelece com as pessoas com as quais convive no dia a dia. O espaço, também é trazido por cada um/a sempre por meio de valorações que indicam os locais nos quais convivem e residem na intenção de mostrar a realidade em que vivem de modo que o ouvinte possa conhecê-lo/a melhor.

Em relação ao gênero receita culinária as falas das crianças demonstram a espontaneidade ao descrever como preparam os alimentos. De forma leve e sem medo de estarem equivocadas em alguma

etapa, as crianças apresentam uma sequência organizada para o preparo do alimento, sem a preocupação com elementos de referência em medidas. Algumas crianças utilizaram expressões que não eram representativas de quantidades convencionais, geralmente utilizadas no gênero.

Os elementos temporais, que indicam a ordem que os ingredientes devem ser agregados à receita, também estavam presentes nas falas das crianças. Contudo, o seu uso na oralidade ganha aspectos da espontaneidade e de recursos que a criança conhece, favorecendo a unidade da receita. Todas as crianças apresentam em suas falas aspectos socioculturais que estão presentes na escolha do alimento a ser preparado, a forma como trata o adulto que o/a auxilia na preparação e nos eletrodomésticos que utilizam. Além disso, destacamos a presença da subjetividade dos autores com o uso de palavras e expressões que remetem a memória de outras receitas realizadas em ocasião festiva. Considerando tais observações podemos inferir que as crianças trazem elementos importantes do gênero receita com marcas na linguagem que demonstram a utilização do gênero em contexto oral de forma espontânea.

Por fim, temos os relatos de experiência que trazem as vivências significativas das crianças, considerando o inesperado, o medo, a aventura, a amizade e a diversão. As experiências narradas trazem a lembrança de momentos significativos vividos com familiares e amiga, tendo sempre o protagonismo dos/as autores/as e as lembranças buscadas na memória de fatos que marcaram cada um/a.

Observamos que algumas características do gênero estavam presentes nos relatos das crianças como por exemplo: tempo verbal no passado, uso da primeira pessoa do singular, aspectos descritivos, com destaque para o espaço, ambiente, pessoas e animais, além da presença da subjetividade dos/as autores/as. Esta, por sua vez, impregna os relatos de marcas pessoais que os diferenciam, tornando-os ainda mais significativos. Um dado que merece destaque

na análise desse gênero é o fato de as narrativas de quatro crianças terem acontecido em casa, com alguém da família. Apenas uma criança narra um fato que aconteceu com uma amiga, dentro de uma van.

Considerando as análises apresentadas, podemos concluir que as crianças trazem em suas falas aspectos culturais e subjetivos que demonstram a sua participação efetiva como produtores e consumidores de cultura. Imersos na cultura familiar e social mais ampla, as crianças falam de si, da sua realidade e das experiências vivenciadas de forma espontânea, considerando as ideias que conduziam o diálogo, tendo como referência os gêneros textuais escolhidos. Assumindo o protagonismo do diálogo proposto, as crianças utilizaram os gêneros autobiografia, receita culinária e relato de experiência de forma espontânea, autêntica fazendo uso de suas características e estabelecendo um processo comunicativo, trazendo singularidades que demonstravam a autoria e as experiências pessoais.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio discursivo. Tradução Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin e os estudos enunciativos no Brasil: algumas perspectivas *In*: BRAIT, Beth (org.). **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas: Pontes Editores, 2001.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. *In*: ROJO, Roxane (org.). **Práticas de linguagem em sala de aula, praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

LEJEUNE, Phillipe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MACHADO, Irene A. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. *In*: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto; BRAIT, Beth *et al.* **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Rachel Anna; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & Ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2011.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

RECEITA CULINÁRIA E RELATO DE EXPERIÊNCIA: ASPECTOS MULTIMODAIS NA FALA DE CRIANÇAS NO BRASIL E EM PORTUGAL

Evangelina M. Brito Faria
Marianne C. Bezerra Cavalcante
Paula Michely Soares

1 Introdução

Este capítulo tem por objetivo compreender o funcionamento multimodal dos gêneros discursivos – Receita culinária e Relato de experiência – na fala de crianças brasileiras e portuguesas. Para isso, trabalhamos com dados de um *corpora* intercontinental que está sendo construído através do projeto “Gesto e fala de crianças em ambientes digitais: acervo de dados intercontinentais”, que visa coletar dados de crianças de 7 a 12 anos, que possuam o português como língua oficial (Moçambique, Portugal e Brasil), em contextos familiares, para uma melhor compreensão da língua portuguesa em sua variedade nesses três países. Aqui trazemos dados de duas crianças, uma brasileira e outra portuguesa, com idades respectivamente de 9 e 10 anos,

em contexto de uso dos gêneros discursivos orais, receita culinária e relato de experiência.

É importante ressaltar, que partimos da perspectiva de que a fala se realiza através do gênero discursivo, materializando um agir linguístico (FARIA; CAVALCANTE, 2011). Começar a falar é apropriar-se dos gêneros (BAKHTIN, 1997, [1929]).

[Os] gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados. [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (BAKHTIN, 1997 [1929], p. 272).

Nesse sentido, podemos afirmar que, desde o nascimento, a fala infantil se materializa em gêneros discursivos. Como destaca Cavalcante (2015), p. 162-163).

o diálogo em aquisição da linguagem se dá a partir do momento em que a mãe supõe o bebê como um interlocutor, para isso, um funcionamento relacional passa a se estabelecer a partir da constituição daquilo que a literatura denomina de “face a face”, que consiste em situações nas quais mãe e bebê interagem olhando um para o outro e que podem ser seguidos por troca de sorrisos, produções vocais, movimentos faciais, etc. (CAVALCANTE, 1994). Estas situações são sustentadas pela fala em “manhês” que se caracteriza como um tipo de fala dirigida à criança cujas modificações prosódicas mais frequentes são: frequência fundamental mais alta, âmbito de altura maior, preferência por certos contornos (sobretudo os tons ascendentes), uso de falsetto, cadência mais lenta, partes sussurradas do enunciado, duração prolongada de certas palavras, mais de um acento frasal, etc. (CAVALCANTE, 2008, p. 163).

Assim, a partir da instauração do lugar dialógico do bebê, pela mãe, tem-se o primeiro esboço do gênero diálogo, dentro da esfera familiar. E, como destaca Bakhtin (1997, p. 279) “[de que] qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (grifo dos autores).

A partir desse gênero-base – o diálogo – os demais gêneros vão sendo vivenciados pela criança nas suas interlocuções nas diversas práticas discursivas orais da sua cultura. E nesse processo, a aquisição da linguagem vai acontecendo.

Faz-se necessário, nesse capítulo, ter clareza acerca das noções de fala e oralidade. Tal como destaca Marcuschi (2001, p. 25-26) toma-se por fala toda forma de produção discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons articulados e significativos, bem como aspectos prosódicos e uma série de recursos expressivos de outra ordem: gestualidade, movimentos corporais, mímica (MARCUSCHI, 2010). E a oralidade?

A **oralidade** seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso [...] (MARCUSCHI, 2010, p. 26).

E nesse sentido, Chacon acrescenta:

a oralidade corresponde à diversidade de práticas discursivas que regulam a produção e a circulação dos enunciados falados. Já a fala corresponde ao ato enunciativo concreto

onde emerge o produto linguístico, sob forma de enunciados, de determinada prática de oralidade (CHACON, 2012, p. 4).

É pela fala que atualizamos discursos, enquanto ato (ato enunciativo), em determinadas práticas orais, reconhecidas como gêneros orais. E as modalidades da fala? Como se estruturam?

Nesse sentido, para responder a indagações como estas, é importante destacar que partimos da noção de envelope multimodal¹ para compreender a relação multimodal presente na fala, em que sons articulados, prosódia, gestos, movimentos corporais, olhar, se relacionam e se estruturam, enquanto um envelope, na fala². Essa noção está ancorada na perspectiva da matriz gesto-fala proposta por Kendon (1988) e McNeill (2000) que define essa matriz como “a relação entre os aspectos integrados e inseparáveis de vários elementos, como: gestos, produções verbais, movimentos corporais, expressão facial, olhar, entre outros” (MCNEILL, 2000, p. 48).

Nesse sentido, percebemos que ao longo do tempo e em função da área de atuação, os gestos foram classificados de diversas formas³, mas, do ponto de vista linguístico, as classificações de referência da área são o contínuo de Kendon (1988)⁴ e as dimensões de McNeill (1992).

Kendon (1988) elaborou um *continuum* com a finalidade de mostrar como funciona a relação entre gestos e fala, caracterizando os gestos como gesticulação, preenchedores, emblemas, pantomimas e sinais, como podemos ver no quadro a seguir:

1 Ver Ávila Nóbrega (2018).

2 Ver discussões acerca da relação multimodal na fala em: Fonte, Barbosa e Cavalcante (2021), em Cavalcante, Faria, Silva e Bezerra (2021), em Fonte, Silva, Ávila Nóbrega, Cavalcante (2022).

3 Ver, a esse respeito, Ávila Nóbrega, (2010), Ávila Nóbrega; Cavalcante (2015), Soares (2018).

4 A classificação de Kendon (1988) recebeu a nomeação de *continuum* por McNeill (1992).

Quadro 1: Classificações gestuais de Kendon

	Definição	Características
Gesticulação	É usada no fluxo de fala sem previsibilidade, ou seja, é um ato individual das mãos.	Presença obrigatória de fala; Ausência de propriedades linguísticas.
Gestos Preenchedores	É um gesto que ocupa um lugar na sentença, preenchendo um espaço gramatical.	Ausência obrigatória de fala; Presença de propriedades linguísticas.
Emblemas	São usados culturalmente, como, por exemplo, o gesto de “ok”.	Presença opcional de fala; Presença de algumas propriedades linguísticas; Parcialmente convencional.
Pantomimas	É usada sem o fluxo de fala, são representações de ações cotidianas.	Ausência obrigatória de fala; Ausência de propriedades linguísticas.
Sinais	São os sinais de uma língua de sinalizada.	Ausência obrigatória de fala; Presença de propriedades linguísticas; totalmente convencional.

Fonte: adaptado de Kendon (1988)

Alguns autores como Butcher e Goldin-Meadow (2000), Cavalcante (2009, 2012), Da Fonte *et al.* (2014), Iverson e Goldin-Meadow (2005), Rowe e Goldin-Meadow (2009) têm ressaltado a contribuição do gesto na trajetória linguística infantil, argumentando a favor de sua relação direta com a linguagem e da influência da integração entre gesto e fala na aquisição da linguagem.

Corroborando ideias dos autores supracitados, vemos o gesto enquanto aspecto multimodal coatuante na aquisição da linguagem, pois constitui a matriz de linguagem. Logo, seu estatuto não poderia ser considerado pré-linguístico. Já McNeill (1992, 1997) explorou

as dimensões gestuais da gesticulação com a descrição dos gestos: icônicos, dêiticos, metafóricos e ritmados. Vejamos o quadro a seguir.

Quadro 2: Descrição dos gestos por McNeill (1992, 1997)

Gestos	Definição
Icônicos	Estão estreitamente ligados ao discurso, servindo para ilustrar o que está sendo dito, delineiam formas de objetos ou ações, estabelecendo com o referente uma relação de metonímia, por exemplo, quando uma pessoa demonstra um objeto físico usando as mãos para mostrar seu tamanho.
Dêiticos	São os demonstrativos ou direcionais, geralmente acompanham as palavras como “aqui”, “lá”, “isto”, “eu” e “você”; pode ser representado pelos movimentos de apontar.
Metafóricos	São parecidos em sua superfície com os gestos icônicos, contudo, possuem a particularidade de se referirem a expressões abstratas, por exemplo, configuração da mão em cacho, fechado, aberto ou semiaberto, ao produzir expressões no discurso em que se quer dar ênfase, por exemplo, quando o falante faz referência à “aquisição da linguagem” e apresenta a mão nessa configuração, como se quisesse demonstrar com o gesto a noção de aquisição da linguagem.
Ritmados	São nomeados assim porque aparecem como o tempo da batida musical; as mãos se movem no mesmo ritmo da pulsação da fala, marcando, por exemplo, mudanças no discurso, ou realçando um determinado momento do discurso.

Fonte: adaptado de McNeill (1992, 1997)

Em especial, interessa-nos estudar as gesticulações, que, segundo McNeill (2000), são gestos que acompanham o fluxo da fala, precisam da fala para surgir, não são convencionais, relacionam-se às marcas in-

dividuais de cada falante e incluem movimentos de braços, de cabeça, de pernas, ou seja, todos os movimentos corporais que ocorrem concomitantemente com a fala. Na gesticulação, surgem dimensões gestuais como os gestos dêiticos, icônicos, ritmados, metafóricos e coesivos, tal como aponta McNeill (1992) e que visualizamos no Quadro 2.

Brandão (2015), por sua vez, observou a aquisição do oral em seus multissistemas no gênero histórias infantis, com crianças de 2 a 6 anos. Seus resultados apontam:

nas narrativas aqui analisadas, uma diversidade de gestos acompanhando ou não o fluxo da fala, o que atesta que o verbal e o não verbal atuam paralelamente na interação narrativa. Alguns destes gestos, como verificamos, assumiram o lugar da fala apresentando uma sentença completa, outros compuseram, juntamente com a fala, uma versão mais complexa da narrativa. Nesse sentido, concebemos o gesto como elemento linguístico que possibilita diversas significações. [...] O que podemos estabelecer aqui é que à medida que a criança vai crescendo, mais elaborados são seus gestos (BRANDÃO, 2015, p. 198).

Como podemos constatar, a partir da pesquisa de Brandão, a criança se utiliza dos gestos na produção de fala para constituir o discurso e, à medida que cresce, aperfeiçoa-se nessa utilização complexa.

2 Sobre os dados

Os dados apresentados neste capítulo fazem parte dos *corpora*, em andamento⁵, do acervo de dados intercontinental, desenvolvido a partir de um projeto da Universidade Federal da Paraíba (Brasil), em parceria com a Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique) e com a Universidade Autônoma da Madeira (Ilha da Madeira –

5 A coleta está em andamento nos três países, nas seguintes cidades: João Pessoa (Brasil), Cataguases (Brasil) Coimbra; Porto e Funchal (Portugal) e Maputo (Moçambique).

Portugal), tendo como proposta de discussão o caráter qualitativo interpretativista. Desse modo, cabe ressaltar ainda, que os dados abordados neste capítulo, são referentes apenas às coletas de Portugal e do Brasil.

Apresentaremos dados de uma criança brasileira, sexo feminino; uma criança portuguesa, sexo feminino, respectivamente com 9, 10 anos de idade, em contexto de uso dos gêneros discursivos receita culinária e relato de experiência. A inserção dos gêneros na produção dos dados é realizada por compreendermos que, na faixa etária selecionada, os gêneros orais fazem parte do cotidiano e de vivências das crianças.

Quadro 3: Detalhamento dos dados

Dados de Portugal: Criança A	Dados do Brasil: Criança B
Dados coletados em 2020 Idade: 10 anos Língua materna: Português Europeu, variedade de Coimbra Gêneros orais: receita e relato de experiência Aspectos observados: a multimodalidade gestual e verbal em contextos de uso dos gêneros orais	Dados coletados em 2020 Idade: 9 anos Língua materna: Português Brasileiro, variedade de João Pessoa Gêneros orais: receita e relato de experiência Aspectos observados: a multimodalidade gestual e verbal em contextos de uso dos gêneros orais

Fonte: Elaborado pelos autores

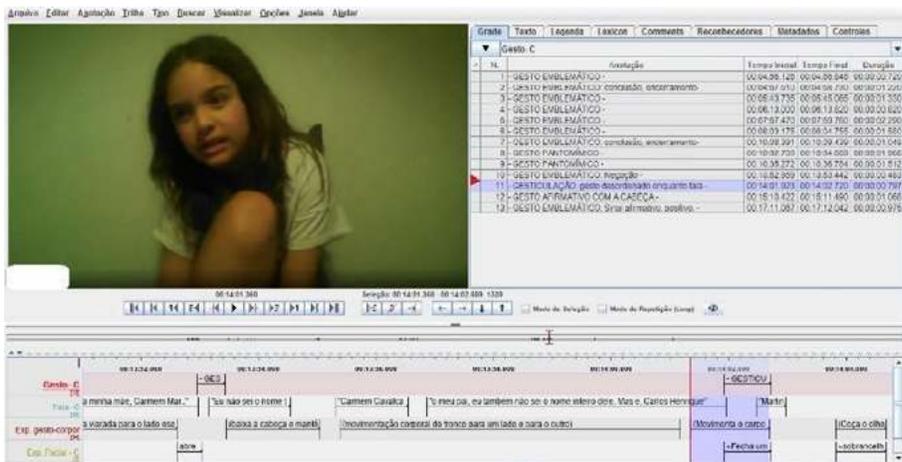
3 Metodologia

Os dados foram coletados por meio do Google Meet. Uma sala foi aberta para o encontro virtual, na qual fizeram parte duas pesquisadoras da UFPB em interlocução com cada criança. As gravações foram

realizadas na casa da criança com o auxílio de um notebook e com a presença e autorização dos pais, tendo uma duração média de 30 minutos.

As transcrições foram feitas no *software* ELAN, que viabiliza uma melhor constatação do contexto, além da possível evidência dos aspectos indissociáveis dos gestos e das produções verbais. Assim, apresentamos o relato do gênero oral, com a produção verbal sequenciada, e logo depois expomos um quadro com as trilhas das produções verbalizadas pela criança. Dando continuidade, trazemos o quadro geral do ELAN, em que será possível verificar, parcialmente, as análises desenvolvidas e, em seguida, um quadro com a captura das imagens, para uma melhor visualização das produções gestuais que se sobressaem naquele determinado gênero oral.

Figura 1: Exemplificação do quadro geral do ELAN⁶



Fonte: Dados extraídos do Projeto “Gesto e fala de crianças em ambientes digitais: acervo de dados intercontinentais”. Coleta em 2020

6 Imagens retiradas do Projeto “Gesto e fala de crianças em ambientes digitais: acervo de dados intercontinentais” aprovado pelo Comitê de Ética da UFPB sob o n° 4.563.887 e CAAE: 42841521.0.0000.5188, uma vez que envolve registros com seres humanos, conforme determina a Resolução n° 466/12 do CNS.

Vamos apresentar os resultados envolvendo o gênero receita culinária produzido pelas crianças A e B⁷.

Receita – Criança A (10 anos)

A criança foi convidada a ensinar uma receita à pesquisadora, como mostra a transcrição abaixo. Utilizamos a numeração para quantificar as ações descritas na apresentação da receita culinária feita pela criança A:

Receita de Bolo

1. “O bolo. Pega-se uma taça, hã... coloca-se... hã... manteiga. Duzentos gramas de manteiga.”
2. “Hã... depois açúcar.”
3. “Já não lembro-me exatamente quanto era de açúcar.”
4. “Hã... era de açúcar...”
5. “Já não estou a lembrar.”
6. “Uma xícara de açúcar e meia”
7. “Hã... depois... depois coloca-se... mistura-se, pra ficar tudo junto.”
8. “Depois parte-se a gema da clara. Hã...”
9. “Coloca-se a clara numa taça a parte e a gema naquela mistura.”
10. “Depois coloca-se farinha. Hã... quantas xícaras? Hã... três xícaras de farinha.”
11. “Depois coloca-se uma a uma. Coloca uma e mistura.”
12. “Depois... e tens uma xícara de leite ao lado. Se depois ficar muito grosso, aí vais colocando um bocadinho.”
13. “Normalmente eu coloco só depois das duas xícaras ou depois das três.”

⁷ Essa análise se encontra publicada em detalhe no artigo de Cavalcante; Faria; Silva; Bezerra (2021).

14. “Depois que eu junto o leite, eu misturo. Hã... depois misturo e coloco o chocolate.”

15. “Eu normalmente como não gosto muito do sabor do chocolate, muito. Eu prefiro... eu coloco a gosto. Pego no coiso, misturo, vejo se tá bom, se não está, aí coloco um pouco mais.”

16. “Depois junta-se as claras que já estão batidas... já estão batidas. Hã... deixando as (sic) das claras, e depois vai ao forno. Ah! Mas eu também gosto de colocar corantes. E depois vai ao forno. Pronto.”

17. “Quarenta minutos? Num sei.”

18. “Depois pegas naquilo com a coisa. Tirar eu não tiro, porque ainda não consigo. Depois pega-se no prato.”

19. “Quando tiver frio já pega-se num prato.”

20. “Aqui é a forma, o bolo, pega-se num prato e faz-se assim, e depois tira-se. E se tiver grudado tira-se com uma faca. E se tiver queimado tu vai tirando essa parte que estiver queimada.”

Na análise da produção verbalizada, a criança A traz o passo a passo da receita do bolo e, à medida que descreve as ações, apresenta os ingredientes e quantidades, como pode ser visto entre as ações 1 e 6 da transcrição acima. Para construir o texto oral, faz uso de alguns recursos mnemônicos para recuperar a lembrança da receita, como o uso da interjeição “hããã” em pausas preenchidas. É possível observar isso nas ações 1, 2, 4, 7, 8, 10, 14, 16.

Quadro 4: Produções verbalizadas da criança A

Ações	Trechos
1	“O bolo. Pega-se uma taça, hããã ... coloca-se... hããã ... manteiga. Duzentos gramas de manteiga.”
2	“ Hããã ... depois açúcar.”
4	“ Hãã ... era de açúcar?”

7	“Hãã... depois... depois coloca-se... mistura-se, pra ficar tudo junto.”
8	“Depois parte-se a gema da clara. Hããã ... ”
10	“Depois coloca-se farinha. Hããã quantas xícaras? Hããã três xícaras de farinha.”
14	“Depois que eu junto o leite, eu misturo. Hããã... depois misturo e coloco o chocolate.”
16	“Depois junta-se as claras que já estão batidas... já estão batidas. Hããã... deixando as (<i>sic</i>) das claras, e depois vai ao forno. Ah! Mas eu também gosto de colocar corantes. E depois vai ao forno. Pronto.”

Fonte: Elaborado pelos autores

Perguntas retóricas também são utilizadas ao longo da apresentação, como uma estratégia ao mesmo tempo mnemônica e coesiva. Isso pode ser constatado nas ações: 4. “*Hãã... era de açúcar?*”; 10. “*quantas xícaras?*”; 17. “*Quarenta minutos?*”.

Nota-se também a presença de comentários pessoais na receita, demonstrando domínio experiencial na feitura do bolo, como pode ser visto nas ações: 12. “**Se depois ficar** muito grosso, **ai vais colocando um bocadinho**”; 13. “**Normalmente eu coloco** só depois das duas xícaras ou depois das três”; 15. “**Eu normalmente como não gosto muito** do sabor do chocolate, muito. **Eu prefiro...** eu coloco a gosto”; 16. “Ah! **Mas eu também gosto de** colocar corantes”.

É interessante o uso de termos vagos para fazer referência a utensílios de cozinha que a criança não lembra ou não sabe nomear, como nas ações: 15. “Pego no **coiso**, misturo, vejo se tá bom”; 18. “Depois pegas **naquilo** com a **coisa**”.

Vale destacar também que na apresentação do passo a passo da receita houve a necessidade, por parte da criança A, de criar a presença de um interlocutor por meio das perguntas retóricas com função mnemônica, reforçando a perspectiva de que todo enunciado é eminentemente dialógico (BAKHTIN, 1997) e, em especial, no caso de pro-

duções infantis, a presença do interlocutor como parceiro interativo é de fundamental importância.

Na análise gestual, temos os seguintes destaques gestuais na apresentação da receita, observados nos trechos selecionados a seguir. A criança A inicia a receita sentada com as mãos à frente do corpo, movimentado para cima e para baixo (gestos ritmados), olhar para baixo ou para o lado, sem fazer face a face com a tela do notebook que apresenta a pesquisadora para quem A ensina a receita (Quadro 4).

Figura 2: Abertura gestual da criança A – Gênero receita

The screenshot displays a software interface for analyzing speech and gesture. On the left, a video player shows a child. On the right, a table lists speech segments with their start and end times and durations. Below the table is a timeline with various tracks for gesture and speech analysis.

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	"Depois"	00:04:40.886	00:04:41.866	00:00:00:980
2	"Coloca-se"	00:04:41.866	00:04:43.271	00:00:01:405
3	"Os pimentões no..."	00:04:44.880	00:04:46.600	00:00:01:720
4	"Pimentões vermelhos e verdes"	00:04:46.590	00:04:48.570	00:00:01:980
5	"Coloca-se os pimentões na tampa"	00:04:50.010	00:04:52.190	00:00:02:180
6	"há"	00:04:52.190	00:04:53.860	00:00:01:670
7	"Tempera-se com..."	00:04:53.860	00:04:55.440	00:00:01:580
8	"sal e pimenta"	00:04:56.830	00:04:58.380	00:00:01:550
9	"Mas a sardinha eu também sei como é que se faz"	00:05:42.836	00:05:45.088	00:00:02:252
10	"Uma xícara de azeite e meia"	00:06:17.710	00:06:20.380	00:00:02:670
11	"depois..."	00:06:22.245	00:06:23.716	00:00:01:470
12	"Hã! Mas eu também gosto de colocar corantes"	00:07:57.470	00:07:58.760	00:00:01:290
13	"e depois vai ao forno"	00:08:01.570	00:08:03.080	00:00:01:510
14	"Pronto?"	00:08:03.906	00:08:04.686	00:00:00:780

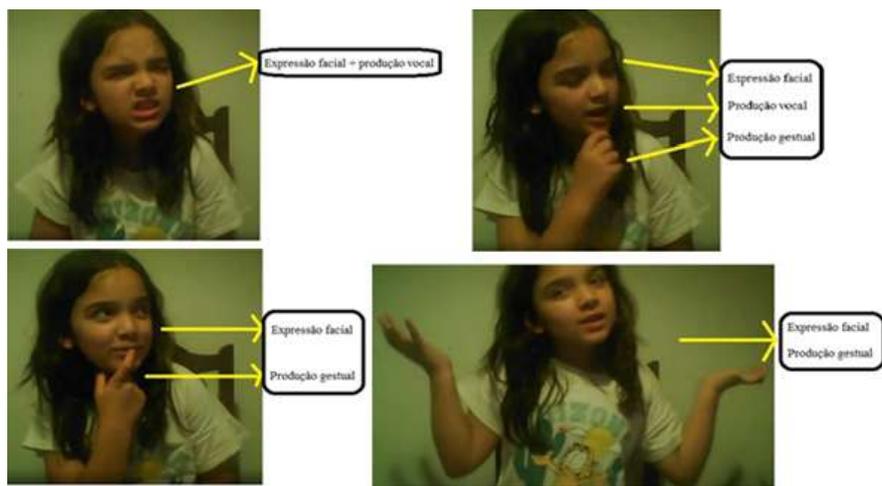
The timeline at the bottom shows tracks for "Gesto-C", "Fala-C", "Exp. gesto-corpor", "Exp. Facial-C", and "Fala-P". It includes a "GESTO EMBLEMÁTICO" section with annotations like "Elevação da mão direita em dire" and "Com a mão esquerda, promove um esba".

Fonte: Dados extraídos do Projeto “Gesto e fala de crianças em ambientes digitais: acervo de dados intercontinentais”. Gênero: receita. Coleta em 2020. (Criança em Porto, Portugal)

Dentre os elementos destacados na análise da produção verbalizada de A, destacam-se o uso de estratégias mnemônicas, como a pausa preenchida com o “hãã”. Do ponto de vista da relação fala e gesto,

nesses momentos, é importante mostrar os elementos gestuais co-correntes à produção verbal, o que pode ser visto na Figura 3.

Figura 3: Gestos mnemônicos da criança A – Gênero receita



Fonte: Elaborada pelos autores

No frame 1, ao verbalizar: “*Depois açúcar... hãã...*”, ao mesmo tempo franze as sobrancelhas, apertando os olhos com a face virada para esquerda, enquanto com a boca aberta mostra os dentes. Os braços estão em repouso sobre as pernas (expressão facial de desconforto). No frame 2, ao verbalizar: “*já não lembro-me exatamente quanto era de açúcar.*”, a criança A desloca mais a face para o lado esquerdo, com o olhar para baixo e mão direita fechada, segurando o queixo, dedos indicador e polegar tocando no queixo (gesto emblemático = refletindo, configuração dêitica), enquanto verbaliza. No frame 3, modifica o olhar, agora com olhos para cima, mantendo a face na lateral esquerda e modificando a posição da mão, dedos fletidos, exceto o dedo indicador que está sobre os lábios (batendo o indicador nos lábios duas vezes – gesto ao mesmo tempo emblemático = reflexiva, configuração ritmada e metafórica), enquanto apoia o queixo no polegar. No frame

4, ao verbalizar: “*E depois vai ao forno. Pronto.*”, ao mesmo tempo, ergue os braços, mãos acima dos ombros, palmas abertas em cacho (gesto emblemático = marca a finalização de um enunciado, configuração metafórica), com a cabeça num movimento da esquerda para direita e olhar voltado para a pesquisadora no notebook.

Receita – Criança B (9 anos)

Nos mesmos moldes da criança A, a criança B foi convidada a ensinar uma receita à pesquisadora, como mostra a transcrição a seguir. Utilizamos a numeração para quantificar as ações descritas na apresentação da receita culinária feita pela criança B:

Receita de Brigadeiro

1. “Eu vou dizer uma receita de brigadeiro.”
2. “Primeiro você precisa de leite condensado, creme de leite, manteiga e chocolate em pó.”
3. “Primeiro tem que colocar o leite condensado, o creme de leite e a manteiga, aí depois tem que misturar.”
4. “Depois acrescenta o Nescau e vai mexendo no fogão, até ficar aquela consistência cremosa, que a gente come no... no dia das festas, essas coisas.” (pausa > 2s)

A pesquisadora indaga: “E aí, depois tira da panela?”

5. “É. Depois tira da panela, aí espera esfriar, e aí se você quiser que esfrie um pouco mais rápido, aí você coloca na geladeira.”

6. “Depois é só pegar a colher e se servir.” (pausa > 2s)

A pesquisadora indaga: “Esse brigadeiro é de colher, né? Pra comer de colher?”

Criança B: “É. Pra comer de colher.”

A pesquisadora indaga: “E se for pra comer de bolinha, como que faz? Tu sabe?”

7. “Aí você deixa na geladeira, aí tira, aí você pega uma colher, de sobremesa... aí você pega, tem que esfregar sua mão

com manteiga, depois pega a colher, e depois pega o brigadeiro assim, aí tira da colher e vai fazendo as bolinhas, se quiser coloca granulado e coloca na, na sainha dele.”

Na análise da produção verbalizada, a criança **B** apresenta o passo a passo da receita de brigadeiro e, à medida que descreve as ações, apresenta os ingredientes utilizados, como pode ser visto entre as ações 1 e 4 da transcrição acima. Para construir o texto oral, faz uso de algumas estratégias organizadoras de sua fala, como nas ações 1. “**Eu vou dizer uma receita** de brigadeiro.” – anuncia de que será a receita; 2. “**Primeiro você precisa (...)**” – traz os ingredientes; 4. “**Depois** acrescenta o Nescau (...)” – finaliza o cozimento do brigadeiro.

A criança **B** não faz uso de elementos lexicais mnemônicos, mas ao final da etapa do cozimento do brigadeiro (ação 4), ela traz uma pausa longa. Nesse momento, a pesquisadora faz perguntas à **B** para ajudá-la na conclusão da receita. Diante disso, **B** continua sua apresentação (ações 5 e 6), “É. **Depois tira da panela**, aí espera esfriar”; “**Depois é só** pegar a colher e se servir”. Uma nova pausa longa se apresenta após a ação 6 e a pesquisadora faz novas indagações a criança sobre outra forma de servir brigadeiro, fazendo bolinhas. **B** começa então a explicar como fazer as bolinhas do brigadeiro, isso ocorre na ação 7: “**Aí você deixa na geladeira (...), aí você pega**, tem que esfregar sua mão com manteiga, (...) **aí tira da colher e vai fazendo as bolinhas**, se quiser coloca granulado **e coloca na, na sainha dele**”. Há, então, a finalização da receita do brigadeiro.

Nota-se também a presença de comentários pessoais na receita, demonstrando domínio experiencial na feitura do brigadeiro, como pode ser visto nas ações 4. “(...) **até ficar aquela consistência cremosa**, que a gente come no/no dia das festas, essas coisas” e 5. “e aí **se você quiser que** esfrie um pouco mais rápido, aí você coloca na geladeira”.

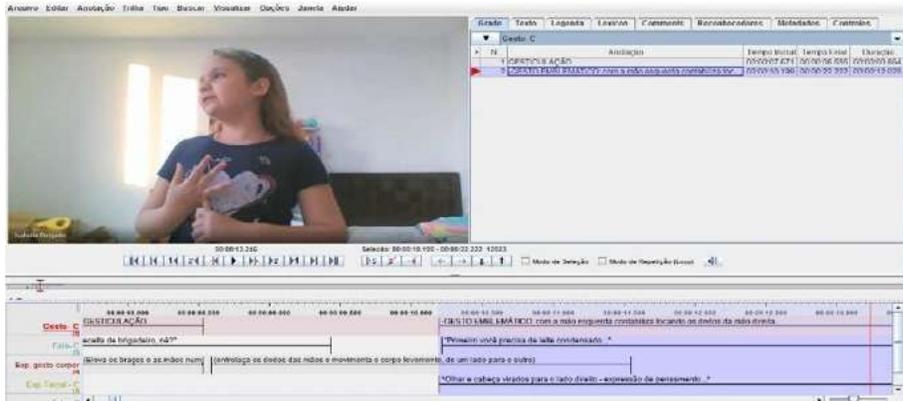
É importante destacar na apresentação da receita pela criança **B**, a importância da presença do interlocutor, a partir da ação 5,

diante da pausa longa (maior do que dois segundos). Naturalmente, a pesquisadora produz um enunciado, dialogando com a criança **B** e contribuindo para a conclusão da receita (ações 6 e 7). Assim, como com a criança **A**, aqui assevera-se a concepção de que todo enunciado é dialógico (BAKHTIN, 1997) e que o interlocutor tem papel importante nas produções infantis, visto sob uma ótica interacionista.

Na análise gestual, destacamos alguns aspectos, observados nos trechos selecionados a seguir.

A criança **B** inicia a receita em pé, com os dois braços semifletidos à frente do corpo, a mão aberta espalmada, com o dedo mínimo parcialmente fletido pelo dedo indicador da mão esquerda de B. A cabeça e a face voltadas para direita e o olhar na mesma direção da cabeça, como pode ser visto na Figura 4.

Figura 4: Abertura gestual criança B – Gênero receita



Fonte: Dados extraídos do Projeto “Gesto e fala de crianças em ambientes digitais: acervo de dados intercontinentais”. Gênero: receita. Coleta em 2020. (Criança em João Pessoa, Brasil)

Dentre os elementos destacados na análise da produção verbalizada de **B**, destacamos os elementos organizadores do texto e as pausas longas. Do ponto de vista gestual, no frame abaixo, ao enumerar

os ingredientes para o brigadeiro, ela verbaliza (ação 2) “*Primeiro você precisa de leite condensado, creme de leite, manteiga e chocolate em pó*”. **B** faz uso do gesto de listar (gesto emblemático dêitico = apontar os ingredientes, com configuração ritmada, identificando os ingredientes citados), como mostra a Figura 5.

Figura 5: Gesto emblemático dêitico da criança **B** – Gênero receita

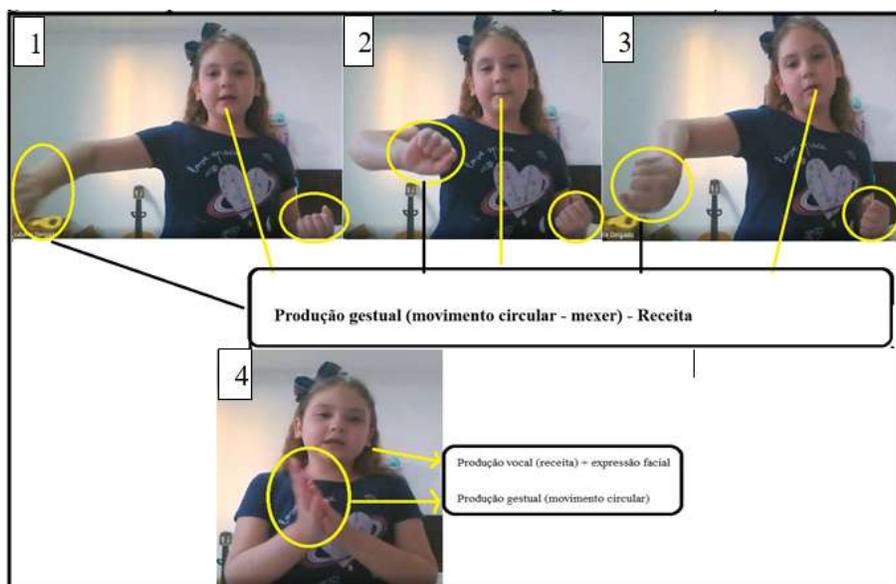


Fonte: elaboração nossa a partir das análises

Ao demonstrar como as bolinhas de brigadeiro são produzidas (Figura 6 – a seguir), **B**, ao verbalizar (ação 7) no frame 1 “*aí você pega uma colher*”, enquanto está com a mão esquerda fechada à frente do corpo e o braço direito fazendo um movimento em concha, como o ato de pegar a colher, e com a cabeça e o olhar voltados para o notebook onde está a pesquisadora. No frame 2, ao verbalizar: “*aí pega o brigadeiro assim*”, com o braço direito à frente do corpo e mão fechada, como se segurasse uma colher, movimenta a mão finalizando a retirada do brigadeiro da panela; na simulação, a cabeça e o braço esquerdo permanecem na mesma posição do frame anterior, mas há uma mudança facial, com os lábios esticados, como se acompanhasse o movimento do braço direito. No frame 3, torce o braço direito para a direita, como se estivesse concluindo a ação de estar com o briga-

deiro na colher simulada, a cabeça acompanha o movimento do braço direito, levemente virada também para o lado direito, o olhar permanece para o notebook onde está a pesquisadora com quem **B** interage (GESTO PANTOMÍMICO = simulando ações verbalizadas, mexer e pegar uma porção da massa do brigadeiro, dimensão icônica e ritmada). No frame 4, ao verbalizar “*ai tira da colher e vai fazendo as bolinhas*”, ao mesmo tempo junta as mãos à frente do corpo e fricciona uma mão na outra em movimentos circulares, como se estivesse modelando a bolinha de brigadeiro; a face está voltada para o notebook (GESTO PANTOMÍMICO = simulando fazer as bolinhas do brigadeiro; dimensões icônica e ritmada).

Figura 6: Gestos pantomímicos mexendo a colher do brigadeiro da criança **B** - Gênero receita



Fonte: Elaborado pelos autores

Observe que a criança reproduz todo o movimento da colher e do modo de fazer as bolinhas, deixando evidente que o fluir dos gestos é espontâneo.

Alguns pontos merecem destaque em relação aos mesmos recursos mnemônicos gestuais utilizados pela criança **A**, ao longo da apresentação da receita, com uma configuração gestual muito semelhante: gestos manuais emblemáticos com dimensão dêitica, vinculados ao olhar lateral esquerdo, buscando recuperar algo na memória. No caso de **A**, isso ocorre na figura 3, frames 2 e 3.

Um outro aspecto interessante diz respeito ao uso dos gestos de listar, apresentado pela criança **B**, presentes na figura 6, frame 1 da criança **B**.

Segundo Galhano-Rodrigues (2018), o gesto de listar vem acompanhado da enunciação de uma lista de itens (objetos, ideias, argumentos etc.) e é caracterizado por paralelismo sintático, prosódico, movimentos do corpo, olhar e movimentos da cabeça.

Vamos apresentar os resultados envolvendo o gênero relato de experiência produzidos pelas crianças **A** e **B**⁸.

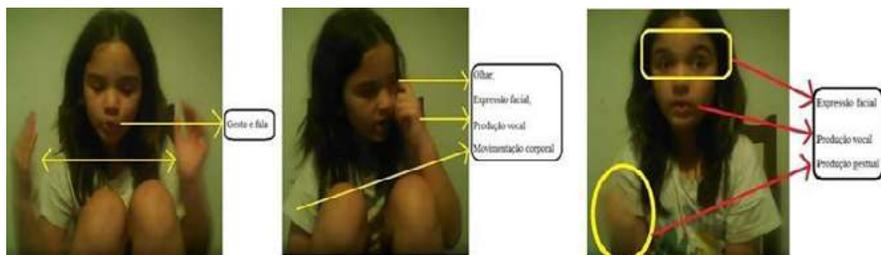
Quadro 3: Captura da tela principal do ELAN – criança A

The screenshot displays the ELAN software interface. On the left, a video window shows a young girl with long dark hair, wearing a light-colored shirt, looking down. Below the video, the name 'Clara Martins' is visible. The main area on the right is a transcription table with columns for 'Grade', 'Texto', 'Legenda', 'Lêxicon', 'Comentário', 'Reconhecadora', 'Metadados', and 'Controles'. The table contains 27 rows of data, including time markers and text segments. Below the table, there are various control buttons and a timeline at the bottom showing the video's progress.

Grade	Texto	Legenda	Lêxicon	Comentário	Reconhecadora	Metadados	Controles
1	"1"pepo"						
2	"2"cooca-se"						
3	"3"Os pimentões mo..."						
4	"4"pimentão serradinho e verde"						
5	"5"cooca-se de comidões na lata"						
6	"6"chá"						
7	"7"Temperca da com..."						
8	"8"Tem e pimenta"						
9	"9"Mas a sardinha eu também sei como eu far"						
10	"10"Uma xícara de açúcar e mel"						
11	"11"leite..."						
12	"12"Ah! Mas eu também gosto de colocar corante"						
13	"13"e depois vai ao forno"						
14	"14"montar"						
15	"15"O gar"						
16	"16"Três peda da minha ama"						
17	"17"pepo..."						
18	"18"eu lembro que eu tinha muito medo dele"						
19	"19"tem chagava perto, só ficava"						
20	"20"depois, quando eu saia do quarto"						
21	"21"ele ficava escondido por trás do pé da mesa. Ele era m..."						
22	"22"depois quando eu saia do quarto"						

8 Resultados parciais dessa análise foram apresentados na XXXV ENANPOLL, em 2020.

Quadro 4: Produções gestuais da criança B



Fonte: Autoras

Relato de experiência Criança A:

Criança A: “Eu estava a chegar da escola, já cansada. Já eram dezessete e quinze, dezessete e meia, dezessete e quarenta e cinco. E cheguei a casa e vi o gato, nos pés da minha irmã, nos pés da cama da minha irmã, a cheirar o chulé dela. Depois, eu lembro-me que tinha muito medo dele, nem chegava perto, só ficava a olhar pra ele. Depois quando eu saía do quarto... Hã... ele estava escondido atrás do pé da meia; ele era assim, mesmo muito pequenino. Depois quando eu saía do quarto, ele levantava a cabeça atrás do pé, e quando eu voltava ele baixava a cabeça. Depois fomos pra sala e depois eu subi em cima do sofá, porque eu estava cheia de medo dele. A Maria já estava toda arranhada. Depois fomos brincando com ele, fomos brincando e depois ele foi se tornando meu melhor amigo, meu gatinho. Até que hoje ele é um gato gigante, e dorme comigo”.

Pesquisadora: “Legal, Clara. Como é o nome do seu gato?”

Criança A: “Tem vários... Ele atende todos os nomes que lhe derem comida. Mais normalmente nós lhe chamamos Totorô, Tôô, Tô... hã... hã... gato”.

Pesquisadora: “E ele atende por todos?” (risos)

Criança A: “Se lhe derem comida atende” (risos)

Criança A: “E quando estamos a comer no almoço ele vem. Eu tenho uma cadeira e depois tem aqui uma cadeira, e depois a cadeira do meu pai. A cadeira aqui é a cadeira do meu gato. E quando estamos a comer ele fica lá a olhar pra comida. Às vezes meu pai da-lhe um petisco, e depois também vem quando meu pai tá com chocolate, e tem aquele papel prata, e meu pai faz uma bola e ele fica a brincar na cadeira”.

Detalhamento gestuo-vocal em ocorrência concomitante:

Imagem 1: “ele era assim, mesmo muito pequenino” – (Gesto pantomímico e emblemático) – dimensão do gato.

Imagem 2: “Hã... ele tava escondido atrás do pé da meia” – (Expressão facial e gesticulação: movimentação do corpo).

Imagem 3: “depois eu subi em cima do sofá, porque eu estava cheia de medo dele” – (Expressão facial e gesticulação: movimentação dos braços e mãos desordenadamente).

Quadro 5: Captura da tela principal do ELAN – criança B

The screenshot displays the ELAN software interface. At the top, there is a menu bar with options: Arquivo, Editar, Ajustação, Janela, Tipo, Buscar, Visualizar, Opções, Janela, Ajuda. Below the menu is a video player showing a young girl with her hands clasped in front of her. To the right of the video is a table with columns: Grade, Texto, Legenda, Lexicon, Comments, Reconhecedores, Metadados, and Controles. The table lists three gesture events:

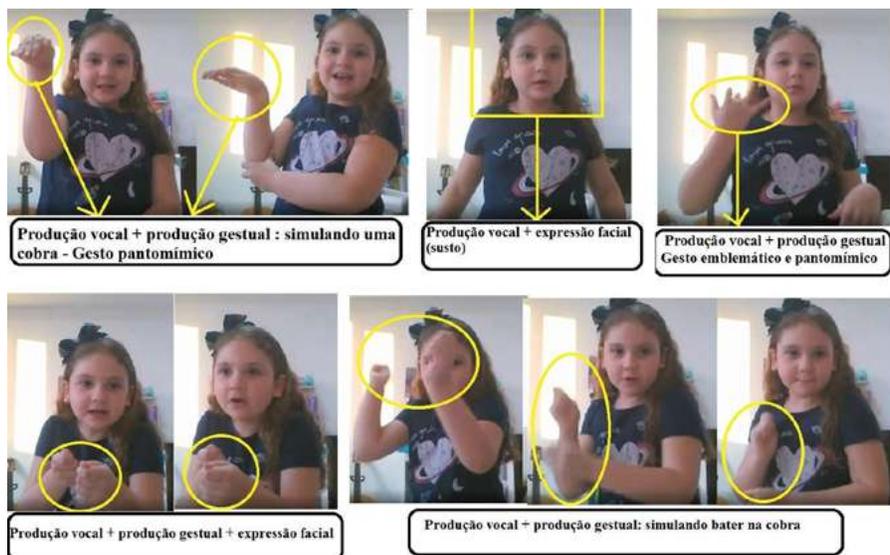
Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
1	GESTICULAÇÃO E PANTOMIMA	movimentação dos braços					
2	GESTO PANTOMIMICO	simula uma cerca					
3	GESTO	dedo indicador para cima					

Below the video and table is a timeline with various tracks. The top track is labeled 'Gesto_C' and contains the following text segments with time markers:

- 00:02:55.000 - 00:02:56.000: GESTICULAÇÃO E PANTOMIMA: movi
- 00:02:57.000 - 00:02:58.000: GESTO PANTOMIMICO: simula uma cerca
- 00:03:00.000 - 00:03:01.000: "uma cerca viva de plantinhas, cheia de florezinhas"
- 00:03:02.000 - 00:03:03.000: "e quando meu pai olhou tinha a cabeça da cobra desse jeito"

Other tracks include 'Fala_C', 'Exp_gesto-corpo', and 'Exp_Facial_C'. The 'Exp_gesto-corpo' track contains the text: "(Ele/a os braço e as mãos no ângulo de 90 graus e movimentação simulando/descrevendo uma cerca)". The 'Exp_Facial_C' track contains the text: "toalha para o lado".

Quadro 6: Produções gestuais da criança B



Fonte: Autoras

Relato de experiência Criança B:

Criança A: “A gente tava lá em Lucena, na casa do meu avô, com meus pais e meu irmão. Aí eu deitada lá na rede, comendo bolo, meu pai tava jantando, minha mãe tava lá dormindo, né? Tava colocando meu irmão para dormir. E... aí... meu pai chegou lá na porta, porque a gente tava lá na casa do meu avô, no condomínio dele lá em Lucena. Aí quando meu pai olhou, tinha como se fosse uma cerquinhas lá, de... de... de plantinhas, cheias de florezinhas. Aí quando meu pai olhou tinha a cabeça da cobra assim, desse jeito. Aí ela foi e se escondeu. Aí meu pai foi e disse: uma cobra! Bem alto, aí eu... eu meio... fiquei muito assustada. E aí eu fui, dei um pulo da rede, subi em cima do braço do sofá do meu avô e fiquei lá, só assistindo a cena. Aí meu pai foi, ligou pra o meu avô, o meu avô ligou lá pra o porteiro do condomínio, o porteiro do condomínio veio lá, ficou lá... olhando a cobra...

Aí ele mexeu na grama e aí ela pá, caiu. Aí ele pá pá pá, bateu na cabeça dela e ela morreu. Pronto.”

Detalhamento gestuo-vocal em ocorrência concomitante:

Imagem 1: “aí quando meu pai olhou tinha a cabeça da cobra assim, desse jeito.” – (Gesto pantomímico).

Imagem 2: “Aí meu pai foi e disse: uma cobra! Bem alto, aí eu...” – (Expressão facial: olhos bem abertos, demonstrando espanto, susto). Continua: “aí meu pai foi, ligou pra o meu avô” – (Gesto emblemático e pantomímico).

Imagem 3: “o porteiro do condomínio veio lá, ficou lá... olhando a cobra” – (Gesto pantomímico: imitando a ação do porteiro).

Imagem 4: “Aí ele mexeu na grama e aí ela pá, caiu. Aí ele pá pá pá, bateu na cabeça dela e ela morreu. Pronto.” – (Gesto pantomímico: simulando a ação de bater na cobra com o cabo de vassoura).

4 Considerações finais

Nas regularidades, vimos a proficiência do gênero receita nas três versões: o bolo, o brigadeiro e a omelete. Em relação aos aspectos verbalizados, destaca-se a necessidade de inserir uma estrutura dialógica numa apresentação monológica, o que se fez presente tanto na criança **A**, por meio de perguntas retóricas, com função mnemônica; quanto na criança **B**, a partir das pausas, permitindo à pesquisadora retomar a interlocução para a conclusão da receita. Verificamos, nas crianças **A** e **B**, a presença de pausas longas, como sendo um convite à entrada de um novo interlocutor (CHACON; VILEGA, 2012).

De um modo geral, é possível ver a profusão de gestos desde o início da fala até o final da apresentação dos gêneros nas três crianças. A naturalidade da movimentação do corpo, da cabeça, do olhar, das mãos nas verbalizações ou na ausência de fala é notória, o que

nos encaminha para um fortalecimento da tese de que fala e gesto compõem uma só matriz.

Quanto ao uso dos gestos, observamos que a pantomima ou gestos pantomímicos se sobressaem tanto no gênero receita, quanto no gênero relato de experiência, como pode ser previsto e justificado pelo fato de que ao explicarmos uma receita, buscamos demonstrar, mesmo que simbolicamente, o que fazemos, como fazemos, o que usamos e como usamos. Assim como quando relatamos fatos e experiências, também utilizamos elementos icônicos e pantomímicos, ambos os gêneros envolvem sucessão de ações. As duas crianças, ao descreverem o passo a passo das suas receitas, buscam apoio nos gestos para apresentar o material usado na preparação da receita, para o seu interlocutor/parceiro interativo. Isso é muito interessante. Destacamos ainda, que os gestos, em especial os pantomímicos, representaram significativamente o que as duas crianças buscam exemplificar, justificando, assim, os resultados encontrados e a reincidência do mesmo gesto durante o gênero oral escolhido. Com relação aos gestos emblemáticos, o gesto de listar, nas análises deste artigo, surge na listagem dos ingredientes mencionados pela criança **B**, o que não significa que seja uso exclusivos das crianças brasileiras e moçambicanas. A criança **A**, por sua vez, lista os ingredientes com o uso da sua produção verbal e a expressividade dos gestos emblemáticos (reflexivos), como quando reflete sobre os ingredientes e as quantidades que devem ser usadas. Sendo assim, evidenciamos que o processo interativo acontece de forma efetiva e significativa, independente do uso ou não do gesto de listagem.

A análise preliminar apontou para pouca divergência no uso dos gestos e uma maior coincidência nas crianças tanto no uso de gestos emblemáticos, destacando os icônicos + metafóricos e os dêiticos+metafóricos, quanto aos pantomímicos, um maior emprego dos icônicos+ritmados.

Com a continuação da pesquisa, poderemos comparar os dados encontrados com os das crianças de Moçambique, de Portugal e do Brasil. Ao todo, teremos um *corpora* composto com 90 filmagens de fala infantil distribuídas em 3 gêneros discursivos, 30 de cada país.

Por fim, e ainda em relação aos gestos, é possível ver a profusão de gestos desde o início da fala até o final, além da naturalidade da movimentação do corpo, da cabeça, do olhar, das mãos na vocalização ou na ausência de fala é notória, o que nos encaminha para um fortalecimento da tese de que a fala é multimodal e a matriz de significação se materializa em modalidades que se relacionam num todo significativo.

REFERÊNCIAS

ÁVILA NÓBREGA, Paulo Vinícius. **Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, UFPB, João Pessoa, 2010.

ÁVILA-NOBREGA, Paulo Vinícius; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. O envelope multimodal em aquisição de linguagem: momento do surgimento e pontos de mudanças. *In*: CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; FARIA, Evangelina Maria Brito de (org.). **Cenas em aquisição da linguagem: multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

BAKHTIN, Mikhail (VOLÓCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1997 [1929].

BRANDÃO, Soraya. **Gestos e fala nas narrativas infantis.** Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, UFPB, João Pessoa, 2015.

CALBRIS, Genevi've. **Elements of meaning in gesture.** Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2011.

CAVALCANTE. Marianne Carvalho Bezerra. **Da voz à língua: o manhês na dialogia mãe-bebê.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

CHACON, Lourenço; VILLEGA, Cristyane Camargo Sampaio. Hesitações na fala infantil: indícios da complexidade da língua. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 54, p. 81-95, 2012.

CRUZ, Fernanda Miranda da. Documentação e investigação multimodal de interações envolvendo crianças com autismo: corpo, linguagem e mundo material. **Revista Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 16, n. 2, p. 179-193, 2018.

CRUZ, Fernanda Miranda da; OSTERMANN, Ana Cristina; NEAGRAES, Daniela; FREZZA, Minéia. O trabalho técnico-metodológico e analítico com dados interacionais audiovisuais: a disponibilidade de recursos multimodais nas interações. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 1-36, 2019.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FARIA, Evangelina Maria Brito de. Aquisição e desenvolvimento da língua oral: um olhar sobre a transição entres gêneros. *In*: CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; FARIA, Evangelina Maria Brito de; LEITÃO, Márcio Martins (org.). **Aquisição da linguagem e processamento linguístico**: perspectivas teóricas e aplicadas. João Pessoa: Ideia; Editora Universitária, 2011.

GALHANO-RODRIGUES, Isabel. Vou buscar ali, ali acima! A multimodalidade da dêixis no português europeu. **Linguística**: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto, n. 7, p. 129-164, 2012.

GALHANO-RODRIGUES, Isabel. Gestos com os pés: descrição de uma listagem. **Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto**, v. 13, p. 115-132, 2018.

KENDON, Adam. How gestures can become like words. *In*: POYATOS, Fernando (ed.). **Cross-cultural perspectives in nonverbal communication**. Gottingen: Hogrefe, 1988. p. 131-141.

KENDON, Adam. Some recent work from Italy on Quotable Gestures (Emblems). **Journal of Linguistic Anthropology**, v. 2, p. 92-108, 1992.

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

KITA, Sotaro; ÖZYÜREK, Asli. What does cross-linguistic variation in semantic coordination of speech and gesture reveal? Evidence for an interface

representation of spatial thinking and speaking. **Journal of Memory and Language**, v. 48, n. 1, p. 16-32, 2003.

KITA, Sotaro. Cross-cultural variation of speech-accompanying gesture: A review. **Language and Cognitive Processes**, v. 24, n. 2, p. 145-167, 2009.

LÓPEZ, Laura Alvarez, GONÇALVEZ, Perpétua; AVELAR, Juanito Ornelas de (ed.). **The Portuguese language continuum in Africa and Brazil**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2018.

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

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

MCNEILL, David. **Hand and mind: what gestures reveal about thought**. Chicago: University of Chicago Press, 1992. p. 75-104.

MCNEILL, David. Growth points cross-linguistically. In: NUYTS, Jan; PEDERSON, Eric. (ed.) **Language and conceptualization**. Language, culture, and cognition. New York: Cambridge University Press, 1997.

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

MCNEILL, David. Gesture. In: HOGAN, Patrick C. (ed.). **Cambridge encyclopedia of the language sciences**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 344-346.

MORRIS, Desmond. **Gestures, their origins and distribution**. New York: Stein and Day, 1979.

PEDERSON, Eric; DANZIGER, Eve; WILKINS, David; LEVINSON, Stephen; KITA, Sotaro; SENFT, Gunter. Semantic typology and spatial conceptualization. **Language**, v. 74, n. 3, p. 557-589, 1998.

SOARES, Paula Michelly da S. **Multimodalidade em cenas de atenção conjunta: contribuições para o processo de aquisição da linguagem de uma criança surda**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFPB, João Pessoa, 2018.

FALAR NÃO É PARAR: GESTO E FALA NAS RECEITAS CULINÁRIAS DO *CORPUS* DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

Helena Rebelo

1 Introdução

A fim de comparar dados de crianças com três proveniências distintas: Brasil-Moçambique-Portugal¹, na Região Autónoma da Madeira (RAM), no cômputo geral, até inícios de 2021, conseguiram-se 11 gravações vídeos de crianças dos 6 (a fazer 7) aos 12 anos. Devido à situação mundial de pandemia por covid-19, as gravações audiovisuais fizeram-se à distância, através do programa Meet

1 O curso intitulado “A Língua Portuguesa em Três Continentes: Um Olhar Sobre a Aquisição da Linguagem”, ocorreu em 2021 sob a orientação da Universidade Federal da Paraíba, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística pelos promotores da parceria universitária internacional que junta, desde 2019-2020, universitários brasileiros, portugueses e moçambicanos. Foi um dos pontos basilares da investigação na qual se insere este estudo. Envolve a filmagem de crianças falantes de português em três continentes, no sentido de compreender a interligação fala-gesto, na aprendizagem da língua portuguesa. Na Universidade da Madeira (Portugal), o desafio da investigação foi lançado aos mestrandos em Estudos Regionais e Locais, mais precisamente na Unidade Curricular de Património Linguístico do ano de 2020-2021, regida por Helena Rebelo. Os estudantes assistiram ao referido Curso e também frequentaram a Unidade Curricular de Literatura e Identidade, da responsabilidade de Maria Teresa Nascimento, que colabora na investigação geral.

do Google. Pretendia-se que, a nível de captura de imagem, se visualizasse o corpo todo, ou da cintura para cima, com a criança preferencialmente em pé. Os pesquisadores tinham indicações precisas e deviam procurar ambientes sem grande interferência externa, optando por facultar à criança o maior conforto possível, podendo esta, por isso mesmo, estar na presença de algum familiar. Para recolher a fala e os gestos da criança, a gravação tinha de ser subdividida em três partes, existindo a possibilidade de a auxiliar a pensar no que dizer. O conteúdo da gravação seria, portanto, tripartido: autobiografia, receita culinária e relato de experiência, pela ordem que se desejasse. A autobiografia implicava pedir à criança que se apresentasse (nome, identificação dos pais, local de residência, a escola, os estudos, os amigos, as brincadeiras, as leituras, as comidas preferidas, etc.). A receita culinária exigia que a criança desse conta de uma receita de que ela gostasse ou que ela conhecesse. Teria de explicar como se fazia a receita (ingredientes, etapas e o resultado final). Se a criança quisesse, podia ensinar mais do que uma receita, o importante seria deixá-la à vontade. Pelo relato de experiência, pretendia-se que a criança contasse uma história – engraçada, assustadora ou surpreendente – que lhe tivesse acontecido a ela ou a algum conhecido. A criança tinha de ficar descontraída, tendo quem entrevistava de a ajudar com perguntas para desenvolver a sua experiência pessoal. A finalidade das gravações em vídeo era analisar a correlação fala-gesto em crianças falantes de português em três continentes diferentes.

Por agora, empreende-se uma breve análise dos dados recolhidos na RAM. Abril de 2022 foi o prazo para finalizar estas gravações. Os 8 mestrandos (cf. Tabela 1) conseguiram um total de 11 gravações com crianças dos 6-7 anos aos 12 (cf. Tabela 2).

Tabela 1: Identificação dos Pesquisadores e Gravações

Pesquisadores	Nº de Gravações
Alexandra Olim	3
Ana Cabral	1
Jennifer Beltrão	1
Jéssica Olim	1
Luana Pestana	1
Maria Manica	1
Sara Fernandes	2
Severino Olim	1
= 8 Pesquisadores	= 11 gravações

Fonte: Autoria própria

Tabela 2: Identificação das crianças

Crianças	Idade
1-M	6
2-D	7
3-R	8
4-L	9
5-D	9
6-N	9
7-L	10
8-A	10
9-C	11
10-L	12
11-T	12
= 11 crianças	6-12 anos

Fonte: Autoria própria

A única criança de 6 anos gravada, pela sua baixa idade, não entraria nos parâmetros desta investigação. No entanto, decidiu-se tê-la em conta como ponto de comparação por completar 7 anos breve-

mente. Sucedeu o mesmo com a criança com 7, que iria fazer 8 anos daí a pouco tempo. Decidiu-se incluí-las porque acabam por entrar nos critérios de idade estabelecidos na investigação Gesto e Fala. Conseguiram-se duas crianças com o limite máximo de idade pretendido: os 12 anos. Globalmente, há mais meninas (8) do que meninos (3) e, no geral, obtiveram-se resultados distintos nestas 11 gravações, que, na maioria, são bastante breves. A diferença substancial entre elas é que quatro mostram as crianças a cozinhar, o que não era de todo requerido. Contudo, da comparação desses vídeos com os restantes, considerou-se pertinente desenvolver reflexão sobre duas situações comunicativas distintas: falar-não fazer e falar-fazer. Por conseguinte, com o material recolhido, é viável opor a postura das crianças madeirenses, quanto às receitas culinárias, confrontando o falar-fazer (receita dita e feita) e o falar-não fazer (receita dita e simulada).

Para contextualizar a investigação, retomando Fonte *et al.* (2021) em “A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões”, salientam-se dois significados de termos específicos. O primeiro é o de “gesto”: “Para definir o termo gesto, McNeill (2000) afirma que é preciso considerá-lo no plural. Logo, sugere pensar em gestos, pois é preciso distinguir diversos movimentos corriqueiramente nomeados de gestos”. O segundo reporta-se a “gesticulação”: “As gesticulações podem ser caracterizadas por movimentos de diferentes partes do corpo, como braço, cabeça, pernas, ou seja, por todos aqueles movimentos corporais que acompanham o fluxo da fala” (FONTE *et al.*, 2011). Evidencia-se que ambos os termos requerem, portanto, o plural: os gestos e as gesticulações. Além disso, a explicação *infra* é importante para sublinhar que, durante a fala, há momentos de paragem, embora falar, na sua globalidade, decididamente, não seja parar. Esses gestos – sem fala – representam-na:

A pantomima emerge na ausência da fala e é caracterizada pelos gestos manuais que simulam ações ou objetos. Esse tipo de gesto não possui propriedades linguísticas,

nem é convencional. Em relação ao caráter semiótico, é global, já que tem significado pela consideração do todo, e analítica, pois o gesto traduz um termo lexical, passível de análise (MCNEILL, 2000; FONTE *et al.*, 2021).

Explicitado o sentido de “gestos” e “gesticulações”, em que se envolve a “pantomima”, como Cavalcante *et al.* (2021) em “Análise da Multimodalidade no Gênero Receita Culinária em Vídeos de Fala Infantil de um *Corpus* Intercontinental”, dos três gêneros textuais disponíveis (autobiografia, receita culinária e relato de experiência), pretende-se abordar as receitas culinárias. No conjunto, o material a investigar é bastante vasto, razão pela qual se pretende essencialmente tratar a parte referente à receita culinária e, mesmo assim, sem contemplar a totalidade das gravações – do princípio ao fim – no que se reporta à ligação gestos-fala. Contudo, estão as 11 representadas com algumas imagens e as receitas transcritas manualmente. Como se disse, o que chamou a atenção prendeu-se com a diferença de estratégia seguida pelos pesquisadores, já que alguns se lembraram de colocar as crianças a cozinhar, o que não era pretendido. No entanto, o engano, ou seja, o entendimento desses investigadores, suscitou, como explicitado, esta breve análise às receitas culinárias do *corpus* da RAM, contemplando, por um lado, o falar e o fazer e, por outro, o falar e o não fazer porque há uma questão de base que subjaz a este estudo: Falar implica parar? Requer o falar que não haja outra tarefa concomitante? Como se verá não parece exigir-lo. Além disso, importa observar se há gestos regionais porque, como afirma McNeill (2000): “*Gesticulations combine both ‘universal’ and language-specific features*”. Que gestos madeirenses se destacam no *corpus*, nas gravações das crianças, da ilha da Madeira? Da totalidade do material audiovisual, como se explicitou, escolhem-se, sobretudo, as receitas culinárias porque importa assinalar as diferenças registadas entre os entrevistados de duas situações comunicativas distintas: o falar-fazer (receitas ditas e feitas) e o falar-não fazer (receitas ditas e simuladas).

2 A receita executada: Dito e feito!

Falar é muito mais do que emitir som com sentido. Implica que a pessoa cuja voz se ouve aja, com o corpo, em conformidade com o que deseja expressar. Nela, na pessoa que fala, sobretudo se ainda não tiver demasiado a noção das conveniências sociais, “tudo” fala: o rosto anima-se e o corpo acompanha com, especialmente, os membros superiores, mas de igual modo os membros inferiores. É de salientar a visão de Marcuschi, citada através de Ávila Nóbrega e Cavalcante (2012): “Para a Análise da Conversação, os gestos foram observados como marcadores conversacionais, como recursos não verbais como, por exemplo, o olhar, o riso, os meneios da cabeça e a gesticulação, todos estabelecendo, mantendo e regulando o contato (Marcuschi 2003: 63)”. Na obra *Falar Melhor, Escrever Melhor*, em “A Arte da Comunicação Oral” (SARAIVA, 1991), é referida a “comunicação cinésica ou gestual (posturas, gestos)”, embora não apareça desenvolvida. Porém, os estudos sobre os gestos a acompanhar a fala têm-se vindo, progressivamente, a desenvolver sob variegados pontos de vista (cf., por exemplo, McNeill, diversos estudos, e Cavalcante, várias publicações). Hoje, há equipas de investigação que se dedicam a compreender melhor a relação recíproca entre fala e gestos. É também o caso, por exemplo, de um artigo recente de Fontes e Madureira (2022) dedicado à linguagem não verbal, em que se incluem as expressões faciais para estudar a autenticidade.

Na vida diária, registam-se diversos casos que vão comprovando a pertinência da pesquisa científica neste domínio que considera o ser humano no seu todo por perceber que os gestos e a fala são indissociáveis. Porquê cantar um hino e colocar a mão direita na zona do coração? Porquê jurar com a mão levantada ou a tocar na Bíblia ou na Constituição, como o fazem os presidentes? Os gestos são simbólicos e transmitem informação. Os cumprimentos, além de verbais, implicam gestos. Com a pandemia, mudaram e, diariamente, a nível mundial, dão-se murros ou cotoveladas. É inquestionável, os gestos

são culturais e estão associados à fala. Por isso mesmo, os linguistas têm de os estudar. Recentemente, assistiu-se a um episódio paradigmático, em plena rua, com intervenientes desconhecidos: uma senhora (a mãe) e uma menina (a filha de 4-5 anos). A criança em resposta à mãe, depreendeu-se o papel pelo discurso e pelas atitudes, afirma que não comeu doces nesse dia. O diálogo principal entre elas levou a mãe a dizer: “Já comeste muitos doces hoje!”, ao que a filha respondeu: “Não, não, não, não, não!” (ou Não! Não! Não! Não! Não!). O reforço da negação repetida cinco vezes vai sublinhado com o movimento da cabeça da esquerda para a direita e da direita para a esquerda (o movimento para negar, na cultura ocidental), tantas vezes quantas o “não” é articulado. Em concomitância, com a mão direita fechada, mas o indicador apontado, vai realçando a negação, a par do movimento da cabeça, olhando insistentemente para a mãe. Este caso não é singular e evidencia que falar (articular discurso) implica a expressão facial e o movimento do corpo. Aqui, a cabeça e o indicador da mão direita estavam lá, para o caso de a mãe não ouvir as palavras. Assim, teria de ouvir e ver o “não”. As estratégias da criança não se limitaram à palavra dita. O gesto da mão e o movimento da cabeça foram fundamentais como auxiliares de intensificação do discurso que corroboraram. Como este episódio, muitos outros se poderiam contar. Na estrada, dentro do carro, quantas vezes se levanta uma mão em agradecimento ao condutor que cede a passagem? Ao mesmo tempo, agradece-se oralmente, mesmo se ele não ouve, já que do outro veículo apenas vê a mão levantada. Hoje, nos carros e na rua, as pessoas falam ao telemóvel num sistema de mãos livres e é curiosíssimo observar as expressões e os gestos, além das palavras (quando se ouvem) que vão dizendo. Os gestos podem ser deícticos e remeter para a situação de enunciação. Por exemplo, para os advérbios de lugar “aqui”, “aí” e “além”/ “ali”/ “acolá” há gestos correspondentes, assim como para os demonstrativos “isto”, “isso” e “aquilo”. Para esta matéria de investigação – gestos e fala – há ainda muito que descobrir.

Aquando da recolha de dados para a RAM, houve estudantes-pesquisadores (cf. Tabela 1) que não compreenderam integralmen-

te o propósito do que se pretendia com o estudo de Gesto e Fala de Crianças em Ambiente Digital. Por isso, como se disse, consideraram que seria enriquecedor para o estudo colocar a criança numa situação real de preparação da receita culinária. Verifica-se, nesses casos, que os gestos correspondem ao desempenho concreto do que é dito: “juntar” ingredientes é realmente associar um a um os vários ingredientes da receita; “amassar” implica colocar as mãos na massa e mexer no preparado. É o que se atesta nas imagens relativas à criança 2-D (cf. Imagens 1-6); salvo na final, na imagem 7, em que levanta a cabeça porque terminou o que estava a fazer. Está a executar a receita, manejando os ingredientes e os utensílios. Ela tem tudo de que precisa à sua frente e concretiza a palavra, usando as coisas. Observa-se, então, que os gestos do fazer divergem dos simulados (cf. ponto 2.), revelando-se ser esta uma diferença substancial entre a receita culinária executada (a criança concretiza a receita) e a explicada (a criança simula a concretização da receita). Para a receita de 2-D, identificada como “regional madeirense”, a criança, que irá fazer 8 anos, destaca o seguinte, num registo oral com particularidades de pronúncia e alguns fenómenos fonéticos²:

Pesquisadora: (...) qual foi a receita típica da ilha da Madeira que escolheste?

2-D: O bolo do caco e esse “pão-o” os ingredientes são: (...) um “quilho” de farinha (...) batata-doce cozida e tem que ser esmagada (...) e, depois, deitada junto com o bolo do caco... com a farinha, neste caso, (...). Agora, deitamos “esfermento” de padeiro (...), uma colher de chá com “sale” e a água adicionamos conforme for necessário (...). Depois, misturamos “tude” (...) Ah! E depois de amassarmos bem e vemos que já está numa massa precisamos de esperar um... uma hora...a para, depois, “esver” como é que está.

2 Entre aspas, a pesquisadora indicou articulações específicas da criança com, essencialmente, marcas de pronúncia regional como acontece em “tude” para “tudo”, “sale” para “sal” e “quilho” para “quilo”. Este é o fenómeno de palatalização de lateral, que acontece num contexto específico: antecedida de [i].

Se se comparar este conteúdo da receita culinária, ou seja, a palavra dita, com as imagens correspondentes ao discurso (cf. abaixo), observa-se que, ao desempenhar as várias etapas da receita, a criança concentra o olhar no seu desempenho. Não olha para a sua interlocutora, que lhe colocou a questão e com quem está, e continua, a falar. Por concretizar o que diz, isto é, por estar a preparar a receita, não presta realmente atenção ao diálogo. Os olhos baixos, concentrados no fazer, não seriam o pretendido nesta pesquisa, em que a criança apenas diria a receita. Nas circunstâncias do falar-fazer, os gestos de 2-D comprovam que a criança está a agir e a realizar tarefas. Por conseguinte, dizer “deitar a farinha” corresponde concretamente a “deitar a farinha”: segurar no saco da farinha e verter o conteúdo para o recipiente (cf. Imagem 1). O esmagar implica segurar o utensílio para executar o esmagamento da batata-doce cozida (cf. Imagem 2). Sucede o mesmo com o misturar tudo (cf. Imagem 6). O olhar baixo da criança revela a sua vontade de, como nos programas televisivos de culinária, cada vez mais afamados, ter um bom desempenho. Concentrada na tarefa, não olha para mais nada a não ser para o que está na mesa.

Imagem 1: “um “quilho” de farinha”



Imagem 2: “batata-doce cozida e tem que ser esmagada”



Imagem 3: “deitada junto com o bolo do caco... com a farinha, neste caso”



Imagem 4: “Agora, deitamos ‘esfermento’ de padreiro”



Imagem 5: “a água adicionamos conforme for necessário”



Imagem 6: “Depois, misturamos ‘tude’”



Imagem 7: “Ah! E depois de amassar-mos bem e vermos que já está numa massa precisamos de esperar um...”



Imagem 8: Fotografia de A. Olim, Funchal, 2021

Divisão da massa do bolo do caco em pequenas porções, antes de ser preparado



Breve Descrição da Imagem 7

Cabeça e olhar

Baixos em 6 – levantam-se em 7

Mudança no olhar (cf. Imagens 1-6)

Retoma o contacto com a interlocutora

A cabeça está erguida (cf. Imagem 7)

Os olhos dirigem-se para a frente

Mãos

As mãos estão e continuam ocupadas

Esfrega-as uma na outra a indicar o fim do amassar, ao libertá-las da massa

Está a terminar a tarefa

Limpa as mãos uma na outra, esfregando-as

Imagem 9: Fotografia de A. Olim, Funchal, 2021

Bolo do caco preparado pela criança



Fonte:Autora

Finalmente, a criança levanta a cabeça (cf. Imagem 7), desviando o seu olhar da mesa, para agora, com os olhos, intervir no diálogo que foi tendo com a pesquisadora. Durante a realização da receita, houve mesmo momentos de considerável silêncio para desempenhar as tarefas. Isso, em princípio, não se espera se apenas se fala, melhor dizendo, enquanto se decide parar para falar e não desempenhar nenhuma outra tarefa. Ao guardar-se o tempo para falar, à partida, os momentos de silêncio são mínimos, já que falar com outra pessoa – dialogar – leva a uma redução das pausas. Há, no entanto, pausas no discurso que podem ser preenchidas ou ser silenciosas e incluir gestos. Por norma, porém, os grandes silêncios sucedem essencialmente nas transições de locutor para interlocutor, com alteração de papéis discursivos.

Uma vez que as gravações em vídeo foram realizadas à distância, através de câmara, por causa da pandemia de covid-19, houve pesquisadores que completaram com fotografias o vídeo. Foi o que aconteceu para 2-D, de quem se tem duas fotografias (cf. Imagens 8 e 9). Nas imagens fixas que são as fotografias, o olhar da criança volta-se para a câmara, em sentido oposto ao das imagens anteriores, enquanto cozinhou a sua receita (cf. Imagens 1-6). No decorrer das conversas gravadas, o olhar das crianças revela pertinência. No caso de 2-D é significativa a diferença de postura e sobretudo de olhar entre as imagens 1-6 (sequência de imagens do vídeo a ilustrar as tarefas com a cabeça baixa e os olhos também) e 8-9 (duas fotografias posteriores à gravação da entrevista com a cabeça levantada e os olhos dirigidos para a câmara fotográfica). As duas posições são opostas: nas primeiras imagens há fala e nas duas fotografias não. Naquelas, há registo oral e há tarefas, enquanto, nas duas fotografias, é o oposto, por não haver nem palavras, nem trabalho, mesmo se tem as mãos ocupadas. A criança posa para a fotografia: parar e não falar. O olhar concentra-se no interlocutor que segura a máquina fotográfica, no caso, o telemóvel; a boca está fechada porque não está a falar e as mãos seguram, à vez, a massa e o pão madeirense conhecido como “bolo do caco”, dando-o a ver em duas fases (o antes e o depois).

Com a criança 3-R sucede o mesmo que com 2-D porque também tem as mãos ocupadas. Está atarefada a cozinhar (corta pimentão com uma faca), enquanto fala. Vai explicando a receita à medida que a pesquisadora lhe coloca perguntas, um processo discursivo distinto da criança anterior, que dissera a receita de uma vez. Aliás, parece ser comum as crianças mais pequenas necessitarem de maior intervenção do pesquisador para falar. Ao apresentar a receita, fala menos do que os maiores, que têm mais autonomia discursiva. No caso da criança 3-R, a explicação da receita vai surgindo aos poucos, como se comprova na transcrição:

3-R: Tá tudo bem?

Pesquisadora: Tá tudo e contigo?

3-R: Também tou.

Pesquisadora: Que é que estás a fazer?

3-R: Aí... mãe amostra... tô a fazer isto.

Pesquisadora: Isso o que é?

3-R: (mãe intervém para questionar o que é) Uh? Pimentão!

Pesquisadora: Pimentão? Mas o que é que estás a fazer mesmo?

3-R: Eh... o que ié? Massa!

Pesquisadora: Massa?

3-R: Sim! Massa com matas [natas].

Pesquisadora: Qual é o nome da receita?

3-R: massa com matas [natas].

Pesquisadora: E o que leva mais? Consegues dizer-me? (3-R interrompe)

3-R: Bacon, cebola... eh... más (mais) matas! (mãe corrige em vez de matas, natas) mat... natas de culinária eh... massa, bacon e mai nada... e salsa! Salsa, ovo e mai nada... mai nada...

Pesquisadora: Isso parece-me eh carbonara não é?

3-R: Não é, não.

Pesquisadora: Não é?

3-R: Não.

(...)

Imagem 10: “Uh? Pimentão!”



Imagem 11: A mãe que segura a câmara concentrou-a no movimento do braço direito



Imagem 12: A cabeça é levantada, mas o olhar continua baixo



Imagem 13: A inclinação da cabeça é maior com a concentração na tarefa



Imagem 14: Todo o corpo acompanha os movimentos da tarefa de cortar o pimentão, enquanto fala



Imagem 15: A cabeça está levantada, mas o olhar continua baixo, olhando para o trabalho que vai realizando



Fonte: Autora

Na explicação ainda com marcas infantis (“massa com matas” [natas]), vai havendo alguns silêncios, pois está a pensar e a cozinhar. As imagens (10-15) evidenciam que 3-R está atarefado e que a conversa com a pesquisadora, que conhece, está em segundo plano. A mão que segura a faca vai cortando o pimentão e a cabeça, assim como o tronco, está inclinada para baixo. Os olhos seguem o movimento do tronco inclinado para a frente, enquanto explica a receita. A filmagem realça até o que está a cortar com a faca que segura com a mão direita. Apenas nas imagens 12 e 15 se lhe vislumbra o rosto por ter a cabeça um pouco levantada. Esta postura é coincidente com a de 2-D e também com as duas outras crianças que foram gravadas a falar-fazer a receita culinária. Veja-se o exemplo de 7-L. O olhar não se dirige para a entrevistadora, embora, pontualmente, levante os olhos das tarefas que está a executar, a fim de preparar um pudim de maracujá, uma receita muito popular na ilha da Madeira:

Pesquisadora: Muito bem... hum... (...), tu escolheste uma receita. Será que podes apresentar?

7-L: É o pudim de maracujá... Os ingredientes são um pacote de polpa de maracujá... dois pacotes de natas, um pacote de leite condensado, um copo de leite... um copo de água, gelatina incolor e uma panela. Nós vamos deitar a polpa dentro da taça... A seguir, vamos acrescentar a...a nata... Agora, o pacote de leite... Agora, vamos cortar a gelatina incolor aos pedacinhos e vamos colocar dentro de água... Pronto, agora, vamos mexer e, agora, o leite. Vamos deitar dentro da panela... e vamos deixar aquecer. Agora, vamos mexer o pudim... Pronto! Depois de estar mexido, vamos para a gelatina. Vamos mexer mais um bocadinho e, agora, vamos deitar a gelatina, junto com o leite... Agora, vamos mexer... Depois de estar mexido, vamos deitar aqui dentro... Agora, vamos mexer... Pronto! Agora, já está mexido. Vamos levar ao frigorífico.

A repetição de “agora” aponta para o momento da enunciação: o presente do eu, aqui e agora. Fala e Faz. Nas imagens 16 e 17, a criança 7-L aponta para os ingredientes. Os gestos aqui são reais e assinalam as coisas que estão na mesa como o copo de água e a gelatina. Não é para dar a conhecer os ingredientes à entrevistadora. Trata-se de enumerar e, simultaneamente, mostrar com um dedo ou a mão, e um dos braços estendido, tudo aquilo de que vai necessitar, como nos programas da televisão. Aliás, a recorrência de “vamos”, a quarta pessoa pronominal, pode indicar que segue um modelo. Os gestos da criança executam as tarefas (cf. Imagens 18 e 19) e no apontar dos ingredientes está a indicação para identificar cada um. Aqui, o dedo, como McNeill refere *infra*, é importante e não há lugar de um apontar que não seja concreto. A criança 7-L tem à frente dela as coisas e não se abstrai, como, no entender do autor citado, acontece com as crianças mais pequenas em fase de desenvolvimento:

Deictic: The prototypical deictic gesture is an extended “index” finger, but almost any extensible body part or held object can be used. Indeed, some cultures prescribe deixis with the lips (Enfield 2001). Deixis entails locating entities and actions in space vis-à-vis a reference point, which Bühler called the origo (Bühler 1982, Haviland 2000). Much of the pointing we see in adult conversation and storytelling is not pointing at physically present objects or locations but is abstract pointing, which Bühler referred to as deixis at phantasma. The emergence of abstract pointing is a milestone in children’s development. In striking contrast to concrete pointing, which appears before the first birthday and is one of the initiating events of language acquisition, abstract pointing is not much in evidence before the age of 12 and is one of the concluding events (MCNEILL, 1992).

Imagem 16: “um copo de água”



Imagem 17: “gelatina incolor”



Imagem 18: “A seguir, vamos acrescentar a...”



Imagem 19: “vamos colocar dentro de água...”



Fonte: Autora

Como 7-L, 11-T cozinhou enquanto falou e apresentou os ingredientes apontando, com um dedo, para cada um deles. O dedo indicador, como a própria palavra assinala, “indica” (o que remete também para o momento preciso de enunciação, sublinhado pela repetição de “agora”: em cada momento sucessivo), apontando para onde está cada elemento que vai ser usado na receita de filete de espada com banana (a criança prefere o plural “bananas” para o nome, apesar de indicar apenas uma nos ingredientes de início e, no final, voltar ao plural: o que poderá corresponder a rodelas ou tiras):

Pesquisadora: (...) qual foi a receita que escolheste?

11-T: A receita que eu escolhi foi o filete de espada com bananas... Então, os ingredientes que nós vamos precisar é azeite... uma banana... pimenta. Huh... filete de espada, alho, sal, limão, farinha e uma gema... Para dar início à receita tempera-se o filete de espada com pimenta, com alho, com sal e com sumo de limão. Huh... depois, bate-se a gema... e pa-

na-se o filete na farinha dum lado e no outro... e depois molha-se o filete na gema dum lado e do outro. Vou limpar aqui as mãos... Agora, coloca-se um pouco de azeite na frigideira... e mete-se o filete a frigar... Agora, descasca-se a banana e corta-se a meio... e mete-se a frigar juntamente com o filete. Agora, vira-se o filete e, depois de frito, mete-se num prato, juntamente com as bananas.

Imagem 20: “nós vamos precisar é azeite...”



Imagem 21: “uma banana...”



Imagem 22: “pimenta. Huh...”



Imagem 23: “filete de espada”



Imagem 24: “alho, sal, limão “



Imagem 25: “farinha e uma gema...”



Fonte: Autora

Pela análise de um conjunto de seis imagens (cf. Imagens 20-25), com o braço esquerdo imóvel, por a mão esquerda estar apoiada sobre a mesa, visualiza-se que a criança vai girando o corpo com o indicador da mão direita, mais precisamente com o antebraço a movimentar-se. A criança de 12 anos vai passando do lado esquerdo dela para o direito, enunciando todos os oito ingredientes, sendo o primeiro o azeite e o último uma gema. As palavras e os gestos seguem a ordem que 11-T lhe vai dando, em função da disposição dos ingredientes na mesa onde se apoia. Assim, do movimento indicador do azeite, passa para outro ingrediente e assim sucessivamente até ao último. O movimento do braço direito continua a apontar cada ingrediente por segundos e prossegue, para apontar outro. Realiza um movimento de rotação progressivo do próprio lado esquerdo para o direito.

Em síntese, no geral, é possível definir a gesticulação do falar-fazer com base nos dados recolhidos para as receitas culinárias (cf. Tabela 3). Se as mãos são fundamentais, enquanto se fala, os olhos não o são menos. As crianças 11-T, 7-L, 3-R e 2-D concentraram-se mais no fazer do que no dizer, embora haja simultaneidade entre am-

bos os planos. A cabeça dos quatro está mais tempo baixa, assim como o olhar, do que em posição erguida ou levantada, que é a normal em situação de falar-não fazer, como se comprovará mais à frente.

Tabela 3: Falar-Fazer

Criança	Imagens	Postura	Cabeça	Olhar	Braços	Mãos
2-D	1-6	de pé	baixa	baixo	1 fixo 2 movimento	ocupadas
3-R	12-15	de pé	baixa	baixo	1 fixo 2 movimento	ocupadas
7-L	18-19	de pé	baixa	baixo	1 fixo 2 movimento	ocupadas
11-T	20-25	de pé	baixa	baixo	1 fixo 2 movimento	ocupadas

Fonte: Autoria própria

Portanto, da Tabela 3 e das imagens apresentadas para as quatro crianças, deduz-se que o fazer perturba a postura do falar, numa situação de comunicação normal que é falar-não fazer. Habitualmente, quando apenas se fala, o olhar e a cabeça não estão inclinados para baixo porque, numa posição regular, a cabeça está erguida, bem levantada, e o olhar permanece dirigido para a frente, isto é, à partida, os olhos enfrentam o interlocutor, sustentando-lhe o olhar. Por conseguinte, falar deveria implicar parar qualquer outra tarefa, nomeadamente cozinhar. No entanto, falar implicará realmente parar? O que aconteceu com as crianças que foram gravadas a explicar as receitas culinárias que escolheram sem as concretizar? Como se apresentam a sua postura, os movimentos corporais, os braços e as mãos livres? A cabeça e o olhar estarão baixos? A observação revela diferenças.

3 A receita verbalizada: dito e simulado!

Nas gravações em que as crianças falam e não fazem as receitas culinárias, elas não têm os ingredientes, fisicamente, à sua frente,

nem coisa nenhuma, já que mantêm a comunicação com o interlocutor. Vão-se lembrando dos ingredientes, assim como dos utensílios e das várias etapas da receita escolhida. Enquanto a verbalizam, fazem de conta que concretizam a receita que, comprova-se, é dita e, de algum modo, simulada, já que alguns gestos o evidenciam. Os gestos vão acompanhando os verbos (“deitar”, “mexer”, “juntar”, etc. com as mãos a executar no vazio³). Grande parte dos seus movimentos representam os gestos que fariam, se estivessem a executar a receita, contrariamente às crianças do ponto anteriormente descrito para a concretização (falar-fazer). Ao fazer de conta que se realizam os gestos conhecidos do quotidiano (mexer os ingredientes, por exemplo), o verbo é reproduzido visualmente como se a criança estivesse realmente a “mexer”: o movimento é aquele, mas sem qualquer utensílio. O gesto, o melhor, os gestos, no plural, são consecutivos, o que se pode designar como “movimento gestual”, acompanham a palavra e, de algum modo, reforçam o que é dito, representando-o. Simular é executar os gestos, embora não estejam a ser concretizadas tarefas. Isto acontece, acima de tudo, com as mãos.

É preciso notar que o olhar, quando apenas se fala, não está sempre lançado para a frente, como, previamente, se pensou. Não está permanentemente voltado para o interlocutor, em princípio situado à frente, inclusive com uma câmara, como numa gravação através do computador, pelo Meet, o que sucedeu para este material do *corpus* da RAM. Sublinhe-se que o pensamento, com pausa reflexiva antes da fala, implica desviar o olhar. Por exemplo, quando os olhos se voltam para o alto (cf. Imagens 28 e 29), atesta-se que há uma reflexão a decorrer e que as palavras estão a ser preparadas. É o que se verifica, por exemplo, na criança de 6 anos, 1-M. Para a receita, o discurso dela é entrecortado porque ela vai dizendo um a um os ingredientes, à medida que os vai pensando. Não aponta porque não os tem à sua frente

3 Este procedimento faz lembrar a personagem de humor inglês Mr. Bean, que não fala, mas cujos gestos representam perfeitamente o que quer comunicar. O mesmo se pode dizer de Charlie Chaplin, no cinema mudo.

fisicamente, tendo de “puxar pela cabeça”, como se observa pela transcrição e pelas imagens:

Pesquisadora: Qual é o teu prato favorito?... A tua refeição preferida?

Pai: Tu sabes qual é que é. O que é que tu gostas mais de comer? (...)?

1-M: Lasanha!

Pai: É verdade, não é? É lasanha. (risos)

Pesquisadora: Então, e sabes como é que se faz, como é que se prepara? ... Ou não fazes ideia?

1-M: Não.

Pesquisadora: Há alguma receita que tu saibas, mais ou menos, como é que se faz?

1-M: Sim.

Pesquisadora: Então, diz-me, é o quê?

1-M: Bolo.

Pesquisadora: Ah! Muito bem. Bolo de quê?

1-M: De chocolate.

Pesquisadora: Também gostas?

1-M (Acena com a cabeça)

Pesquisadora: E, então, como é que se faz? Consegues explicar-me assim mais ou menos como é que se faz? Eu não sei e tu vais me explicar assim mais ou menos como é que eu devo fazer.

1-M: Chocolate.

Pesquisadora: Sim.

1-M: Leite.

Pesquisadora: Hum.

1-M: Ovo.

Pesquisadora: Sim.

1-M: Farinha.

Pesquisadora: Sim.

1-M: Óleo.

Pesquisadora: Sim.

1-M: E um bocadinho de açúcar.

Pesquisadora: Ok. E depois, o que é que se faz com isso? Tens esses ingredientes, e depois?

1-M: Mexer.

Pesquisadora: Hum.

1-M: Pôr no forno (...) foi abaixo.

Pai: Foi abaixo?

1-M: Não, não, estou aqui.

Pai: Está aqui, a Sara está aqui. Pões no forno, não é? Quanto tempo é que pões no forno?

1-M: Uma hora.

A criança não sente a necessidade de construir frases e enuncia em função da lembrança. Aliás, quanto à enunciação, 11-T, quando indica os ingredientes, procede do mesmíssimo modo: um a um. A diferença está no apontar, o que 1-M não faz, já que as circunstâncias discursivas são opostas (fazer/não fazer). Na conversa com a criança 1-M, a pesquisadora tem de ir intervindo para dar continuidade à receita, como se fosse indispensável manter o exercício da fala, nem que fosse com um “sim” colaborativo. Observar a atitude da criança 1-M enquanto fala revela pensamento, pelo olhar, e algum movimento com os braços, como o demonstram as imagens 26-29. Contudo, as gravações não permitem observar os movimentos completos dos braços, mesmo se se notam pontualmente em movimento (cf. Imagem 26). O falar não é parar e isso é claro para 1-M. Pelo posicionamento da criança que se encontra sentada, 1-M vai baloiçando e movimentando os braços ora para baixo, ora para cima, tocando na cabeça. Mesmo se não se observa de modo adequado o movimento dos braços, verifica-se que eles estão baixos nas imagens 28 e 29. Portanto, é visível que, enquanto o olhar indica pensamento (os olhos arregalados para cima), os braços estão junto ao corpo. A pesquisadora adicionou à transcrição a informação “(Acena com a cabeça)” para indicar o movimento de cabeça a assinalar a concordância. Na cultura ocidental, anuir é a nível de movimento levar a cabeça de trás para a frente, várias vezes. Negar é levar a cabeça para os lados. Esses movimentos com o corpo são difí-

ceis de ilustrar numa única imagem, havendo necessidade de filmagem ou sequências de imagens.

Imagem 26: O olhar não está dirigido para a frente



Imagem 27: O olhar desvia-se para a esquerda para ver algo



Imagem 28: Olhos virados para cima a marcar o pensamento



Imagem 29: O olhar virado para cima dura enquanto se mantém o pensamento



Fonte: Autora

Se se observarem as gravações das restantes crianças com as receitas culinárias que apresentam, comprova-se que o baloiçar do corpo é constante e que, tanto as mãos e os braços, como o olhar e a cabeça, vão acompanhando o discurso. Inicialmente, por se sentirem intimidadas, as mãos, têm-nas presas uma na outra e, à medida que vão falando, ficando mais desinibidas, vão-nas libertando. Soltam as mãos e soltam-se no geral por se irem sentido mais confortáveis com a situação. De qualquer forma, sublinha-se uma diferença entre as crianças sentadas (4-L, 8-A e 9-C) e as que foram gravadas estando de pé (5-D, 6-N e 10-L). Estas posturas parecem – falta comprová-lo em futuros trabalhos no decorrer da investigação – não propiciar os mesmos gestos. Para as sentadas, com os braços mais para baixo, faz-se sobressair o olhar. Quanto às crianças em pé, observa-se que gesticulam um pouco mais do que as sentadas. Por isso, destacam-se as mãos. De qualquer forma, apesar destas duas posturas, todas as crianças vão falando das receitas e os corpos movimentam-se para acompanhar a fala. Com elas, comprova-se que falar não é parar. Mesmo se estão sentadas, as imagens atestam que as posições não são constantes. Todo o corpo se movimenta. Enquanto a boca fala, os olhos também se expressam, assim como as mãos, os ombros e os braços. O corpo não fica imóvel. Vejam-se, abaixo, os textos das receitas culinárias com algumas imagens.

A criança 4-L está sentada e vai-se movimentando na cadeira, já que não é capaz de imobilizar o corpo (cf. Imagens 30 e 31). Não conseguiu parar e ficar quieta ao longo da gravação. Aliás, quase ninguém o consegue⁴ e, comprova-se, por estas gravações na RAM, que as crianças ainda têm mais dificuldade em manter uma posição constante e fixa. A receita de 4-L limita-se à apresentação dos ingredientes e,

4 As estátuas de rua revelam performances em que ficam horas e horas imóveis. Esta arte performativa requer um grande exercício e é uma contradição evidente do que sucede com as pessoas que se movem milhares de vezes, mesmo estando quietas, num determinado lugar. Pense-se nas vezes em que se mexe no cabelo ou se colocam os dedos na boca ou no nariz. As mãos raramente ficam imóveis. Muitos fumadores explicam que necessitam de um cigarro para ocupar as mãos, caso contrário não sabem o que fazer com elas.

enquanto pensa neles, desvia o olhar da pesquisadora, ou seja, da câmara. Portanto, não fazer também não quer dizer que o olhar esteja sempre dirigido para a frente, para o interlocutor. Como aconteceu com 1-M, os olhos de 4-L indicam que está a pensar nos ingredientes, embora não olhe para cima, mas posicione o olhar mais para os lados:

Pesquisadora: Tens alguma comida favorita?

4-L: Pizza.

Pesquisadora: Podes descrever-me uma receita para pizza?

4-L: Hmmm... massa, frango, tomate, queijo, fiambre...

Imagem 30: braços para baixo, cabeça inclinada para a direita e olhar desviado a indicar reflexão



Imagem 31: os braços continuam para baixo, com cabeça mais levantada e olhar desviado para a direita



Fonte: Autora

Ao mesmo tempo que apresenta a receita, a criança 9-C está sentada numa cadeira que gira e que, portanto, possui movimento próprio. Aproveitando este sistema, a criança vai movimentando o assento, ao mexer-se, enquanto fala. Para ela também, embora sentada, falar não é parar. Enquanto explica a receita, o corpo acompanha o discurs-

so, destacando-se, aqui, essencialmente a posição da cabeça e o olhar, ao dizer a receita culinária:

9-C: Vou falar hoje sobre a minha receita de massa com legumes e frango no Wok...

Em primeiro lugar colocamos a massa o frang... e o frango separados. Depois, cortamos os legumes como cenoura, couve-flor, brócolos, curgete, feijão-verde, entre outros. Colocamos no Wok com azeite e alho... e deixa-se cozinhar por um pouco... e, por fim, mistura-se o frango e a massa ... Está pronto a servir.

Pesquisadora: Muito bem! E costumava fazer sozinha ou com os teus pais?

9-C: hm... eu costumo fa... qua... quando eu não sabia ainda, eu fazia com os meus pais, mas depois ... comecei a fazer sozinha.

Imagem 32: a cabeça está levantada, mas o olhar apresenta-se desviado para a direita: está a pensar, numa hesitação de pausa preenchida



Imagem 33: cabeça levantada, o olhar continua desviado, mas não tanto para a direita: pensa e fala



Fonte: Autora

Como 9-C, 4-L e 1-M, ao falar da receita dela, a criança 6-N, embora de pé, vai desviando o olhar da interlocutora, enquanto pensa no bolo na caneca que explica de modo desenvolvido:

Pesquisadora: Sushi, ok. E há alguma receita que tu saibas fazer ou que saibas como é que se faz, mais ou menos?

6-N: Eu sei fazer bolo na caneca.

Pesquisadora: Ok. Podes me explicar mais ou menos como é que se faz?

6-N: Então, nós vamos precisar de Nesquik, pronto, eh... farinha, açúcar, ovo, leite e óleo.

Pesquisadora: Ok. E depois, como é que se faz?

6-N: Eh, como é que se prepara, depende de pa (*sic*) quanta gente vamos fazer. Se for muita gente mais ovos serão, mas se não for menos ovos serão. Então, primeiro, imagina que é só para mim e para a Mariana. Vamos só utilizar dois ovos. E aí é sempre três colheres de farinha, duas de açúcar, eh, duas de Nesquik, três de leite, eh, e três de óleo e, a seguir, o fermento é só a ponta da colher, não muito, porque a seguir ele vai ficar muito alto.

Pesquisadora: Hum. E depois, mexes isso tudo, não é?

6-N: Mexo isso tudo, mas primeiro temos de separar os sólidos dos líquidos. Hem!

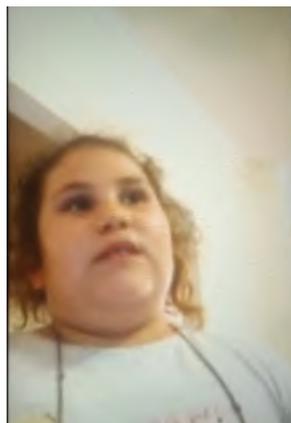
Pesquisadora: Hum.

6-N: Primeiro colocamos o ovo... e, a seguir, colocamos tudo líquido e a seguir é que é o sólido. E para misturar os líquidos, claro, vai ser com o garfo. Porquê? Porque com os líquidos demora mais com o garfo (*sic*) e os sólidos é com a colher, que não demora tanto. E a seguir nós levamos ao micro-ondas por talvez, não sei, três minutos, mais ou menos, eh, e com um pau vamos até ao fundo, vendo, e vemos, se não tiver nada é que o bolo já está pronto. Se tiver alguns pedaços, alguma coisa assim, é que o bolo ainda tá, ainda não tá cozido.

Imagem 34: a cabeça está inclinada para a frente; o olhar dirige-se para a câmara e, ao falar com a interlocutora, esboça um sorriso



Imagem 35: como está a pensar, o olhar desvia-se para cima, tendo a cabeça um pouco levantada



Fonte: Autora

As imagens 34 e 35 evidenciam diferença quanto ao olhar. Na 34, enfrenta a interlocutora e a 35 revela que está a pensar no que está a dizer. O olhar desviou-se da pesquisadora e procura encontrar o que vai dizer. Na cabeça levantada, o afastamento do olhar, já observado em 1-M, 4-L e 9-C, apresenta-se mais próximo do de 4-L e de 9-C (com movimento lateral) do que do de 1-M (mais arregalado e bastante dirigido para cima). Isto significa que o movimento dos olhos para cima e para os lados é comum a várias crianças, quando elas pensam no que querem dizer. Isto, porém, não parece ser específico nem das crianças, nem dos madeirenses, já que se regista em adultos portugueses e estrangeiros (cf. O olhar esbugalhado de Mr. Bean ou de Chaplin).

Das 11 crianças gravadas, até ao momento, para o *corpus*, na Madeira, a 5-D, de pé, é aquela que melhor representa a ideia de que o falar (não fazer) não é parar. Enquanto fala, vai-se movimentando, isto é, caminhando, e responde às questões que lhe são colocadas. Fica de perfil para a interlocutora e a câmara (cf. Imagens 47-49). Todo

o corpo ritma o discurso. Neste caso, importa, sobretudo, observar as mãos porque, no início estão presas uma na outra e, à medida que vai falando, liberta-as, desprendendo-as, a fim de expressar o que quer. Progressivamente, as diferentes posições das mãos foram indicando que se foi sentindo cada vez mais confortável na situação de comunicação. Com os dedos de uma mão na outra, enumera os ingredientes (cf. Imagens 36 e 47-50). As mãos são fundamentais e seguem a par e passo a receita, muito breve, alterando a sua posição junto ao corpo:

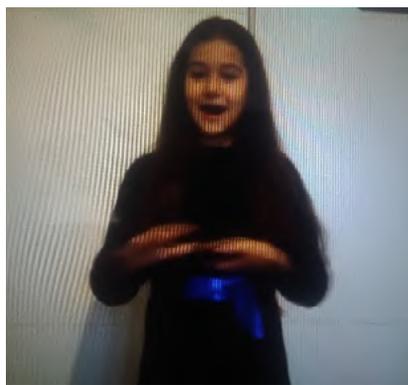
Pesquisadora: Há alguma receita, (...), que nos queiras contar? Que gostes?

5-D: Sim, esta receita é sobre o *waffles*. Então, começamos por... eh... leite, farinha, ovos, fermento e açúcar. Batemos muito... Depois, levamos à máquina e, depois, sa... comemos e saboreamos.

Imagem 36: Os dedos servem para enumerar os ingredientes, como se os estivesse a contar



Imagem 37: “Batemos muito...” e o movimento do bater é feito com as mãos em movimento



Fonte: Autora

Como 5-D, a criança 8-A, embora sentada, movimenta sobretudo as mãos, assim como o tronco. Com algumas hesitações, vai explicando

a receita culinária, que é bastante longa, apresentando-a sem a intervenção do interlocutor, mas com a mãe a intervir. Esta criança também evidencia traços de pronúncia regional como sucedeu, por exemplo, com 2-D, quanto à palatalização de lateral antecedida da vogal [i] para “palito”:

8-A: E... o bolo que, hoje, vou vos apresentar é o bolo de iogurte que começamos com o primeiro passo. Temos que ligar o forno a 180 graus e temos que ligar a parte de baixo e a parte de cima. É a primeira coisa que temos que fazer. A segunda coisa, temos que estar uma panela ou uma taça. Neste caso, vou usar uma panela. Vou buscar quatro ovos e... eu vou partir os ovos. Há pessoas que eh... Há pessoas que eh... metem a clara numa parte e... as gemas noutra. Mas, neste bolo, que... que não é eu que faço. É minha mãe, que eu ajudo ela. E vou meter os ovos todos, mas sem a casca, Óbvio! Eh... Eu parto os ovos eh... depois eh... eu vou deitar açúcar. Eh... como pode ser açúcar normal como açúcar amarelo, mas açúcar amarelo é mais saudável. Por isso, vou usar açúcar amarelo. Depois, vou deitar uma chávena e meia, mais ou menos, de açúcar amarelo. E, depois, vamos deitar noutra. Depois, mexemos tudo... Ah, mas antes de deitarmos o açúcar amarelo, temos que mexer os ovos todos, não é, mãe? Então, mexemos os ovos. Então, aí, é que deitamos o açúcar amarelo. Uma chávena e meia! Depois de deitarmos açúcar amarelo, vamos pegar dois iogurtes eh... de qualquer marca. Eh... e o que então vou deitar os dois iogurtes e... para reutilizarmos, vamos num dos copos dos iogurtes, vamos deitar óleo. E, depois, nesse copo de iogurte onde está o óleo, vamos deitar para dentro da taça ou da panela.

Mãe: Mexer.

8-A: E vamos mexer tudo, outra vez. Depois disso, vamos deitar eh farinha ma... vamos deitar eh uma chávena e meia também de farinha e vamos buscar o fermento, que pode ser uma colher pequenina do café ou uma colher e meia, também. E, depois, vamos... metemos ela no forno. Mas se ela tiver

muito... Como é que se digo? Se ela tiver muito duro, aquece um pouco de leite e mexemos tudo, outra vez, e aí a que metemos no forno, deixamos lá 40-45 minutos. Depois de retirarmos do forno, desligamos o forno. E mete-se um “palhito” [palito] ou um garfo, lá dentro. Se o “palhito” eh... vier seco, é que o bolo está cozido, se o “palhito”, vier molhado, é que o bolo não está cozido. E eh... de qualquer forma, o bolo eh... pode ficar um pouco queimado. Então, com uma faca, vamos tirando essas queimaduras. e como toda agente sabe o bolo fica dentro da forma. Depois com uma faca, a forma é assim, com uma faca vamos fazendo assim. Depois, quando acabarmos de fazer assim, vamos fazer assim ao bolo, não com muita força, oh... Óbvio! Vamos fazer assim devagar, porque... para ver se o bolo está preso. Deixamos arrefecer um pouco, depois vamos buscar um prato. E com a taça ou com a forma, neste caso, vamos virar ele ao contrário. E ele fica no prato. É assim, que se faz o bolo de iogurte. E, também, podemos deitar corantes, quem gostar de corantes.

Imagem 38: mãos para o lado direito, presas uma na outra



Imagem 39: alguns dedos das mãos presos uns nos outros, cruzando-os



Imagem 40: as mãos juntas com os dedos cruzados movimentaram-se para a frente



Imagem 41: as mãos parecem ter-se afastado, mas não completamente



Imagem 42: as mãos continuam encaixadas, mas com algum afastamento



Imagem 43: as mãos estão mais afastadas, embora alguns dedos estejam em contacto



Fonte: Autora

A visualização da explicação da receita do bolo de iogurte de 8-A evidencia que as mãos, apesar de se deslocarem em movimentos

de um lado para o outro, estão praticamente sempre juntas. Os verbos que representam etapas da receita têm equivalência em movimentação das mãos juntas. As fotografias, porque param o movimento, revelam-no parcialmente. Representa-se com algumas imagens essa evidência, já que os braços se mantêm à altura do peito. Na sequência de imagens fotográficas extraídas da filmagem (cf. Imagens 38-43), comprova-se que as mãos, presas uma na outra, se vão progressivamente afastando, mas não se libertam completamente (cf. Imagem 42). Juntas, levam o corpo a baloiçar consoante a cadência da fala. Assim, a receita, de que dá pormenores, vai sendo acompanhada com as mãos presas. Por conseguinte, não simulam o que está a ser dito, embora, pontualmente, isso aconteça, por exemplo, na contagem (cf. Imagem 46). A criança fala e baloiça quer as mãos, quer a cabeça, que se inclina para os lados. Porém, o olhar mantém-se de frente. A boca – aberta e entreaberta – revela a expressividade da fala. Se se observarem apenas as mãos, pelas imagens, sem saber o que é dito pela criança, torna-se difícil compreender a relação com as palavras ditas, embora o olhar esteja dirigido para o interlocutor e se veja perfeitamente a boca aberta, a falar.

Do conjunto das crianças gravadas, a criança 10-L é, provavelmente, a que menos se mexe e as mãos revelam-no. Embora de pé, permanece praticamente imóvel, enquanto fala com a interlocutora. Sente-se por meio da gravação que a criança não está plenamente descontraída. Vai explicando a sua breve receita culinária com várias repetições de “depois” (diferente do “agora” do momento da enunciação do falar-fazer) para indicar a sequência das diferentes etapas:

Pesquisadora: Hum! E podias dizer-me uma receita que tu sabes fazer?

10-L: Sim, eu faço panquecas.

Pesquisadora: E quais são os ingredientes?

10-L: Os ingredientes que eu faço nas panquecas é: ovos, leite e farinha. Depois, misturamos tudo para que fique lí-

quido. Depois, pegamos numa frigideira ou numa coisa qualquer eh... Depois, pomos azeite ou manteiga, como quiserem. Depois, fazemos... Deitamos isso na frigideira eh... em forma redonda. E depois eh..., pomos num prato ou o que quiserem. E podemos acompanhar com mel, com fruta, com Nutella ou outra coisa qualquer.

Imagem 44: as mãos estão presas uma na outra, revelando estar pouco descontraída



Imagem 45: as mãos separam-se porque se concentra no que está a dizer e, pensando, levanta os olhos



Fonte: Autora

Provavelmente por timidez e, certamente, também pela idade (10-L tem 12 anos), já não age tão naturalmente quanto se poderia esperar de uma criança. Tende a controlar a postura e está mais parada, embora não completamente. Apesar de se movimentar muito pouco, a criança não fica imóvel. Inclusive, com ela comprova-se que falar não é parar porque o imobilismo, como se verifica neste estudo, é quase impossível no ser humano saudável e isso é ainda mais evidente nas crianças.

Por natureza, são muito expressivas com o corpo todo; daí muitas gostarem de dançar e de haver muitas canções infantis que acompanham com gestos pré-definidos como na canção portuguesa “Fui à Loja do Mestre André”. As crianças precisam dos gestos para se entenderem e representarem o que desejam. Interpretam mais facilmente a comunicação visual, já que um não de um pai ou uma mãe pode equivaler a um sim pelos gestos e a postura, bastando insistir um pouco no que a criança quer para o obter dos adultos. Portanto, mesmo com 10-L, uma criança um pouco mais parada, atesta-se que falar não é parar, como acontece no jogo das estátuas. Nesta brincadeira de grupo, ao ar livre, há uma criança que conta até três, virada contra uma parede e, nesse tempo, as restantes têm de ficar imóveis (como estátuas) e, por conseguinte, não podem falar. Perdem, caso se mexam com o mínimo movimento e quem contou veja esse movimento, gesto ou fala.

As pessoas não são estátuas. Os gestos e a fala estão interligados, o que é bem visível no material audiovisual recolhido na RAM, do qual se sublinha que falar não é parar. A Tabela 4 sintetiza as imagens apresentadas para as crianças que deram as receitas sem as executar. Há duas posturas distintas que parecem apresentar diferenças a nível dos gestos. De pé, as crianças tendem a movimentar-se mais com todo o corpo. No entanto, sentadas, algumas também se movimentam, num baloiçar constante. Por vezes, não se observam as mãos e assinala-se isso com x na Tabela 4.

Tabela 4: Falar-não Fazer

Criança	Imagens	Posição	Cabeça	Olhar	Braços	Mãos
1-M	26-29	sentada	levantada	frente cima	movimento para baixo	x
4-L	30-31	sentado	levantada	frente cima lado	para baixo	x

5-D	36-37	de pé	levantada	frente	movimento	presas soltas
6-N	34-35	de pé	levantada	frente cima lado	para baixo	x
8-A	38-43	sentada	levantada	frente	movimento	presas soltas
9-C	32-33	sentada	levantada	frente cima lado	para baixo	x
10-L	44-45	de pé	levantada	frente	movimento	presas soltas

Fonte: Autoria própria

4 Gestos comuns e gestos específicos

As receitas culinárias apresentadas pelas 11 crianças gravadas na RAM são diversas. Algumas são bem longas e outras muito curtas. Umas são uma unidade textual concentrada e outras são fragmentos discursivos sequenciados e intervalados (especialmente para as crianças mais pequenas). Algumas correspondem a receitas internacionais e outras apresentam receitas regionais. O pendor regional traz, de novo, à consideração, a particularidade de existirem gestos da RAM. Resta, portanto, saber se houve gestos especificamente madeirenses. Nas gravações, não se registou nenhum que fosse diferente daqueles que são habituais na comunidade portuguesa. Há, porém, no conjunto das gravações, gestos e movimentos comuns a algumas crianças do *corpus*. Um deles está no olhar (cf. a) pensar-olhar) e o outro assenta nas mãos (cf. b) contar com os dedos das mãos).

a) Pensar a fala com o olhar

Enquanto as crianças que não executam a receita têm de pensar nos ingredientes que não têm a frente dos olhos, as que os têm olham para eles e indicam-nos com o indicador ou a mão. O olhar de várias crianças que não os têm à sua frente vira-se para cima ou para os lados, à medida que pensam, essencialmente nos ingredientes.

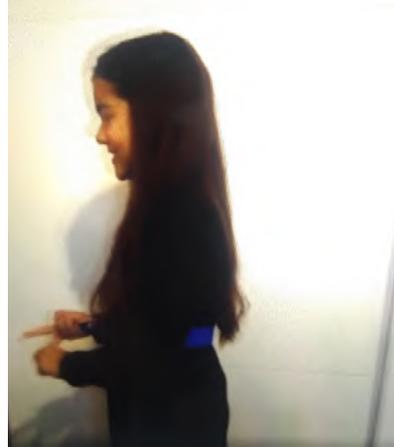
b) Contar: os dedos acompanham a voz

A contagem implica os números e, num breve exercício num grupo de jovens portugueses, observou-se que há diversos modos de posicionar os dedos para dar a ver os números até dez. Nas crianças gravadas, o número que reaparece é dois e também aqui registam-se gestos. Apresentam-se dois distintos, mas similares.

Imagem 46: “vamos pegar dois iogurtes”



Imagem 47: A contagem é dos ingredientes



Fonte: Autora

Por um lado, a criança 8-A, olhando para o interlocutor, faz um V com a mão direita. Por seu lado, a criança 5-D realiza o mesmo V⁵, mas a posição dos dedos é distinta da outra criança, já que não está propriamente a nomear os números. Com ambas, não há dúvidas que se trata do número 2, mas a primeira diz “dois” e a outra criança não. Falar é também gesticular e, para explicar quantos ingredientes há, ou melhor, para não se esquecer de nenhum, 5-D usa os dedos das mãos, uma delas a contar os dedos (equivalentes aos ingredientes) da outra. Conta os ingredientes em movimento, com passos e representação (cf. Imagens 48-50). Posiciona-se de perfil para andar e volta a enfrentar a interlocutora.

Imagem 48: Contagem dos ingredientes em movimento

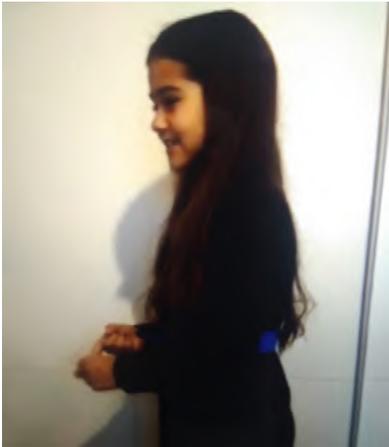


Imagem 49: Continuação da contagem dos ingredientes em movimento



5 A criança 5-D também produz o número 2 com o mesmo gesto de 8-A, mas foi noutro momento da gravação, quando falava de membros da família, e, por isso, não se reproduz aqui.

Imagem 50: Segurar o dedo auxilia a organizar a fala



Breve Descrição das Imagens 47-50

1. A criança foi-se movimentando
2. Organizou o discurso através dos dedos da mão

A contagem vai-se fazendo sem os números em si. Estão representados nos vários dedos que vai segurando, à vez, com a outra mão.

Fonte: Autora

Todo o corpo se movimenta, enquanto as crianças falam. Estar de pé ou sentada parece ser indiferente, já que, mesmo numa cadeira, o corpo baloiça de um lado para o outro e de trás para a frente. As mãos (dedos e braços) são auxiliares discursivos e não param, podendo os gestos ser mais ou menos lentos ou rápidos. É indubitável que ritmam a fala. A cabeça e os olhos mexem-se constantemente. Os materiais do *corpus* em análise permitem comparar as posturas das crianças e atesta-se que é comum o não parar durante a fala.

5 Considerações finais

Os gestos e as palavras: eis um binómio interessante! Os gestos podem substituir as palavras. Por exemplo, dizer “adeus” pode vir acompanhado de um abanar de mão e esse movimento pode ser realizado sem proferir qualquer palavra. Os ícones são desenhos que tendem a representar gestos, nem sempre consensuais, e que podem ser polissémicos. Por exemplo, na aplicação Zoom, as mãos sur-

gem para o “levantar a mão” para querer falar e para poder, por exemplo, votar. Também há o bater as mãos, isto é, o aplaudir. Muitos destes ícones (como os “smiles” ou sorrisos) permitem a visualização que os gestos da vida real veiculam.

A temática permite destacar alguns pontos. Os gestos são construídos como a língua na convivência social e as restrições também são sociais. A cultura, como produto social, está também ligada aos gestos. É corrente dizer-se que os ingleses gesticulam pouco e que, em contrapartida, os italianos o fazem excessivamente. Porém, estas ideias feitas esquecem que todos os seres humanos gesticulam, mas uns controlam-se mais do que outros. Por exemplo, os jornalistas que apresentam noticiários vão dominando toda essa componente. Há casos policiais (cf. TV5 Monde, Journal de France 2 de 16 de maio de 2022) cuja resolução foi conseguida através de especialistas a analisarem os gestos e as expressões do suspeito inquirido. Os gestos não correspondem propriamente a um agir, mas também não significam parar e podem revelar mais do que o locutor pretende. Nisso, as crianças são bastante genuínas e gesticulam muito. Falam e recorrem a gestos, que, em si mesmos, são quase como o estar a fazer o que dizem.

Ligar fala e gestos foi o que se pretendeu ao observar as 11 gravações realizadas até 2021, na RAM. Do conjunto, separaram-se, por um lado, as receitas ditas e concretizadas e, por outro, as que foram apenas ditas, tendo, de algum modo, sido simuladas. Os gestos concretos daquelas dão lugar, nestas, a gestos em movimento numa continuidade que, predominantemente, acompanha a fala. Para as receitas apenas explicadas, as crianças fazem gestos que não executam, reproduzindo por imaginação. Não ter as coisas (ingredientes e utensílios) implica nomeá-las, ao pensar nelas. A análise geral às primeiras gravações realizadas na RAM revela a importância dos gestos para a fala quanto às receitas culinárias. Nos casos em que apenas fala, a criança não fica parada (imobilizada e fixa como uma estátua). Da cabeça aos pés,

os movimentos são constantes, ou seja, falar nunca é parar! O mesmo sucede, embora assumam outros contornos, no falar-fazer. Por exemplo, aquando da sequência “Deita-se a farinha”, o gesto é a concretização do que é dito e a farinha é deitada num recipiente. No falar-não fazer, a receita é representada e surge gesticulada como se se estivesse a preparar, simulando o gesto de deitar a farinha. O verbo “mexer”, por exemplo, suscita a mesma observação. Os gestos que simulam o deitar e o mexer revestem-se de grande importância. Esta é a vertente que importa estudar. Ouve-se dizer que “A boca fala e o corpo conversa” e é assim com as crianças madeirenses gravadas. Logo, o corpo pode dizer bem mais do que as palavras proferidas e comprova-se que isso não sucede tanto quando o corpo apenas executa a palavra enunciada (falar-fazer).

No conjunto dos dados de crianças madeirenses, observa-se que as que apenas falam (falar-não fazer) mantêm, habitualmente, a cabeça na posição normal com um olhar de frente dirigido para quem fala com elas. No caso das crianças que estão a fazer algo, isto é, a cozinhar, têm as mãos ocupadas e estão concentradas no fazer e não tanto no falar. Deduz-se, por isso, que falar deveria implicar parar com outras tarefas. Não será por acaso que os momentos de fala entre duas pessoas requerem, normalmente, sentar-se e acontecem, na maioria das vezes, à mesa: ou a tomar café ou aquando das refeições, embora uma das regras de boa educação da cultura ocidental seja o não falar enquanto se come ou o não falar de boca cheia. São, todavia, os momentos de pausa que propiciam a fala. Portanto, falar exigiria parar. No entanto, isso não acontece porque o corpo está em permanente movimento, mesmo não saindo do mesmo lugar, por exemplo, uma cadeira. Os dados analisados permitem estabelecer uma nítida diferença entre falar-fazer e falar-não fazer, no que se prende com os gestos; já que num caso e no outro não são coincidentes. Como se observou, se se colocar uma pessoa a cozinhar e a falar da receita, ela não tem o mesmo comportamento gestual do que se estiver apenas a falar da re-

ceita culinária. Os gestos, neste caso, simulam os procedimentos para a sua concretização. Aí, os gestos ganham a dimensão do fazer, ou melhor, substituem-no porque representam um “fazer de conta”. Está feita a distinção. Fica claro que os gestos do fazer real não são idênticos aos do não fazer. Portanto, neste caso, quando apenas se fala, os gestos retomam os do fazer, mas simulam-nos. É esta a base da matéria explorada.

Em suma, do *corpus*, destaca-se o olhar para o pensar, enquanto a criança prepara o que vai dizer, e a contagem com os dedos. Estes são os dois “gestos” que se revelam comuns, mesmo se a contagem pode não implicar dizer os nomes dos números porque apenas se listam, enumerando ingredientes. Ao fazer a síntese do conteúdo das tabelas 3 e 4, e ao comparar as imagens apresentadas (1-50), entre o Falar-Fazer (cf. Tabela 3) e o Falar-não Fazer (cf. Tabela 4), sobressai que as crianças que fizeram a receita estavam todas de pé, enquanto, das outras, 4 estavam sentadas. Predominou, então, a postura de pé. A grande diferença entre estes dois grupos está na posição da cabeça: inclinada para baixo em quem realiza a receita e levantada em quem apenas a explica, mesmo se a simula. O olhar baixo para quem faz não corresponde ao olhar das crianças que pensam na receita para a dizer. Nestas, os olhos dirigem-se para quem interage, embora se afastem para cima ou para os lados por milésimas de segundos no decorrer do pensar para falar. Sinteticamente, nas gravações do *corpus* em estudo, é, essencialmente, na cabeça e no olhar que se diferenciam os dois grupos de crianças.

REFERÊNCIAS

ÁVILA NÓBREGA, Paulo Vinícius; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Aquisição de linguagem e dialogia mãe-bebê: o envelope multimodal em foco em contextos de atenção conjunta. **Revista Investigações**, v. 25, n. 2, jul. 2012.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra *et al.* Análise da multimodalidade no gênero receita culinária em vídeos de fala infantil de um *corpus* intercontinental. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 245-272, jan./jun. 2021.

FONTE, Renata Fonseca Lima da *et al.* A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões. **Aquisição, desvios e práticas de linguagem**. Organizado por BARROS, I. et Cols. Curitiba: Ed. CRV, 2021.

FONTES, Mario A. S.; MADUREIRA, Sandra. Um experimento sobre a linguagem não verbal na detecção de efeitos de sentidos: o questionamento da autenticidade. **Estudos em variação linguística nas línguas românicas – 2**. Lurdes de Castro Moutinho *et al.* (coord.). Aveiro: UA Editora, 2022. p. 138-159.

McNEILL, David. *Gesture: a psycholinguistic approach*. University of Chicago, For Psycholinguistics Section, The Encyclopedia of Language and Linguistics. 2000.

SARAIVA, Arnaldo. *A arte da comunicação oral*. **Falar melhor, escrever melhor**. Lisboa: Selecções do Reader's Digest, 1991.

TIPOS DE ERROS NA PRODUÇÃO ORAL DE FORMATOS SILÁBICOS¹

Francisco Vicente²

1 Introdução

Estudos realizados sobre a aquisição da fonologia da língua materna, geralmente, avaliam crianças nos primeiros cinco/seis anos de vida (cf. FIKKERT, 1994; FREITAS, 1997; COSTA, 2010; LEVELT *et al.*, 1999; LEVELT *et al.*, 2000; ROSE, 2000; GRIJZENHOUT; JOPPEN-HELLWIG, 2002; RIBAS, 2004; LAMPRECHT, 2004; MENDES *et al.*, 2013; AMORIM, 2014; RAMALHO, 2017). O presente capítulo tem como objectivo descrever os tipos de erros na produção oral de diferentes formatos silábicos (CV, V, CCV, CVC) por crianças moçambicanas do Ensino Básico, falantes do Português como L2.

Para além desta introdução, o presente capítulo é composto pelas seguintes partes: enquadramento teórico (secção 2), amostra e ins-

1 Esta investigação é parte dos resultados da tese de Doutoramento do autor, defendida em 2018, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, em Portugal. Foi financiada pela Fundação Calouste Gulbenkian, através de uma bolsa de estudos de Doutoramento, número de concessão 120147.

2 Docente no Departamento de Línguas, Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique. Contacto: fvicente79@gmail.com.

trumento de recolha dos dados (secção 3), apresentação e discussão dos resultados (secção 4) e conclusão (secção 5).

2 Enquadramento teórico

Esta secção integra os seguintes aspectos: aspectos silábicos do Português (subsecção 2.1) e desenvolvimento fonológico (subsecção 2.2).

2.1 Aspectos silábicos do Português

Nesta secção, apresentam-se os aspectos silábicos do Português europeu (PE). A apresentação de aspetos silábicos desta variedade do Português decorre do facto de, até onde sabemos, não existirem estudos (normativos) sobre o Português de Moçambique (PM) neste domínio e o PE ser a variedade oficialmente tomada como norma em Moçambique (cf. GONÇALVES, 2001; STROUD, 1997).

A sílaba do Português europeu tem sido descrita com base no modelo 'Ataque-Rima' (cf. BARBEIRO, 2007; FREITAS, 1997; MATEUS; D'ANDRADE, 2000; MATEUS; BRITO; DUARTE; FARIA; FROTA; MATOS; OLIVEIRA; VIGÁRIO; VILLALVA, 2003; MATEUS; FALÉ; FREITAS, 2005; VELOSO, 2003). Na hierarquização dos constituintes silábicos neste modelo, nem todos os elementos têm de estar segmentalmente preenchidos. Assim, o Ataque pode ser constituído por uma consoante (Ataque simples) ([b]ola), duas consoantes (Ataque ramificado ou complexo) ([pr]ato), ou pode não estar preenchido (Ataque vazio) (ovo). Em português, o Ataque simples pode ser preenchido por qualquer consoante. Porém, [r] (ca[r]o) não ocorre em posição inicial de palavra e [ʎ] ([ʎ]ano) e [∅] são raros nesta posição (MATEUS; D'ANDRADE, 2000, p. 39). As relações de vizinhança entre os sons no interior da sílaba obedecem a princípios universais de boa formação silábica (cf. MATEUS *et al.*, 2005). Devido, por exemplo, ao Princípio de Sonoridade, nem todas as combinações de consoantes são possí-

veis. Assim, em Português, é possível encontrar em Ataque ramificado sequências de obstruinte+líquida ([pr]eto; [pl]uma; li[vr]o; a[fl]uente). As duas primeiras sequências, constituídas por oclusiva+líquida (a lateral /l/ ou a vibrante /r/), constituem a estrutura mais frequente em Português, em comparação com a sequência nas duas últimas palavras, isto é, fricativa+líquida (cf. VIGÁRIO; FALÉ 1993).³

Relativamente à Rima, como foi acima referido, para além do Núcleo (Rima não ramificada), este constituinte também pode incluir a Coda (Rima ramificada). Em português, a posição de Núcleo pode ser ocupada por qualquer uma das 14 vogais (*pá* ['pa]; *lã* ['lɛ̃]) (Núcleo não ramificado) ou por uma sequência de uma vogal+semi-vogal (Núcleo ramificado) (*boi* ['boj]; *céu* ['sɛw]). No que diz respeito à Coda, tal como acontece em muitas línguas do mundo, apenas um número limitado de segmentos pode ocupar a posição de Coda no português ((i) /s/, com dois alofones decorrentes do processo de assimilação do vozeamento (*pa*[ʃ].*ta.gem* e *mu*[ʒ]*go*), também quando a fricativa se encontra em posição inicial de palavra ao nível fonético (*esvaído* [ʒvɛ'idu], *esbelto* [ʒ'bɛ̃tu], *esperado* [ʃp'iradu], *estar* [ʃ'tar])⁴, (ii)

3 Para além destes casos de sequências de Ataques constituídos por obstruinte+líquida, ocorrem ainda em Português sequências consonânticas mencionadas na literatura como problemáticas, no que diz respeito à “identificação das fronteiras da(s) sílaba(s) que as contém” (MATEUS *et al.*, 2005, p. 253). Trata-se de grupos consonânticos de oclusiva+oclusiva (*ra*[pt]or), oclusiva+fricativa (*a*[dv]ertir), oclusiva+nasal ([pn]eu), fricativa+oclusiva (*a*[ft]a) e nasal+nasal (*a*[mn]istia). Entre as duas consoantes destas sequências consonânticas regista-se a inserção no PB da vogal [i] (cf. *ra*[pit]or) e da vogal [i] (cf. [pin]eu) em registos coloquiais do PE. Assim, Mateus e Andrade (2000, p. 42-46) postulam a existência de um Núcleo vazio entre as duas consoantes, assumindo, deste modo, que estas consoantes não se encontram no domínio do mesmo nó silábico. Inclui-se ainda nos grupos consonânticos problemáticos as sequências sC em posição inicial de palavra (escola. estrada) (cf. ANDRADE; RODRIGUES, 1998; FREITAS, 1997; MATEUS, 1993; MATEUS; D'ANDRADE, 1996 *apud* FREITAS, 1997; MATEUS; ANDRADE, 2000; FREITAS; RODRIGUES, 2003; RODRIGUES, 2012).

4 Para diferentes manifestações da sequência -sC em posição inicial, veja-se Andrade e Rodrigues (1998). Veja-se também Rodrigues (2003) para realizações da fricativa em fim de palavra, posição que não está em foco na presente pesquisa.

/l/ (*ma[t].va*) e (iii) /r/ (*po.ma[r]*), não ocorrendo, nesta língua, Codas ramificadas.⁵

2.2 Desenvolvimento fonológico

Nesta secção, em primeiro lugar, será apresentada a aquisição da sílaba como um todo (subsecção 2.2.1) e, posteriormente, em termos específicos, será feita a apresentação da aquisição do Ataque (subsecção 2.2.2) e da Rima (subsecção 2.2.3), por serem os constituintes que dominam consoantes, que são estudadas na presente investigação.

2.2.1 Aquisição da sílaba como um todo

Estudos realizados sobre a aquisição da fonologia da língua materna, geralmente, avaliam crianças nos primeiros cinco/seis anos de vida (cf. FIKKERT, 1994; FREITAS, 1997; COSTA, 2010; LEVELT *et al.*, 1999; LEVELT *et al.*, 2000; ROSE, 2000; GRIJZENHOUT; JOPPEN-HELLWIG, 2002; RIBAS, 2004; LAMPRECHT, 2004; MENDES *et al.*, 2013; AMORIM, 2014; RAMALHO, 2017). Neste âmbito, diferentes investigadores têm feito (i) ora estudos longitudinais, em que as crianças são avaliadas desde o momento em que iniciam a produção dos primeiros alvos lexicais, por volta do seu primeiro aniversário (cf. FIKKERT, 1994; FREITAS, 1997; COSTA, 2010; LEVELT *et al.*, 1999; LEVELT *et al.*, 2000; ROSE, 2000; GRIJZENHOUT; JOPPEN-HELLWIG, 2002; RIBAS, 2004; LAMPRECHT, 2004, entre outros), (ii) ora transversais, tanto com crianças pré-escolares (LAMPRECHT, 2004, p. 20-21; MENDES *et al.*, 2013; AMORIM, 2014; RAMALHO, 2017) como com alunos do Ensino Básico (SANTOS, 2013; SILVA, 2015).

Os estudos transversais sobre o Português como língua materna que incluem na amostra crianças pré-escolares mais velhas,

⁵ Há casos em que ocorrem duas consoantes em Coda (*sols.tício; pers.pectiva*) (cf. MATEUS; ANDRADE, 2000; FREITAS; SANTOS, 2001; MATEUS *et al.*, 2005). Trata-se de casos em que a segunda consoante é sempre [j]. “Porém, o número de itens lexicais que exibem esta estrutura é tão reduzido que não infirma esta generalização” (MATEUS *et al.*, 2005, p. 259).

dos cinco/seis anos (MENDES *et al.*, 2013; RAMALHO, 2017), demonstram que as crianças avaliadas obtêm taxas de sucessos na produção de formatos silábicos ramificados que, à luz dos critérios de aquisição de Hernandorena (1990) e Yavas *et al.* (1991) *apud* Costa (2003) e Ramalho (2017), significam não estabilização, e até não aquisição, dos formatos silábicos em foco⁶. Ramalho (2017) registou as seguintes taxas de sucessos: [r] em Coda: 78.9%; [r] em C2: 68.7%; [ʔ] em Coda: 53.7%; [l] em C2: 35.9%. Em Mendes *et al.* (2013, p. 58-60), 75% das crianças produziram corretamente os segmentos aqui em foco nas seguintes faixas etárias: [j] em Coda: [3;6 – 3;12]; [r] em Coda: [4;6 – 4;12]; [r] em C2: [5;0 – 5;6]; [ʔ] em Coda: [5;0 – 5;6]; [l] em C2: [4;0 – 4;6]. No entanto, conforme os resultados a serem apresentados nas secções seguintes, pesquisas com alunos dos ensinos básicos português e brasileiro demonstram que a produção de formatos silábicos ramificados já se encontra estabilizada nos primeiros anos de escolaridade (SANTOS, 2013; SILVA, 2015).

As pesquisas aqui referidas permitem estabelecer a ordem em que as unidades fonológicas emergem e estabilizam durante o processo de aquisição linguística infantil. Como é sabido, a estrutura CV é considerada a não marcada nas línguas do mundo. De facto, em línguas como o Inglês (BERNHARDT; STEMBERGER, 1998), o Holandês (FIKKERT, 1994; LEVELT *et al.*, 1999; LEVELT *et al.*, 2000) e o Francês canadiano (ROSE, 2000), apenas CV surge no primeiro estágio de aquisição. No entanto, no percurso da aquisição fonológica, nalgumas línguas, CV e V podem emergir no mesmo estágio de aquisição. Tal é o caso do Português, tanto europeu (FREITAS, 1997) como brasileiro (cf. RIBAS, 2004; OLIVEIRA *et al.*, 2004) e de outras línguas como o Alemão (GRIJZENHOUT; JOPPEN-HELLWIG, 2002) e o Espanhol (NÚÑEZ-CEDEÑO, 2008). Tal argumenta a favor da não marcação

6 Conforme os critérios dos autores citados, considera-se que uma determinada propriedade fonológica está adquirida e estabilizada quando a taxa de sucessos obtida na avaliação dessa propriedade é de pelo menos 86%.

não exclusiva de sílabas CV nas línguas naturais (cf. FREITAS, 1997; COSTA; FREITAS, 1999; GRIJZENHOUT; JOPPEN-HELLWIG, 2002).

Após a emergência de (C)V, ou seja, do Ataque não ramificado (simples e vazio) e da Rima não ramificada, dependendo do segmento em foco (fricativa, lateral ou vibrante), a Rima ramificada ((C)VC) pode ser adquirida antes do Ataque ramificado (CCV(V)) ou o inverso pode acontecer. A emergência de (C)VC antes de CCV(V) já foi atestada em línguas como o Português, tanto europeu (FREITAS, 1997; NOGUEIRA, 2007; MENDES *et al.*, 2013; RAMALHO, 2017) como brasileiro (RIBAS, 2003; RIBAS, 2004; OLIVEIRA *et al.*, 2004) e o Holandês (FIKKERT, 1994). No PE, se o segmento que ocupa a posição de C2 no Ataque ramificado ou a de Coda for /l/, CCV(V) emerge antes (C)VC (MENDES *et al.*, 2013; FREITAS *et al.*, 2013). Contudo, o Ataque ramificado é, tendencialmente, o último constituinte silábico a estabilizar no percurso da aquisição silábica (FIKKERT, 1994; FREITAS, 1997; FREITAS, 2003; LEVELT *et al.*, 1999; LEVELT *et al.*, 2000; RIBAS, 2003; RIBAS, 2004; OLIVEIRA *et al.*, 2004; RAMALHO, 2017)⁷.

Em síntese, a aquisição da sílaba progride das estruturas mais simples para as mais complexas.

Após a apresentação da aquisição da sílaba tomando-a como um todo, apresenta-se, a seguir, de forma específica, a aquisição do Ataque (2.2.1) e da Rima (2.2.3).

2.2.2 Aquisição do Ataque

Conforme a descrição feita na subsecção anterior, nas línguas naturais, podem ocorrer sílabas com Ataque não ramificado (vazio ou simples) ou ramificado. Também se referiu na mesma subsecção que o Ataque ramificado é, tendencialmente, o último a estabilizar

⁷ Em línguas com Coda ramificada, como o Holandês (LEVELT *et al.*, 1999; LEVELT *et al.*, 2000), há sujeitos que primeiro adquirem o Ataque ramificado e outros que primeiro adquirem a Coda ramificada. Contudo, tanto para uns como para outros, o formato CCVCC é o último a ser adquirido.

no percurso da aquisição silábica (FIKKERT, 1994; FREITAS, 1997; FREITAS, 2003; LEVELT *et al.*, 1999; LEVELT *et al.*, 2000; RIBAS, 2003; RIBAS, 2004; OLIVEIRA *et al.*, 2004; RAMALHO, 2017). Neste âmbito, as crianças primeiro adquirem os Ataques não ramificados e só depois adquirem os ramificados.

No que se refere à aquisição do Ataque não ramificado, referiu-se na secção anterior que, nalgumas línguas, o Ataque simples pode ocorrer em simultâneo com o Ataque vazio. Ao analisar dados do PE, Freitas (1997) notou que os Ataques vazios substituem os simples que ainda não estão disponíveis, conforme os exemplos seguintes⁸:

(1) *Substituição de Ataque simples por vazio* (FREITAS, 1997, p. 142)

lobo /l'obu/ => [l'opu] JoãoII (2;8.27)

leva /^llevə/ => [l'ɛfi] JoãoII (2;8.27)

tirar /tir'ar/ => [ti'a] Raquel (2;10.8)

mulher /mu'kɛr/ => [mu'ɛ] Raquel (2;10.8)

A emergência de Ataques vazios em paralelo com os Ataques simples nas primeiras produções das crianças e a substituição dos Ataques simples, ainda não disponíveis no sistema da criança, pelos vazios levaram Freitas (1997) a argumentar a favor da não marcação de sílabas V no Português e a questionar a universalidade exclusiva de sílabas CV. Segundo a autora, sendo CV o único padrão não marcado, os Ataques vazios não deveriam aparecer nas primeiras produções das crianças, devendo ser substituídos pelos Ataques simples, dado que os padrões usados para dar conta de estruturas marcadas são normalmente as não marcadas. De facto, em línguas como o Holandês, em que o Ataque

8 Exceto por engano, a apresentação dos exemplos nesta secção é feita de acordo com as fontes donde estes foram extraídos, sendo que nem em todas as transcrições fonéticas feitas pelos diferentes autores o acento de palavra está assinalado e nem sempre a forma ortográfica da palavra em foco é apresentada, acontecendo o mesmo com a transcrição fonética da forma alvo.

vazio emerge depois do simples, verifica-se o padrão de substituição esperado, ou seja, V é substituído por CV (FIKKERT, 1994):

(2) *Substituição de Ataque vazio por simples em Holandês* (FIKKERT, 1994, p. 57)

<i>auto</i>	/ ^h o:to:/ =>	['ta:to:], ['t :to:]	Jarmo (1;6.27)
	=>	['teto:], ['tet]	Jarmo (1;7.15)
<i>apie</i>	/ ^h a:pi:/ =>	['ta:pi:]	Jarmo (1;6.27)

No que se refere à ordem de emergência dos segmentos em Ataque simples nas línguas naturais, as oclusivas são as primeiras a serem adquiridas, seguidas quer pelas fricativas e líquidas ou pelas líquidas e fricativas (FIKKERT, 1994; MENN; STOEL-GAMMON, 1995; FREITAS, 1997; BERNHARDT; STEMBERGER, 1998; GRIJZENHOUT; JOPPEN-HELLWIG, 2002; COSTA, 2010). Para o PE, Freitas (1997) encontrou evidência de que, tal como para o Holandês, a seguir às oclusivas, a ordem mais frequente é *fricativas > líquidas* e não *líquidas > fricativas*. Tal está de acordo com Costa (2010), ao referir que no PE as líquidas são os últimos segmentos a emergir no desenvolvimento segmental infantil.

Relativamente ao Ataque ramificado, o último a estabilizar no percurso da aquisição, enquanto este não estiver disponível no sistema da criança, a estratégia mais usada nas línguas naturais, incluindo o PE e o PB, independentemente da consoante que ocupa a posição de C2 (vibrante ou lateral), é a redução do grupo consonântico, ou seja, o Ataque ramificado é substituído pelo simples, com preservação da consoante da periferia esquerda (FIKKERT, 1994; FREITAS, 1997; BERNHARDT; STEMBERGER, 1998; GNANADESIKAN, 1995; ROSE, 2000; FREITAS, 2003; RIBAS, 2003; RIBAS, 2004; NÚÑEZ-CEDENO, 2008; ALMEIDA, 2011; SANTOS, 2013; SILVA, 2015). A seguir, ilustra-se esta estratégia com exemplos extraídos de estudos sobre diferentes línguas:

(3) *Redução de Ataques ramificados ao primeiro elemento em diferentes línguas (C1C2=> C1∅)*

3.1. *Português europeu* (FREITAS, 2003, p. 33; SANTOS, 2013, p. 54)

braço /'brasu/ => ['baʃu] JoãoII (2;4.30) (Freitas, 2003)

creme /'krɛmi/ => ['kɛ] Inês (1;5.11) (Freitas, 2003)

bruxa /'bruʃɐ/ => ['buʃɐ] criança 14, 1ª classe (Santos, 2013)

fruta /'frutɐ/ => ['futɐ] criança 5, 1ª classe (Santos, 2013)

flauta /'flawtɐ/ => ['fawtɐ] criança 7, 1ª classe (Santos, 2013)

3.2. *Português brasileiro* (RIBAS, 2003, p. 27-28)

flor => ['for] (criança entre os 2;0 e os 5;3 anos)

fralda /'frawdɐ/ => ['fawdɐ] (criança entre os 2;0 e os 5;3 anos)

3.3. *Holandês* (FIKKERT, 1994, p. 2)

trein /trɛin/ => [tɛi] Noortje (2;2)

klok /klɔk/ => [ko:k] Tom (1;5)

3.4. *Alemão* (GRIJZENHOUT; JOPPEN-HELLWIG, 2002)

brot /bro:t/ => [bo:] Naomi (1;4) “bread”

frau /frau/ => ['bau] Naomi (1;6) “woman”

3.5. *Inglês* (GNANADESIKAN, 1995)

please /pli:z/ => [piz] Gitanjali (2;3 – 2;9)

clean /kli:n/ => [kin] Gitanjali (2;3 – 2;9)

3.6. *Espanhol* (NÚÑEZ-CEDEÑO, 2008, p. 87)

tres /tres/ => [tɛ] Seihla (1;2) (NÚÑEZ-CEDEÑO, 2008, p. 87) “three”

libro /libRo/ => [ˈbibo] Seihla (1;4) (NÚÑEZ-CEDEÑO, 2008, p. 87)
“book”

3.7. *Francês canadiano* (ROSE, 2000, p. 132)

clé /kle/ => [ke] Théo (2;4) “key”

fleur /flɛʁ/ => [βɛ:] Clara (1;7) “flower”

3.8. *Francês* (ALMEIDA, 2011, p. 133)

trois /ˈtɥwa/ => [ˈtwa] Barbara (2;07.11)

crocodile /kʁokodil/ => [kokoˈdi] Barbara (2;07.11)

Contudo, note-se que, em Amorim (2014), também um estudo sobre o PE, tal como os de Freitas (1997, 2003) e o de Santos (2013), acima mencionados, o apagamento de C2 (98,5%⁹) apenas é o tipo de erro mais frequente quando a consoante que ocupa a posição de segundo elemento do Ataque ramificado é a vibrante, seguido pela sua substituição (1,4%¹⁰). Quando C2 é uma lateral, na amostra avaliada por esta autora, a substituição desta consoante aparece como o tipo de erro mais frequente (55,4%¹¹), seguida pelo seu apagamento (44,5%¹²). O estudo de Freitas (1997; 2003) é longitudinal transversal. Neste estudo, foram avaliadas 7 crianças com idades compreendidas entre 0;10

9 1314 ocorrências de um total de 1334 erros.

10 20 ocorrências de um total de 1334 erros.

11 51 ocorrências de um total de 92 erros.

12 41 ocorrências de um total de 92 erros.

e 3;07¹³. Santos (2013, p. 52) avaliou transversalmente a produção oral de Ataques ramificados por 56 crianças portuguesas dos 1º e 4º anos de escolaridade. A pesquisa de Amorim (2014) também é transversal. Nesta pesquisa, foram analisados dados de 80 crianças com idades entre os 3 e os 4 anos e 11 meses. Note-se que, no estudo de Amorim (2014, p. 107), “não foram consideradas conforme o alvo apenas as produções que sofreram alteração ao nível do segmento consonântico (substituição ou apagamento)”. Neste âmbito, e nas palavras da autora, “apesar de a epêntese ser uma estratégia de reconstrução muito produtiva em PE (...), decidimos eliminar essas ocorrências da análise dos dados, uma vez que essa epêntese não é motivada pelo segmento, foco do presente estudo, sendo resultado do efeito da sequência” (AMORIM, 2014, p. 108).

Relativamente às outras estratégias de reconstrução do Ataque ramificado nas línguas naturais, no PE, a seguir à redução do Ataque ramificado a simples, as crianças usam mais a inserção de uma vogal epentética entre as duas consoantes do grupo consonântico, preferencialmente a vogal [ɪ], tanto crianças pré-escolares (FREITAS, 1997) como do 1º ano de escolaridade (SANTOS, 2013) (4):

(4) *Inserção de uma vogal entre as duas consoantes do Ataque ramificado no PE* (FREITAS, 1997, p. 174-180; SANTOS, 2013, p. 54)

grande /^lgrɛ̃dɨ/ => [kɪ^lrɛ̃dɨ] Luís (2;5.27) (FREITAS, 1997)

branco /^lbrɛ̃ku/ => [bɪ^lrɛ̃ku] Laura (2;2.30) (FREITAS, 1997)

flores /^lflorɨ/ => [fɪ^llodɨ] Marta (1;7.18) (FREITAS, 1997)

frutas /^lfrutɨ/ => [fɪ^lrutɨ] Luís (2;2.0) (FREITAS, 1997)

13 De acordo com Freitas (1997, p. 44), “cada criança foi observada durante um período de cerca de um ano, à exceção do João, que foi acompanhado durante cerca de dois anos. As sessões de recolha do material linguístico foram efectuadas com intervalos de cerca de um mês, sempre dependentes da disponibilidade da família da criança e da da própria criança. A duração das sessões oscila entre os trinta e os sessenta minutos, sendo o conjunto das 92 sessões realizadas equivalente a 70 horas de gravação.”

globo /'glɔbu/ => [gɾ'lobu] criança 5, 1ª classe (SANTOS, 2013)

planta /'plɛ̃tɐ/ => [pɾ'lẽtɐ] criança 27, 1ª classe (SANTOS, 2013)

flores /'flɔriʃ/ => [fɾ'loriʃ] criança 17, 1ª classe (SANTOS, 2013)

Esta é uma estratégia rara noutras línguas (BERNHARDT; STEMBERGER, 1998; FREITAS, 2003). Para além das duas estratégias mais frequentes aqui apresentadas ((i) redução do Ataque ramificado ao primeiro elemento e (ii) inserção de uma vogal entre as duas consoantes do Ataque ramificado), a primeira, mais frequente nas diferentes línguas naturais, incluindo o PE, e a última, frequente apenas no PE, referem-se também nos diferentes estudos consultados estratégias marginais, por exemplo (FIKKERT, 1994; FREITAS, 1997; BERNHARDT & STEMBERGER, 1998; FREITAS, 2003; RIBAS, 2003; RIBAS, 2004; LAMPRECHT, 2004; DOS SANTOS, 2007):

(5) *Apagamento de todo o grupo consonântico, com conseqüente substituição de Ataques ramificados por vazios* (cf. FREITAS, 1997, p. 173-180; FREITAS, 2003, p. 34; RIBAS, 2003, p. 27-28; DOS SANTOS, 2007, p. 217)

5.1. *Português europeu* (FREITAS, 1997)

grande /'grɛ̃dɨ/ => ['ẽɲɨ] João II (2;2.28)

bruxa /'bruʃɐ/ => ['ũgɐ] João II (2;2.28)

bicicleta /bisi'kletɐ/ => [pisi'ɛtɐ] Luís (2;0.27)

flor /'flɔr/ => ['oli] Inês (1;9.19)

5.2. *Português brasileiro* (RIBAS, 2003, p. 27-28; 2004, p. 154)

floresta => ['esta] (criança entre os 2;0 e os 5;3 anos) (Ribas, 2003)

traveseiro => [vi'seru] (criança entre os 2;0 e os 5;3 anos) (Ribas, 2003)

5.3. *Francês* (DOS SANTOS, 2007, p. 217)

flûte /flyt/ => [yt] Marlyn (2;00.12)

(6) *Substituição da consoante líquida por semivogal* (cf. FIKKERT, 1994, p. 75; FREITAS, 1997, p. 173; RIBAS, 2003, p. 29)

6.1. *Português europeu* (FREITAS, 1997, p. 173)

cabrez /kə'breʃ/ => [kə'bje] Pedro (3;6.22)

6.2. *Português brasileiro* (RIBAS, 2003, p. 29)

bloco /'bl ku/ => ['bw ku] (criança entre os 1;0 e os 5;3 anos)

6.3. *Holandês* (FIKKERT, 1994, p. 75)

trein /trɛin/ => [tjɛ:n] Catootje (1;01.09)

draak /dra:k/ => [dja:k] Catootje (2;00.06)

(7) *Apagamento da primeira consoante do grupo consonântico e preservação da segunda* (FIKKERT, 1994, p. 79; FREITAS, 2003, p. 35; DOS SANTOS, 2007, p. 216)

7.1. *Português europeu* (FREITAS, 2003, p. 35)

bicicleta /bisi'kletə/ => [bsi'letə] Luís (2;2.27)

flores /'florɨʃ/ => ['lolɨʃ] Marta (1;7.27)

7.2. *Francês* (DOS SANTOS, 2007, p. 216)

glisse /glis/ => [lis] Marlyn (2;04.09)

glace /glas/ => [las] Marlyn (2;00.25)

7.3. *Holandês* (FIKKERT, 1994, p. 79)

Klok /kl k/ => [l k] Leonie (1;11.12)

Klap /klap/ => [lap] Leonie (1;10.29)

(8) *Metátese* (SANTOS, 2013, p. 54; RIBAS, 2004, p. 154)

8.1. *Português europeu* ((SANTOS, 2013, p. 54)

globo /'globu/ => ['blogu] criança 5, 1^a classe

fruta /'frutɐ/ => ['furtɐ] criança 27, 1^a classe

8.2. *Português brasileiro* (RIBAS, 2004, p. 154)

bicicleta => [blisi'ketɐ] (criança entre os 2;0 e os 5;3 anos)

pedra => [pɛda] (criança entre os 2;0 e os 5;3 anos)

Alguns dos estudos consultados analisam a ordem de aquisição do Ataque ramificado tendo em conta a consoante que ocupa a posição de C2, vibrante ou lateral (RIBAS, 2003; RIBAS, 2004; JONSTRA, 2003; DOS SANTOS, 2007; NÚÑEZ-CEDENO, 2008; KEHOE *et al.*, 2008 *apud* ALMEIDA, 2011; ALMEIDA; FREITAS, 2010; ALMEIDA, 2011; ALMEIDA *et al.*, 2012; MENDES *et al.*, 2013; AMORIM, 2014; RAMALHO, 2017). De acordo com alguns estudos sobre o PE, a sequência *obstruinte+vibrante* emerge antes da sequência *obstruinte+lateral* (ALMEIDA; FREITAS, 2010; RAMALHO, 2017). Almeida e Freitas (2010) avaliaram longitudinalmente 7 crianças com idades entre 0;10 e 3;07 anos. Ramalho (2017, p. 171) avaliou transversalmente 90 crianças portuguesas pré-escolares com idades entre os 3;00 e os 6;06 anos. Contudo, ainda na aquisição do PE, outras pesquisas atestaram

o contrário, ou seja, a aquisição da sequência *obstruinte+lateral* antes da da sequência *obstruinte+vibrante* (ALMEIDA, 2011; MENDES *et al.*, 2013; AMORIM, 2014). Almeida (2011) avaliou uma criança bilíngue Português-Francês em aquisição simultânea das duas línguas, na faixa etária dos 1;00 aos 3;10 anos. Mendes *et al.* (2013) avaliaram transversalmente 848 crianças com idades entre os 3;0 e os 6;11 anos. Amorim (2014), conforme foi referido acima, avaliou transversalmente 80 crianças com idades entre os 3;0 e os 4;11 anos. A aquisição da sequência *obstruinte+lateral* antes da da sequência *obstruinte+vibrante* é também a ordem de aquisição já atestada no Holandês (JONSTRA, 2003), no Espanhol (NÚÑEZ-CEDEÑO, 2008; KEHOE *et al.*, 2008 *apud* ALMEIDA 2011), no Francês (DOS SANTOS, 2007; ALMEIDA *et al.*, 2012; KEHOE *et al.*, 2008 *apud* ALMEIDA, 2011). No PB, os dois tipos de Ataques ramificados são adquiridos no mesmo momento de aquisição, conforme os resultados de Ribas (2003, 2004), obtidos na avaliação de crianças com idades entre os 2;0 e 5;3 anos.

Para fechar esta secção, refira-se que, ao contrário dos restantes estudos citados nesta secção que analisam a aquisição do Ataque nas línguas naturais por crianças pré-escolares, tal como na presente pesquisa, Santos (2013) e Silva (2015) avaliam a produção oral de formatos silábicos por crianças do Ensino Básico.

Conforme foi referido acima, Santos (2013) avaliou a produção oral de Ataques ramificados por 56 crianças portuguesas dos 1º e 4º anos de escolaridade, falantes do PE como língua materna. A autora recorreu a uma prova de nomeação de imagens para estimular a produção de palavras com Ataques ramificados. Os alunos do 1º ano de escolaridade obtiveram uma taxa de sucessos global de 92,1% e os do 4º ano obtiveram a pontuação máxima (100%). Nos dados dos alunos da 1ª classe, onde não foi obtida a pontuação máxima, a taxa de sucesso

na produção do Ataque ramificado constituído pela sequência *obstruinte+vibrante* foi de 90,7% e de 93,5% na sequência *obstruinte+lateral*¹⁴.

Silva (2015) avaliou a produção oral da vibrante, em Ataque ramificado (sequência *obstruinte+vibrante*) e em Coda por crianças brasileiras dos 2º, 3º, 4º e 6º anos de escolaridade, monolíngues, falantes do PB, de Arroio do Padre (Rio Grande do Sul) e de Pelotas, e bilíngues, falantes do PB e do Pomerano¹⁵, língua com a qual, a par do Português, as crianças do município de Arroio do Padre contactam desde o nascimento. Os dados foram recolhidos em palavras isoladas e em palavras integradas em narrativas, cuja produção, em ambas os casos, foi estimulada com base em imagens. As crianças monolíngues de Arroio do Padre e de Pelotas obtiveram uma taxa de sucessos de 100% na produção oral da sequência *obstruinte+vibrante* enquanto as crianças bilíngues do Arroio do Padre obtiveram uma taxa de 96,2%. Note-se, porém, que o facto de os resultados de Silva (2015) não serem apresentados por nível de escolaridade e incluírem dados de alunos do 6º ano limita a percepção do estágio da aquisição da estrutura em foco nos primeiros anos de escolaridade, os anos em foco na presente investigação.

Após a apresentação de informação sobre a aquisição do Ataque nas línguas naturais, apresentam-se dados relativos à aquisição da Rima. Na apresentação de informação sobre a aquisição deste constituinte silábico, particular atenção será dada à Coda por ser o constituinte terminal no domínio da Rima a ser discutido no âmbito da presente pesquisa.

2.2.3 Aquisição da Rima

14 As percentagens dos sucessos na produção de cada combinatória de Ataque ramificado foram por nós calculadas com base nos dados apresentados por Santos (2013, p. 52), na tabela 24. Esta autora apresenta a percentagem dos desvios, e não a dos sucessos, para cada estrutura, acompanhada pelo respetivo valor absoluto e pelo total das estruturas testadas, o que permite calcular a taxa dos sucessos.

15 Língua de imigração falada na antiga região da Pomerânia, que se situava a norte da Alemanha e da Polónia (SILVA, 2015).

No âmbito dos constituintes silábicos estipulados no modelo ‘Ataque-Rima’, nas línguas naturais, a Rima domina o Núcleo e a Coda, sendo o Núcleo um constituinte obrigatório e a Coda opcional (cf. secções 2.1 e 2.2.1). No caso em que a Rima é apenas constituída pelo Núcleo, denomina-se Rima não ramificada e, no caso em que inclui também a Coda, chama-se Rima ramificada. A posição de Coda pode ser ocupada por um ou mais segmentos (Coda não ramificada e Coda ramificada, respetivamente). Ao contrário do Ataque, há, nas línguas naturais, restrições ao tipo de segmentos que podem ocupar a posição de Coda. No PE, as Codas não ramificam e só /l, r, s/ podem ocorrer nesta posição. /l/ realiza-se como [ɫ], velarizado (*ma[ɫ].va*); /r/ não sofre nenhuma alteração (*po.ma[r]*) e /s/ tem dois alofones, decorrentes do processo de assimilação do vozeamento (*pa[s̥].ta.gem* e *mu[ʒ]go*), um fenómeno que também ocorre quando a fricativa se encontra em posição inicial de palavra ao nível fonético (*esvaído* [ʒve^hidu], *esbelto* [ʒ^hbeɫtu], *esperado* [ʃpi^hradu], *estar* [ʃ^htar]) (cf. MATEUS; D’ANDRADE, 2000, p. 52; MATEUS *et al.*, 2005, p. 178, cf. secção 2.1).

No percurso da aquisição da Rima nas línguas naturais, tal como acontece com o Ataque, a Rima ramificada é adquirida depois da Rima não ramificada (FIKKERT, 1994; FREITAS, 1997; ROSE, 2000; RIBAS, 2004; OLIVEIRA *et al.*, 2004; CORREIA, 2004). Tal é, seguindo Fikkert (1994) e Freitas (1997), consistente com o facto de, conforme foi referido no início desta secção, a estrutura (C)V, com Rima não ramificada, ser a não marcada nas línguas do mundo. No que se refere à aquisição dos diferentes tipos de segmentos que podem ocupar a posição de Coda, tendencialmente, as crianças primeiro adquirem as obstruintes e só depois as líquidas (BERNHARDT; STEMBERGER, 1998; FIKKERT, 1994; FREITAS, 1997; OLIVEIRA *et al.*, 2004; CORREIA, 2004; COSTA, 2010; ALMEIDA, 2011; ALMEIDA *et al.*, 2012; MENDES *et al.*, 2013; AMORIM, 2014; RAMALHO, 2017).

Entre as líquidas, no PE, pesquisas sobre esta variedade do Português atestaram a emergência da vibrante antes da da late-

ral (ALMEIDA, 2011; ALMEIDA, 2012; MENDES *et al.*, 2013; AMORIM, 2014; RAMALHO, 2017). A única exceção encontrada nos estudos sobre o PE consultados é o estudo de Correia (2004), no qual se propõe a emergência das duas líquidas em Coda no mesmo estágio de aquisição. Contudo, a autora refere a estabilização tardia da Coda lateral, o que aproxima os resultados desta pesquisa aos das outras sobre o PE relativamente à matéria em foco, aqui apresentadas. Correia (2004), num estudo longitudinal-transversal, avaliou 6 crianças com idades entre os 2 anos e 10 meses e os 4 anos e 6 meses. No que se refere aos estudos que atestaram, no PE, a emergência da vibrante antes da lateral, tal como foi referido na subsecção anterior, Almeida (2011) analisou dados duma criança bilíngue Português-Francês em aquisição simultânea das duas línguas. Também conforme foi mencionado na subsecção anterior, Mendes *et al.* (2013), num estudo transversal, avaliaram 848 crianças com idades entre os 3 anos e 0 meses e os 6 anos e 11 meses. Amorim (2014), também num estudo transversal, avaliou 80 crianças com idades entre os 3 anos e 0 meses e os 4 anos e 11 meses.

No PB, a Coda vibrante é a última a ser adquirida e a fricativa é adquirida entre as duas líquidas (MEZZOMO, 2004). De acordo com a autora, a precocidade da emergência e aquisição da líquida lateral explica-se, provavelmente, pela sua natureza vocálica na produção, ou seja, o facto de a lateral ser produzida como a semivogal [w]. Este segmento é semelhante a vogal [u] e as vogais são adquiridas precocemente. Mezzomo (2004) analisou dados produzidos por 68 crianças com idades entre 1 ano e 2 meses e os 3 anos e 8 meses.

No que diz respeito à forma como as crianças tratam, nas línguas naturais, a Rima ramificada enquanto a posição de Coda não tiver sido adquirida, o que normalmente sucede é o apagamento da(s) consoante(s) que ocupa(m) esta posição, reduzindo-se a Rima ramificada a não ramificada (FIKKERT, 1994; FREITAS, 1997; BERNHARDT &

STEMBERGER, 1998; ROSE, 2000; MEZZOMO, 2004; CORREIA, 2004; ALMEIDA, 2011; AMORIM, 2014; SILVA, 2015) (9):

(9) *Redução de Rimas ramificadas a não ramificadas*

9.1. *Português europeu* (FREITAS, 1997, p. 239-41; CORREIA, 2004, p. 126-134)

quer /^hkɛr/ => [kɛ] JoãoI (1;0.12) (FREITAS, 1997, p. 239-41)

porta /^hportɐ/ => [tɐ] Inês (1;10.29) (FREITAS, 1997, p. 239-41)

Calvin /^hkaʎvin/ => [kavĩ] Luís (1;9.29) (FREITAS, 1997, p. 239-41)

martelo /mɐr'tɛlu/ => [mɐ'tɛlu] Bárbara (3;4.02) (CORREIA, 2004, p. 126)

calças /^hkaʎsaʃ/ => [kasaʃ] Eva (3;0.29) (CORREIA, 2004, p. 134)

9.2. *Português brasileiro* (MEZZOMO, 2004, p. 130, 134-146)

calça => [kasa] (criança entre os 1;2 e os 3;8 anos)

casca => [kaka] (criança entre os 1;2 e os 3;8 anos)

9.3. *Holandês* (FIKKERT, 1994, p. 129)

quer /kla:r/ => [ka]/ [ka:] Jarmo (1;4.18)

poes /pu:s/ => [pu:] Jarmo (1;5.2)

9.4. *Francês canadiano* (ROSE, 2000, p. 122-123)

gaspard /gaspaʁ/ => [pə'pæ:] Clara (1;04) “Gaspard”

partout /paʁtu/ => [pa'tu] Théo (3;02) “everywhere”

Os exemplos do PE aqui apresentados apenas incluem Codas líquidas (exemplos 9.1). Nesta língua, de acordo com Freitas (1997), as crianças raramente usam a estratégia de reconstrução em codas fricativas. Nos dados analisados pela autora, a Coda fricativa predominante é [ʃ] e foi sempre produzida conforme o segmento-alvo, a partir do momento em que o constituinte Coda era disponibilizado. Este comportamento das crianças portuguesas na produção oral da Coda fricativa está de acordo com estudos posteriores sobre o PE, que demonstram que o tipo de Coda em foco é de aquisição precoce (CORREIA, 2004; MENDES *et al.*, 2013; AMORIM, 2014; RAMALHO, 2017). Nestes estudos, a produção da Coda fricativa atinge as taxas de sucessos mais elevadas, alcançando, nalguns casos, os 100%:

Tabela 1: Percentagens de produção correta da fricativa em Coda em estudos sobre o PE (CORREIA, 2004; MENDES *et al.*, 2013; RAMALHO, 2017)

Autores	Faixas etárias	% de produção correta
Correia (2004, p. 163-164)	2;10.27 – 3;6.23	85
	3;12.28 – 4;17.24	100
Mendes <i>et al.</i> (2013, p. 58)	3;6 – 3;12	75
Amorim (2014, p. 171)	3;0 – 3;5	96
	4;6 – 4;11	99,4
Ramalho (2017, p. 238)	2;11 – 3;12	80,3
	5;00 – 6;06	96,8

Fonte: Elaborada pelo autor

Para além do apagamento da Coda, a estratégia de reconstrução tendencialmente mais frequente na aquisição da Coda nas línguas naturais, os sujeitos também usam outras estratégias (cf. FIKKERT, 1994; FREITAS, 1997; BERNHARDT; STEMBERGER, 1998; MEZZOMO, 2004; AMORIM, 2014). A seguir, ilustram-se algumas das estratégias encontradas nos estudos consultados:

(10) *Substituição da Coda*

10.1. *Português europeu* (FREITAS, 1997, p. 245; AMORIM, 2014, p. 271)

fralda /'fraɫdɐ/ => ['frawdʒɐ] Pedro (3;0.1) (FREITAS, 1997, p. 241-245)

alto /'aɫtu/ => ['awtu] Pedro (3;7.24) (FREITAS, 1997, p. 245)

barco /'barku/ => ['bajku] Leonor (3;4.22) (AMORIM, 2014, p. 271)

tomar /tu'mar/ => [tu'maɫ] Afonso (3;10.7) (AMORIM, 2014, p. 271)

10.2. *Português brasileiro* (MEZZOMO, 2004, p. 130, 134-146)

balde => ['bajsu] (criança entre os 1;2 e os 3;8 anos)

lugarzinho => [ugaw'zi u] (criança entre os 1;2 e os 3;8 anos)

10.3. *Holandês* (FIKKERT, 1994, p. 132)

bal /bal/ => [baɸ]/ [baf] Jarmo (1;8.12)

oor /o:r/ => [χ] Jarmo (1;9.9)

(11) *Metátese*

Português brasileiro (MEZZOMO, 2004, p. 130, 134-146)

garfo => ['grafu] (criança entre os 1;2 e os 3;8 anos)

(12) *Epêntese de uma vogal*

12.1. *Português europeu* (FREITAS, 1997, p. 239-241)

quer /'kɛr/ => ['kɛrɪ] Inês (1;10.29) (FREITAS, 1997, p. 239-241)

sol /'s ɫ/ => ['ʃ ɫɪ] Marta (1;4.8) (FREITAS, 1997, p. 239-241)

ar /'ar/ => ['arɪ] Laura (2;2.30) (FREITAS, 1997, p. 239-241)

12.2. *Português brasileiro* (MEZZOMO, 2004, p. 142)

escada => [si'kada] (criança entre os 1;2 e os 3;8 anos)

Nos dados do PE, a epêntese de uma vogal ocorre em Codas líquidas em final de palavra (exemplos 12.1). Esta é uma estratégia possível no PE (FREITAS, 1997). Nestes casos, a produção da líquida é interpretada como sendo Ataque simples e não como Coda (cf. CORREIA, 2004).

Para fechar esta secção, note-se que a quase totalidade dos estudos aqui citados nesta subsecção analisa a aquisição da Coda nas línguas naturais por crianças pré-escolares. A única exceção é Silva (2015). De acordo com o que foi referido na subsecção anterior, Silva (2015) avaliou a produção oral da vibrante em Ataque ramificado (sequência *obstruinte+vibrante*) e em Coda por crianças brasileiras dos 2º, 3º, 4º e 6º anos de escolaridade, monolíngues, falantes do PB, de Arroio do Padre e de Pelotas, e bilíngues, falantes do PB e do Pomerano¹⁶, língua com a qual, a par do Português, as crianças do município de Arroio do Padre (Rio Grande do Sul) contactam desde o nascimento. Relativamente à produção da Coda (vibrante), as crianças monolíngues de Arroio do Padre obtiveram uma taxa de sucessos de 86,1%, as de Pelotas, uma taxa de 90,5% e, por fim, as crianças bilíngues de Arroio do Padre, uma taxa de sucessos de 88,5%. Os resultados obtidos na produção do tipo de Coda em foco demonstram a inexistência de uma diferença assinalável entre os grupos de crianças avaliados. Tal como foi referido na subsecção anterior, para o Ataque, note-se que o facto de os resultados de Silva (2015) não serem apresentados por nível de escolaridade e incluírem dados de alunos do 6º ano limita a percepção do estágio de aquisição da vibrante em Coda nos primeiros anos de escolaridade, os anos em foco na presente investigação.

16 Língua de imigração falada na antiga região da Pomerânia, que se situava a norte da Alemanha e da Polónia (SILVA, 2015).

3 Amostra e instrumento de recolha dos dados

Amostra

Os sujeitos avaliados nesta investigação são cem alunos do Ensino Básico público moçambicano. Trata-se de alunos dos 1º, 2º e 3º anos de escolaridade de duas escolas primárias: Escola Primária de Campoane e Escola Primária das Salinas, ambas pertencentes ao Município de Boane, Província de Maputo. Na tabela 2, indica-se a distribuição das crianças da amostra pelos três níveis de escolaridade avaliados:

Tabela 2: Distribuição das crianças avaliadas por níveis de escolaridade

Classes	Meninos	Meninas	Total
1 ^a	17	13	30
2 ^a	19	15	34
3 ^a	16	20	36
Total	52	48	100

Fonte: Elaborada pelo autor

A tabela 2 demonstra que foram avaliados pelo menos trinta alunos em cada nível de escolaridade.

A língua materna dos alunos avaliados é o Changana, uma língua bantu, tendo aprendido o Português em contexto formal, a partir do 1º ano de escolaridade, em simultâneo nas suas vertentes oral e escrita. O Português é, também, língua de instrução de outros conteúdos escolares para estes alunos. Porém, estes alunos poderiam já, no momento em que iniciaram a aprendizagem formal do Português, ter algum contacto com o Português, através dos meios de comunicação social e de variados tipos de contactos com falantes desta língua na comunidade. Porém, de acordo com os relatos das professoras, os alunos que constituem a amostra deste estudo não eram falantes do Português quando

ingressaram na escola.¹⁷ Em cada um dos três níveis de escolaridade integrados neste estudo, apenas foram avaliadas as crianças com as idades comuns em cada classe: crianças que completavam 6 ou 7 anos, na 1ª classe; 7 ou 8 anos, na 2ª; e 8 ou 9 anos, na 3ª. Todas as crianças foram avaliadas nos meses de maio e junho de 2014.

Instrumento de recolha dos dados

Os dados foram recolhidos com base numa prova de produção oral, com a qual as crianças foram solicitadas dizer o nome de cada uma das imagens incluídas na prova (cf. TAPAC-PE – Teste de Avaliação da Produção Articulatória do Português-Europeu (FALÉ *et al.*, 2001); Teste de Articulação Verbal – TAV (cf. NOGUEIRA, 2007); Teste fonético-fonológico – ALPE (MENDES *et al.*, 2013); Santos (2013); Ramalho (2017), entre outros). As palavras testadas são dissilábicas e incluem sílabas de diferentes formatos: V (*asa*), CV (*faca*), CCV (*prato*, *blusa*) e CVC (*porta*, *balde* *pasta*). Na Tabela 3, sintetizam-se as palavras cuja escrita foi estimulada:

Tabela 3: Estímulos usados na avaliação da produção dos formatos silábicos

ATAQUE	Vazio (Ø)	Olho	Osso	Asa	Ovo
	Simples (C)	Faca	Bola	Dedo	Gato
	CR (Sequência obstruinte+vibrante)	Braço	Prato	Preto	Prego
	CL (Sequência obstruinte+lateral)	Flores	Bloco	Planta	Blusa
CODA	Vibrante (R)	Barco	Porta	Corda	Barba
	Lateral (L)	Balde	Bolso	Calças	Relva
	Fricativa (S)	Moscas	Pasta	Disco	Casca

Fonte: Elaborada pelo autor

¹⁷ Um inquérito sociolinguístico poderia ter sido aplicado a cada criança e preenchido pelos pais, pelo menos para as crianças mais novas, com vista a obter informação mais fíavel sobre o perfil linguístico das crianças avaliadas. A não adopção do procedimento em foco constitui um limite deste trabalho.

A Tabela 3 inclui vinte e oito palavras, sendo quatro para cada um dos sete constituintes silábicos testados.

As imagens nomeadas foram apresentadas com o recurso ao programa informático Microsoft Powerpoint (cf. AFONSO, 2008; SANTOS, 2013). As produções dos sujeitos avaliados foram gravadas e, posteriormente, transcritas foneticamente. Esta prova foi aplicada a um aluno de cada vez (cf. SANTOS, 2013; ALVES *et al.*, 2015; RAMALHO, 2017; ZHOU, 2017) e em local da escola com as melhores condições para a realização de atividades desta natureza. Por forma a familiarizar as crianças com o procedimento adotado na apresentação dos estímulos visuais, nomeadamente o uso do Microsoft Powerpoint, foi feito um treino com as palavras *copo*, *borracha* e *página*.

Apesar de as palavras usadas nas provas serem, em princípio, do conhecimento lexical das crianças, por forma a assegurar que os alunos conhecem estas palavras e as respetivas imagens usadas, foram feitas duas atividades prévias de desenvolvimento lexical. Estas atividades consistiram em dois jogos: *jogo de memória* e *quem sou eu* (cf. VICENTE, 2009). No *jogo de memória*, foram previamente mostradas aos alunos, em sala de aula, as imagens das palavras das provas e outras não incluídas nas provas. Estas últimas apenas funcionaram como distratores. Depois de ter sido feita a associação das imagens às diferentes palavras, as mesmas foram ocultadas e cada aluno devia dizer o nome de qualquer imagem de que se lembrasse. O jogo *quem sou eu* consistiu em cada aluno escolher uma imagem, escondê-la, descrevê-la e os restantes alunos descobrirem essa imagem.

A maior parte das imagens incluídas na prova já foi usada em estudos anteriores (cf. Teste de Articulação Verbal – TAV (cf. NOGUEIRA, 2007); Afonso (2008), Afonso (2015), Mendes *et al.* (2013), Santos (2013), Vicente (2009)).

4 Apresentação e discussão dos resultados

Nesta secção, apresentam-se e discutem-se os tipos de erros na produção oral do Ataque não ramificado (subsecção 4.1), do Ataque ramificado (subsecção 4.2) e da Coda (subsecção 4.3).

4.1 Tipos de erros na produção oral do Ataque não ramificado

Os tipos de erros a serem discutidos nesta subsecção são referentes à produção oral do Ataque vazio e do Ataque simples.

Tipos de erros na produção oral do Ataque vazio

Na produção oral do Ataque vazio, registaram-se 10 erros, 4 na 1ª classe, 1 na 2ª e 5 na 3ª. Todos os erros consistiram na produção oral do Ataque simples para preenchimento do Ataque vazio alvo:

(13) *Substituição de Ataque vazio pelo simples*

13.1. *Substituição do Ataque vazio por uma consoante oclusiva (6 casos)*

[^hposu] /^hosu/ (alunos 25, 2ª e 36, 3ª)

[^hkovu] /^hovu/ (alunos 6, 3ª e 9, 3ª)

[^hpovu] /^hovu/ (alunos 11, 3ª e 12, 3ª)

13.2. *Substituição do Ataque vazio por uma consoante aspirada (4 casos, alunos da 1ª classe)*

[^hhovu] /^hovu/ (alunos 2, 1ª e 28, 1ª)

[^hhazv̥] /^hazv̥/ (alunos 25, 1ª e 26, 1ª)

A substituição do Ataque vazio pelo simples encontra fundamento no facto de a estrutura CV ser considerada como a não marcada nas línguas naturais (cf. JAKOBSON, 1968 [1941]; HYMAN,

1975; VIGÁRIO; FALÉ, 1993; BLEVINS, 1995; MATEUS *et al.*, 2005; D'ANDRADE, 2007, cf. subsecção 2.2.1), esperando-se que, no percurso da aquisição silábica, CV surja antes de V (cf. FIKKERT, 1994, cf. subsecção 2.2.1). Contudo, CV pode surgir em simultâneo com V (FREITAS, 1997; GRIJZENHOUT; JOPPEN-HELLWIG, 2002; RIBAS, 2004; OLIVEIRA *et al.*, 2004; NÚÑEZ-CEDEÑO, 2008, cf. subsecções 2.2.1 e 2.2.2). Na língua materna dos sujeitos avaliados na presente investigação, existem os dois tipos de Ataques não ramificados, vazio e simples (cf. LANGA, 2012).

Os segmentos usados no preenchimento do Ataque vazio são oclusivos ([^hposu] /^hosu/) ou a aspirada ([^hhovu] /^hovu/). O preenchimento dos Ataques vazios por segmentos oclusivos está de acordo com o facto de esta classe de segmentos ser a primeira a ser adquirida na aquisição segmental das línguas naturais (FIKKERT, 1994; MENN; STOEL-GAMMON, 1995; FREITAS, 1997; BERNHARDT; STEMBERGER, 1998; GRIJZENHOUT; JOPPEN-HELLWIG, 2002; COSTA, 2010). A aquisição segmental precoce também fundamenta o uso do [h] na substituição do Ataque vazio. Esta consoante aspirada aparece no balbucio e nas primeiras palavras de muitas crianças, mesmo em línguas sem esta consoante (BERNHARDT; STEMBERGER, 1998; JOHNSON; REIMERS, 2010). No Changana, a língua materna dos sujeitos avaliados na presente investigação, o [h] faz parte do inventário segmental da língua, sendo caracterizado como uma consoante fricativa glotal (LANGA, 2012). Adicionalmente, no Changana, a aspiração (exemplo: *kukhálá* 'reclamar') é um dos processos de modificação das consoantes (SITOE, 2011, p. 440-444), o que torna a consoante aspirada muito produtiva nesta língua e reforça a sua utilização na substituição de formatos silábicos ainda problemáticos.

O uso da aspirada, a par das oclusivas, na substituição de Ataques vazios também já foi atestado em línguas como o Holandês (FIKKERT, 1994, p. 57-59):

(14) *Substituição de Ataques vazios por aspirada e oclusivas em Holandês* (FIKKERT, 1994, p. 57-59)

<aai> /'a:j/ > ['h j] (Tom, 1;2.27)

<apie> /'a:pi:/ > ['ha:pi:] (Jarmo, 1;9.9)

<aap> /'a:p/ > ['pa:p] (Leonie, 1;9.15)

<auto> /'o:to:/ > ['tʌto:] (Leonie, 1;10.4)

A discussão aqui feita sobre a aspirada parece apontar para a não marcação do [h] nas línguas naturais, tal como acontece com as oclusivas.

Tipos de erros na produção oral do Ataque simples

Na produção oral do Ataque simples registaram-se 4 erros, todos na 1ª classe, sendo que não houve erros na 2ª e na 3ª classes. Os erros consistiram na produção do Ataque simples sem o vozeamento da consoante:

(15) *Uso de não vozeada para consoante vozeada em Ataque simples*

['p lɐ] /'b lɐ/ (alunos 11,1ª e 16,1ª)

['tedu] /'dedu/ (aluno 16,1ª)

['katu] /'gatu / (aluno 19,1ª)

Este comportamento das crianças moçambicanas face a consoantes oclusivas está de acordo com o facto de, no desenvolvimento segmental nas línguas naturais, tendencialmente, as oclusivas não vozeadas serem adquiridas antes das vozeadas (cf. COSTA, 2010; DOS SANTOS, 2007; FEEST, 2007; AMORIM, 2014; MENDES *et al.*, 2013).

4.2 Tipos de erros na produção oral do Ataque ramificado

Os erros na produção oral dos Ataques ramificados *obstruinte+vibrante* (CR) e *obstruinte+lateral* (CL) podem ser sintetizados do seguinte modo, para todos os níveis de escolaridade avaliados:

Tabela 4: Erros na produção oral do Ataque ramificado com as sequências obstruinte+vibrante (CR) e obstruinte+lateral (CL)

Tipos de erros	Tipos de Ataques ramificados	
	CR	CL
Epêntese de vogal ([bu'rẽsu] /'brasu/ (aluno 12, 1 ^a); [bu'luzɐ] /'bluzɐ/ (aluno 3, 3 ^a))	20% (5/25)	97,6% (125/128)
Apagamento de C ₂ ([ˈpetu] /'pretu/ (alunos 7, 1 ^a e 29, 1 ^a))	44% (11/25)	0
Apagamento de C ₁ ([ˈregu] /'pregu/ (aluno 24, 3 ^a); [ˈluzɐ] /'bluzɐ/ (aluno 5, 1 ^a))	4% (1/25)	1,5% (2/128)
Substituição de C ₂ ([ˈbruzɐ] /'bluzɐ/ (aluno 7, 2 ^a))	0	0,7% (1/128)
Substituição de C ₁ [ˈprasu] /'brasu / (alunos 11, 1 ^a ; 16, 1 ^a ; 17, 1 ^a ; 18, 1 ^a ; 26, 2 ^a)	28% (7/25)	0
Metátese ([ˈpergu] /'pregu/ (aluno 28, 2 ^a))	4% (1/25)	0
Total	100% (25/25)	100% (128/128)

Fonte: Elaborada pelo autor

A tabela demonstra que, na produção oral do Ataque ramificado com a sequência *obstruinte+vibrante*, o erro mais frequente é o apagamento de C₂, ou seja, a simplificação silábica do tipo C₁C₂ > C₁∅. Contudo, na produção oral do Ataque ramificado com a sequência *obstruinte+lateral*, quase todos os erros registrados consistiram na epên-

tese de vogal. Porém, de acordo com o que já foi atestado noutras línguas, incluindo o PE e o PB, esperava-se que o apagamento de C2 fosse o tipo de erros mais frequente independentemente da consoante que ocupa esta posição BERNHARDT; STEMBERGER, 1998; FIKKERT, 1994; FREITAS, 1997; ROSE, 2000; FREITAS, 2003; RIBAS, 2003, RIBAS, 2004; NÚÑEZ-CEDEÑO, 2008; ALMEIDA, 2011; SANTOS, 2013; SILVA, 2015, cf. secção 2.2.2). Em Amorim (2014), um estudo também sobre o PE, o apagamento de C2 (98,5%¹⁸) apenas é o tipo de erro mais frequente quando a consoante que ocupa a posição de segundo elemento do Ataque ramificado é a vibrante, seguido pela sua substituição (1,4%¹⁹). Quando C2 é uma lateral, na amostra avaliada por esta autora, a substituição desta consoante aparece como o tipo de erro mais frequente (55,4%²⁰), seguida pelo seu apagamento (44,5%²¹)²². Os resultados desta autora, obtidos com base na análise de dados produzidos por 80 crianças com idades entre os 3 anos e os 4 anos e 11 meses de idade, tal como os da presente pesquisa, para o PM, fundamentam a favor da natureza distinta das sequências *obstruinte+vibrante* e *obstruinte+lateral* no conhecimento fonológico dos falantes do PE, conforme defendido por Veloso (2003).

Por forma a discutirmos o facto de a quase totalidade dos erros registados na produção oral do Ataque ramificado com a sequência *obstruinte+lateral* consistir na epêntese de vogal, um comportamento das crianças moçambicanas não esperado de acordo com o que já foi atestado noutras línguas naturais, observemos os padrões de erros

18 1314 ocorrências de um total de 1334 erros.

19 20 ocorrências de um total de 1334 erros.

20 51 ocorrências de um total de 92 erros.

21 41 ocorrências de um total de 92 erros.

22 Porém, conforme foi mencionado na secção 2.2.2, note-se que, no estudo de Amorim (2014, p. 107), “não foram consideradas conforme o alvo apenas as produções que sofreram alteração ao nível do segmento consonântico (substituição ou apagamento)”. Neste âmbito, e nas palavras da autora, “apesar de a epêntese ser uma estratégia de reconstrução muito produtiva em PE (...), decidimos eliminar essas ocorrências da análise dos dados, uma vez que essa epêntese não é motivada pelo segmento, foco do presente estudo, sendo resultado do efeito da sequência” (AMORIM, 2014, p. 108).

de epêntese registados nos dois tipos de Ataques ramificados, *obstruinte+vibrante* e *obstruinte+lateral*. No Ataque ramificado com a sequência *obstruinte+vibrante*, foram registados 5 erros de epêntese de vogal:

16. Epêntese de vogal

[bu'rɛsu] /'brasu/ (aluno 12,1^a)

[pe'regu] /'prɛgu/ (aluno 21,1^a)

[pu'ratu] /'pratu / (alunos 21, 1^a; 25, 1^a; 4, 2^a)

Em 4 casos, a vogal inserida é [u] e, em 1 caso, a vogal inserida é [e].

Relativamente aos erros na produção oral do Ataque ramificado com a sequência *obstruinte+lateral*, observe-se a tabela a seguir:

Tabela 5: Padrão de epêntese de vogal na produção oral do Ataque ramificado com a sequência *obstruinte+lateral*

	Itens lexicais				
Vogais	Flores	Bloco	Planta	Blusa	Total
[u]	1	4	6	65	60,8% (76/125)
[i]	9	12	3	0	19,2% (24/125)
[ɨ]	16	7	2	0	20% (25/125)
Total	20,8% (26/125)	18,4% (23/125)	8,8% (11/125)	52% (65/125)	100 (125/125)

Fonte: Elaborada pelo autor

A tabela demonstra que os erros de epêntese de vogal na produção oral do Ataque ramificado com a sequência *obstruinte+lateral* consistiram na inserção das vogais [i], [ɨ] e [u]. Cerca de 60% dos 125 erros de epêntese de vogal registados consistiram na epêntese da vogal [u] e a epêntese das vogais [i] e [ɨ] tem ocorrências similares. O registo do maior número de casos de epêntese com a vogal [u] deve-se

ao facto de, conforme a tabela acima, pouco mais de metade dos erros de epêntese atestados terem sido na palavra /'bluzɐ/ e todos em harmonia vocálica com a vogal da sílaba seguinte, tónica. A epêntese em harmonia vocálica já foi atestada na aquisição do PE como língua materna em alunos do 1º ano de escolaridade, na aquisição de grupos consonânticos problemáticos ([ʼafetɐ]) (SANTOS, 2013, p. 58). No entanto, não é uma estratégia comum na aquisição do PE em idades pré-escolares (cf. FREITAS, 1997), língua na qual, ao contrário das outras em que esta é uma estratégia rara (BERNHARDT; STEMBERGER, 1998; FREITAS, 2003), a epêntese de vogal é a segunda estratégia de reconstrução mais frequente na aquisição do Ataque ramificado (FREITAS, 1997; SANTOS, 2013, cf. subsecção 2.2.2).

A frequência da epêntese em harmonia vocálica nos dados das crianças moçambicanas falantes do Português como L2 pode ser explicada pelo uso, de uma forma geral, de uma vogal epentética na integração dos empréstimos lexicais do Português no Changana, a língua materna dos sujeitos, em obediência à estrutura silábica básica nesta língua (gàradà 'grade'; *muputukezi* 'português', *parato* 'prato'²³) (cf. SITOIE, 1991, p. 109). De acordo com o nosso conhecimento do Changana, 3 das 4 palavras usadas nesta investigação para estimular a produção dos Ataques ramificados com a sequência *obstruinte+lateral* (cf. secção 3) funcionam, em paralelo com as palavras endógenas da língua, como empréstimos lexicais do Português no Changana, recorrendo-se à epêntese de uma vogal para a sua integração. Trata-se, ao contrário de *planta*, das palavras *flor(es)*, *bloco* e *blusa*, importadas do Português e integradas no Changana como [[fi'lori], [bi'l ku] e [bu'lu-zɐ], respetivamente. A quantidade de erros registada na palavra *planta* (8,8%), que não constitui um empréstimo no Changana, é claramente inferior àquela que foi registada nas restantes palavras (*blusa* (52%); *flores* (20,8%) e *bloco* (18,4%)) (cf. Tabela 5, acima). Estes dados podem significar que, na aquisição do Português como L2 pelos sujeitos ava-

23 Os dois últimos exemplos são apresentados em Andrade (2007, p. 129-137).

liados nesta investigação, a produção das palavras *flores*, *bloco* e *blusa* esteja a ser condicionada pela forma como os sujeitos produzem estas palavras no Changana, a L1, depois de importadas do Português e integradas no Changana com o recurso à inserção de uma vogal epentética. Portanto, a maior frequência da epêntese de vogal em [bu'luzə] do que em [fi'lɔri] e [bi'l ku] pode ser explicada pelo facto de, no primeiro caso, ao contrário dos dois últimos, a vogal inserida no Ataque ramificado decorrer de harmonia vocálica com a vogal da sílaba seguinte na L1 dos falantes.

Sendo válida a hipótese aqui colocada sobre o uso da epêntese de vogal em Ataque ramificado em Português L2, nomeadamente a sua interpretação como decorrente do uso da epêntese de vogal na integração dos empréstimos lexicais do Português no Changana em interação com a harmonia vocálica, a mesma apenas seria aplicável para o Ataque ramificado com a sequência *obstruinte+lateral*. Tal se deve ao que sucede com a produção oral do Ataque ramificado com a sequência *obstruinte+vibrante*. A produção oral deste tipo de Ataque foi estimulada pelas palavras *braço*, *prato*, *preto* e *prego* (cf. secção 3). Entre estas palavras, *prato*, *ndlelo* em Changana, funciona como um empréstimo do Português no Changana, de acordo com o nosso conhecimento sobre esta língua. Contudo, apenas foram registados 5 erros de epêntese de vogal (cf. exemplos 16, acima), embora 3 destes erros tenham sido na palavra *prato*.

Portanto, ao contrário do que acontece com a sequência *obstruinte+vibrante*, o facto de quase todos os erros registados na produção oral do Ataque com a sequência *obstruinte+lateral* consistirem na epêntese de uma vogal pode ser explicado com base na interação entre este tipo de Ataque ramificado e o uso da epêntese de vogal na integração dos empréstimos lexicais do Português no Changana, o que reforça os argumentos a favor da natureza distinta das duas sequências em análise no conhecimento fonológico dos falantes, conforme defendido por Veloso (2003) para o PE. Porém, note-se que, com base no nos-

so conhecimento intuitivo sobre o Changana e de acordo com Siteo (1991, p. 109), esta língua parece usar a mesma estratégia na integração de todos os empréstimos lexicais com formatos silábicos complexos, tanto em Ataque como em Coda, nomeadamente “intercalando-se uma vogal de apoio entre as consoantes”, em obediência à estrutura silábica básica nesta língua, CV (*gàradà* ‘grade’; *muputukezi* ‘português’, *parato* ‘prato’²⁴) (cf. SITEO, 1991, p. 109).

No que se refere à vogal epentética por excelência na produção oral do Ataque ramificado pelos alunos do Ensino Básico moçambicano, refira-se que, ao contrário do que acontece no PE, em que a vogal epentética frequentemente usada é [i] (FREITAS, 1997; FREITAS, 2003; SANTOS, 2013, cf. subsecção 2.2.2), assumindo-se a análise acima feita sobre o uso da vogal [u], ou seja, interpretando a frequência da epêntese de vogal em [bu'luzɐ] como decorrente de epêntese em harmonia vocálica com a vogal da sílaba seguinte na L1 dos falantes, portanto, excetuando os casos relativos a esta vogal, não existe na fala dos sujeitos avaliados na presente investigação uma vogal epentética por excelência, havendo um equilíbrio entre o uso do [i] (20%) e do [u] (19,2%) (cf. Tabela 5, acima). Refira-se também que a raridade dos erros de epêntese de vogal na produção oral do Ataque ramificado com a sequência *obstruinte+vibrante* (5 erros (cf. Exemplos 16, acima)) não está de acordo com dados sobre a aquisição do PE, variedade do Português na qual, tal como foi referido acima, a epêntese de vogal é o segundo tipo de erros mais frequente, depois do apagamento do C2 (FREITAS, 1997; SANTOS, 2013, cf. subsecção 2.2.2).

Para terminar esta discussão sobre a epêntese na produção oral do Ataque ramificado pelos sujeitos avaliados, note-se que, na totalidade dos erros de epêntese registados nos dois tipos de Ataques ramificados testados (130 erros, 5 para CR e 125 para CL) (cf. tabela 4, acima, nesta subsecção), apenas 13 erros (10%) foram registados em palavras que não funcionam como empréstimos do Português no Changana,

24 Os dois últimos exemplos são apresentados em Andrade (2007, p. 129-137).

em paralelo com as palavras endógenas da língua (palavras que são empréstimos do Português no Changana: *prato, flores, bloco* e *blusa* vs. palavras que não são empréstimos do Português no Changana: *planta* (11 erros) (cf. tabela 5, acima, nesta subsecção), *braço* (1 erro), *preto* (0 erros) e *prego* (1 erro) (cf. exemplos 16, acima)). A inclusão no desenho experimental de palavras que são empréstimos do Português no Changana limita a discussão feita no parágrafo anterior sobre a vogal epentética por excelência na fala dos alunos do Ensino Básico moçambicano, falantes do Português como L2. Neste âmbito, acima, colocou-se a hipótese de, na aquisição do Português como L2 pelos sujeitos avaliados nesta investigação, a produção das palavras *flores, bloco* e *blusa* estar a ser condicionada pela forma como os sujeitos produzem estas palavras no Changana, a L1, depois de importadas do Português e integradas no Changana com o recurso à inserção de uma vogal epentética.

4.3 Tipos de erros na produção oral da Coda

Os erros na produção oral dos tipos de Codas, vibrante, lateral e fricativa podem ser sintetizados do seguinte modo, para todos os níveis de escolaridade avaliados:

Tabela 6: Tipos de erros na produção oral dos três tipos de Codas

Tipos de erros	Tipos de Codas		
	R	L	S
Apagamento da Coda ([^h k dɐ] / ^h k rdɐ/ (alunos 7,1 ^a); [^h kasɐ] /kaɾsɐ/ (aluno 6, 2 ^a);	65,5% (19/29)	65,6% (67/102)	0
Metátese ([^h p trɐ] / ^h p rtɐ/ (alunos 2, 2 ^a); [^h lɛrvɐ] / ^h rtɛlvɐ/ (aluno 15,1 ^a))	24,1% (7/29)	28,4% (29/102)	0

Substituição da Coda ([p wtɐ] /p rtɐ/ (aluno 16, 3 ^a); [pojsu] /boɪsu/ (aluno 31, 1 ^a))	10,3% (3/29)	4,9% (5/102)	0
Epêntese de vogal (['rɛlɪvɐ] /rɛɪvɐ/ (aluno 5, 1 ^a); [kaʃikɐ] /kaʃkɐ/ (aluno 3, 1 ^a))	0	0,9% (1/101)	1
TOTAL	100% (29/29)	100% (102/102)	100% (1/1)

Fonte: Elaborada pelo autor

A tabela demonstra que, ao contrário dos outros dois tipos de Codas, são quase inexistentes erros na produção oral da Coda fricativa nos dados das crianças moçambicanas do Ensino Básico avaliadas neste estudo. Estes resultados estão de acordo com o facto de, no PE, a Coda fricativa, ao contrário das Codas líquidas, ser de aquisição precoce (FREITAS, 1997; CORREIA, 2004; MENDES *et al.*, 2013; AMORIM, 2014; RAMALHO, 2017, cf. subsecção 2.2.3). No entanto, os resultados em foco não estão de acordo com o que acontece no PB, variedade em que a fricativa em Coda não é de aquisição tão precoce, podendo, por exemplo, ser omitida no percurso da aquisição, enquanto não estabilizar (MEZZOMO, 2004, cf. subsecção 2.2.3). Os resultados em discussão são consistentes com o facto de, no PM, a produção da Coda fricativa nos casos testados na presente investigação (cf. secção 3) (λdiscoλ ['diʃku], (aluno 1, 1^a); λmoscasλ ['moʃkɐʃ], (aluno 6, 2^a); λpastaλ ['paʃtɐ], (aluno 2, 3^a); λcascaλ ['kaʃkɐ], (aluno 30, 3^a)) ser como é no PE, uma fricativa palatal (MATEUS *et al.*, 2005) e não como n(a maior parte dos dialetos d) o PB, isto é, uma fricativa alveolar (λpastaλ ['pasta], lápis ['lapis]) (cf. MEZZOMO, 2004, p. 136-148).

Tal como foi referido na subsecção 2.1, a coda fricativa no PE é /s/, com dois alofones decorrentes do processo de assimilação do vozeamento (*pa[s̺].ta.gem* e *mu[ʒ]go*) (MATEUS; D'ANDRADE, 2000, p. 52;

MATEUS *et al.*, 2005, p. 178). Esta assimilação do vozeamento também ocorre quando a fricativa se encontra em posição inicial de palavra ao nível fonético (*esvaído* [ʒvɐ'idu], *esbelto* [ʒ'beʃtu], *esperado* [ʃpi'radu], *estar* [ʃ'tar]) (MATEUS; D'ANDRADE, 2000, p. 52). De acordo com a nossa intuição como falantes, tal é o caso no PM, não existindo, até onde sabemos, estudos sobre este assunto nesta variedade do Português.

No PB, de acordo com Mezzomo (2004, p. 131), tomando como base Câmara Jr. (1953, 1977), a fricativa em Coda pode ser considerada “um arquifonema. Nessa posição, ela se torna surda diante de consoante surda ou de uma pausa (ex. *casca* > ['kaskas]) e se torna sonora antes de consoante sonora (ex. *rasgão* > [xaz'gãw̃]). Mesmo na variação palotoalveolar do Rio de Janeiro e em boa parte do Nordeste – ex.: ['paʃta] – e alveolar no resto do Brasil – ['pasta] –, observa-se a variação entre surdo e sonoro nas mesmas condições de produção”.

No que se refere às Codas vibrante e lateral, a tabela acima demonstra que o apagamento da Coda é o erro mais frequente na produção dos dois tipos de Codas pelos sujeitos avaliados na presente pesquisa. Tal está de acordo com o que, normalmente, sucede no percurso infantil sobre a aquisição da Coda nas línguas naturais (FIKKERT, 1994; FREITAS, 1997; BERNHARDT; STEMBERGER, 1998; ROSE, 2000; MEZZOMO, 2004; CORREIA, 2004; ALMEIDA, 2011; AMORIM, 2014; SILVA, 2015, cf. secção 2.2.3).

5 Considerações finais

O presente capítulo teve como objectivo descrever os tipos de erros na produção oral de diferentes formatos silábicos (CV, V, CCV, CVC) por crianças moçambicanas do Ensino Básico (1^a, 2^a e 3^a classes), falantes do Português como L2 (língua segunda), cuja L1 (língua materna) é o Changana. Os dados foram recolhidos com base numa prova de nomeação de imagens. As palavras testadas incluíam sílabas de di-

ferentes formatos: V (*asa*), CV (*gato*), CCV (*prato*, *blusa*) e CVC (*porta*, *balde*, *pasta*).

Os resultados obtidos demonstram que, na produção oral do Ataque vazio (*asa*), todos os erros registados consistiram na produção oral do Ataque simples para preenchimento do Ataque vazio alvo, o que encontra fundamento no facto de a estrutura CV ser considerada como a não marcada nas línguas naturais (cf. JAKOBSON, 1968 [1941]; HYMAN, 1975; VIGÁRIO; FALÉ, 1993; BLEVINS, 1995; MATEUS *et al.*, 2005; D'ANDRADE, 2007, cf. subsecção 2.2.1). Nesse sentido, espera-se que, no percurso da aquisição silábica, CV surja antes de V (cf. FIKKERT, 1994), embora algumas pesquisas tenham já atestado a emergência simultânea de CV e V (FREITAS, 1997; GRIJZENHOUT; JOPPEN-HELLWIG, 2002; RIBAS, 2004; OLIVEIRA *et al.*, 2004; NÚÑEZ-CEDEÑO, 2008).

Na produção oral do Ataque simples (*gato*), todos os erros registados consistiram na produção das oclusivas em Ataque simples sem o vozeamento da consoante, o que está de acordo com o facto de, no desenvolvimento segmental nas línguas naturais, tendencialmente, as oclusivas não vozeadas serem adquiridas antes das vozeadas (cf. COSTA, 2010; DOS SANTOS, 2007; FEEST, 2007; AMORIM, 2014; MENDES *et al.*, 2013).

Na produção oral do Ataque ramificado com a sequência *obstruinte+vibrante* (*prato*), o erro mais frequente (44%) é o apagamento de C2, ou seja, a simplificação silábica do tipo C1C2 > C1Ø. Contudo, na produção oral do Ataque ramificado com a sequência *obstruinte+lateral* (*blusa*), quase todos os erros registados (97,6%) consistiram na epêntese de vogal. Porém, de acordo com o que já foi atestado noutras línguas, incluindo o PE e o PB, esperava-se que o apagamento de C2 fosse o tipo de erro mais frequente independentemente da consoante que ocupa esta posição (cf. BERNHARDT; STEMBERGER, 1998; FIKKERT, 1994; FREITAS, 1997; ROSE, 2000; FREITAS, 2003; RIBAS,

2003, RIBAS, 2004; NÚÑEZ-CEDEÑO, 2008; ALMEIDA, 2011; SANTOS, 2013; SILVA, 2015, cf. secção 2.2.2). O facto de, ao contrário do que acontece com a sequência *obstruinte+vibrante*, quase todos os erros registados na produção oral do Ataque com a sequência *obstruinte+lateral* consistirem na epêntese de uma vogal pode ser explicado com base na interação entre este tipo de Ataque ramificado e o uso da epêntese de vogal na integração dos empréstimos lexicais do Português no Changana, a língua materna dos sujeitos avaliados. Tal encontra fundamento no facto de algumas palavras usadas para estimular a produção do tipo de Ataque ramificado em foco funcionarem como empréstimos do Português no Changana, admitindo-se que a produção dessas palavras em Português pelos sujeitos esteja a ser condicionada pela forma como os sujeitos produzem essas palavras no Changana, a L1, depois de importadas do Português e integradas no Changana com o recurso à inserção de uma vogal epentética.

Quanto aos tipos de erros na produção oral dos tipos de Codas, são quase inexistentes (0,9%) erros na produção oral da Coda fricativa (pasta). Estes resultados estão de acordo com o facto de, no PE, a Coda fricativa, ao contrário das Codas líquidas, ser de aquisição precoce (FREITAS, 1997; CORREIA, 2004; MENDES *ET AL.*, 2013; AMORIM, 2014; RAMALHO, 2017). Porém, os resultados em foco não estão de acordo com o que acontece no PB, variedade em que a fricativa em Coda não é de aquisição tão precoce, podendo, por exemplo, ser omitida no percurso da aquisição, enquanto não estabilizar (MEZZOMO, 2004). Os resultados obtidos são consistentes com o facto de, no PM, a produção da Coda fricativa nos casos testados na presente investigação ser como é no PE, uma fricativa palatal (MATEUS *et al.*, 2005) e não como n(a maior parte dos dialetos d) o PB, isto é, uma fricativa alveolar (cf. MEZZOMO, 2004, p. 136-148).

Na produção oral das Codas líquidas, vibrante (*porta*) e lateral (*balde*) o apagamento da Coda é o erro mais frequente, o que está de acordo com o que, normalmente, acontece no percurso infantil so-

bre a aquisição da Coda nas línguas naturais (FIKKERT, 1994; FREITAS, 1997; BERNHARDT; STEMBERGER, 1998; ROSE, 2000; MEZZOMO, 2004; CORREIA, 2004; ALMEIDA, 2011; AMORIM, 2014; SILVA, 2015).

REFERÊNCIAS

AFONSO, Catarina. **Complexidade prosódica e segmentação de palavras em crianças entre os 4 e os 6 anos**. Dissertação (Mestrado em Terapia da Fala) – Universidade Católica Portuguesa, 2008.

AFONSO, Catarina. **Complexidade prosódica** – Tarefas de consciência fonológica em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Lisboa, 2015.

ALMEIDA, Letícia. **Acquisition de la structure syllabique en contexte de bilinguisme simultané portugais-français**. Tese (Doutorado) – Universidade de Lisboa, 2011.

ALMEIDA, Letícia; ROSE, Yvan; FREITAS, M. João. Prosodic influence in bilingual phonological development: evidence from a Portuguese-French first language learner. **Proceedings of the 36th Annual Boston University Conference on Language Development**, p. 42-52, 2012.

ALMEIDA, Letícia; FREITAS, M. João. Target phonologies in bilingual and monolingual development of branching onset. Comunicação apresentada no Worskhop **The database Phon – Theoretical and methodological contributions**. Memorial University of Newfoundland, julho de 2010.

ALVES, Isabel; COSTA, Patrícia; LOURENÇO-GOMES, Maria do Carmo; RODRIGUES, Celeste. EFFE-On – *Corpus online* de escrita e fala. **Saber & Educar**, 20, p. 24-33, 2015.

AMORIM, Clara. **Padrão de aquisição de contrastes do PE**: a interação entre traços, segmentos e sílabas. Tese (Doutorado) – Universidade do Porto, 2014.

BARBEIRO, Luís. **A aprendizagem da ortografia** – Princípios, dificuldades e problemas. Lisboa: Asa Editores, S.A., 2007.

BERNHARDT, Barbara; STEMBERGER, Joseph. **Handbook of phonological development**: From the perspective of constraint-based nonlinear phonology. San Diego: Academic Press, 1998.

BLEVINS, Juliette. The syllable in phonological theory. *In*: GOLDSMITH, John (ed.). **The handbook of phonological theory**. Cambridge: Blackwell Publishers, 1995.

CORREIA, Susana. **A aquisição da rima em Português Europeu** – ditongos e consoantes em final de sílaba. Tese (Mestrado) – Universidade de Lisboa, 2004.

COSTA, Teresa da. **Aquisição do ponto e do modo de articulação dos segmentos obstruintes do Português Europeu**. Tese (Mestrado) – Universidade de Lisboa, 2003.

COSTA, Teresa da. **The Acquisition of the Consonantal System in European Portuguese: Focus on Place and Manner Features**. Tese (Doutorado) – Universidade de Lisboa, 2010.

COSTA, João; FREITAS, Maria João. V e CV como sílabas não marcadas na aquisição do Português europeu. **Actas do XIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**, v. I, p. 397-415, 1999.

D'ANDRADE, Ernesto; RODRIGUES, Celeste. Das escolas e das culturas: História de uma sequência consonântica. **Actas do XIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**, p. 117-133, 1998.

D'ANDRADE, Ernesto. **Línguas africanas: Breve introdução à fonologia e morfologia**. Lisboa: A. Santos, 2007.

DOS SANTOS, Christophe. **Développement phonologique en français langue maternelle**. Tese (Doutorado) – Université Lumi'ère Lyon 2, 2007.

FALÉ, Isabel; MARTINS, Fernando; FARIA, Isabel *et al.* **TAPAC-PE – Teste de Avaliação da Produção Articulatória do Português-Europeu**. Lisboa: Laboratório de Psicologia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2001.

FEEST, Suzanne. **Building a Phonological Lexicon** – The acquisition of Dutch voicing contrast in perception and production. Prince Productions B. V. 2007.

FIKKERT, Paula. **On the acquisition of prosodic structure**. Dordrecht: HIL, 1994.

FREITAS, Maria João. **Aquisição da estrutura silábica do Português**. Tese (Doutorado) – Universidade de Lisboa, 1997.

FREITAS, Maria João. The acquisition of onset clusters in European Portuguese. **Probus**, 15(1), p. 27-46, 2003.

FREITAS, Maria João; SANTOS, Ana Lúcia. **Contar (histórias) de sílabas**. Lisboa: Edições Colibri, 2001.

FREITAS, Maria João; RODRIGUES, Celeste. On the nature of sC-clusters in European Portuguese. **Journal of Portuguese Linguistics**, 2 (2), p. 55-85, 2003.

FREITAS, Maria João; COSTA, Teresa da; AFONSO, Catarina. Sobre a natureza das representações lexicais: aspectos fonológicos e morfológicos na aquisição de /l/ em Português Europeu. **IV Seminário sobre Aquisição Fonológica (SAF)**, Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

GNANADESIKAN, Amalia. Markedness and faithfulness constraints in child phonology. ROA-67. In: KAGER, René; PATER, Joe; ZONNEVELD, Win (ed.). **Constraints in phonological acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 73-78.

GONÇALVES, Perpétua. Panorama geral do português de Moçambique. **Revue Belge de Philologie et d'Histoire**, 79, p. 977-990, 2001.

GRIJZENHOUT, Janet; JOPPEN-HELLWIG, Sandra. The lack of onsets in German child phonology. In: LASSER, Ingeborg (ed.). **The process of language acquisition**. Berlin: Peter Lang Verlag, 2002. p. 319-340.

HERNANDORENA, Carmen. **Aquisição da Fonologia do Português**. Estabelecimento de Padrões com Base em Traços Distintivos. Tese (Doutorado) – PUC-RS, 1990.

HYMAN, Larry. **Phonology: theory and analysis**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1975.

JAKOBSON, Roman. **Child language, aphasia and phonological universals**. The Hague: Mouton, 1968 [1941].

JOHNSON, Win; REIMERS, Paula. **Patterns in child phonology**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2010.

JONSTRA, Wenckje. **Variation in reduction strategies of Dutch word-initial consonant clusters**. Doctoral dissertation, University of Toronto, 2003.

KEHOE, Margaret; HILAIRE-DEBOVE, Geraldine; DEMUTH, Katherine; LLEÓ, Conxita. The structure of branching onsets and rising diphthongs: evidence from the acquisition of French and Spanish. **Language Acquisition**, 15, p. 5-57, 2008.

LAMPRECHT, Regina. Antes de mais nada. In: LAMPRECHT, Regina (org.). **Aquisição fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. p. 17-31.

LANGA, David. **Morfonologia do verbo em Changana**. Tese (Doutorado) – Universidade Eduardo Mondlane, 2012.

LEVELT, Clara; SCHILLER, Niels; LEVELT, Willem. A developmental grammar for syllable structure in the production of child language. **Brain and Language**, 68, p. 291-299, 1999.

LEVELT, Clara; SCHILLER, Niels; LEVELT, Willem. The acquisition of syllable types. **Language Acquisition**, 8 (3), p. 237-264, 2000.

MATEUS, Maria H. Ataque de sílaba em Português e ditongos crescentes. **Actas do Workshop sobre Fonologia**. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, 1993.

MATEUS, Maria H.; D'ANDRADE, Ernesto. The syllable structure in Portuguese. Comunicação apresentada no congresso **The Phonology of the word's languages: syllable**. OUP-Pezanas, junho de 1996.

MATEUS, Maria H.; D'ANDRADE, Ernesto. **The phonology of Portuguese**. New York: Oxford University Press, 2000.

MATEUS, Maria H.; FALÉ, Isabel; FREITAS, Maria João. **Fonética e fonologia do Português**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

MATEUS, Maria H.; BRITO, Ana Maria; DUARTE, Inês; FARIA, Isabel; FROTA, Sônia; MATOS, Gabriela; OLIVEIRA, Fátima; VIGÁRIO, Marina; VILLALVA, Alina. **Gramática da Língua Portuguesa**. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.

MENDES, Ana P.; AFONSO, Elisabete; LOUSADA, Marisa; ANDRADE, Fátima. **Teste Fonético-Fonológico – ALPE**. Aveiro: Edubox S. A., 2013.

MENN, Lisa; STOEL-GAMMON, Carol. Phonological development. In: FLETCHER, Paul; MACWHINNEY, Brian (ed.). **The handbook of child language**. Oxford: Blackwell, 1995. p. 335-360.

MEZZOMO, Carolina. Sobre a aquisição da Coda. *In*: LAMPRECHT, Regina (org.). **Aquisição fonológica do Português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. p. 143-149.

NOGUEIRA, Patrícia. **Desenvolvimento fonológico em crianças dos 3 anos e 6 meses aos 4 anos e 6 meses de idade nascidas com baixo peso**. Tese (Mestrado) – Universidade Católica Portuguesa, 2007.

NÚÑEZ-CEDENO, Rafael. On the acquisition of Spanish onsets: a case study. **Southwest Journal of Linguistics**, 27 (1), p. 77-106, 2008.

OLIVEIRA, Carolina Cardoso; MEZZOMO, Carolina; FREITAS, Gabriela; LAMPRECHT, Regina. Cronologia da aquisição dos segmentos e das estruturas silábicas. *In*: LAMPRECHT, Regina (org.). **Aquisição fonológica do Português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. p. 167-175.

RAMALHO, Ana Margarida. **Aquisição fonológica na criança**: tradução e adaptação de um instrumento de avaliação interlinguístico para o português europeu. Tese (Doutorado) – Universidade de Évora, 2017.

RIBAS, Letícia. Onset complexo: características da aquisição. **Letras de Hoje**, 38 (2), p. 23-31, 2003.

RIBAS, Letícia. Sobre aquisição do Onset complexo. *In*: LAMPRECHT, Regina (org.). **Aquisição fonológica do Português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. p. 151-164.

RODRIGUES, Celeste. Todas as Codas são frágeis em Português Europeu? **Linguística**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 8 (1), p. 211-227, 2012.

RODRIGUES, Celeste. **Lisboa e Braga**: fonologia e variação. Lisboa: FCG/FCT, 2003.

ROSE, Yvan. **Headedness and prosodic licensing in L1 acquisition of phonology**. PhD Dissertation, McGill University, 2000.

SANTOS, Rita. **Aquisição de grupos consonânticos e seu impacto nos desempenhos escritos no 1º Ciclo do Ensino Básico**. Tese (Mestrado) – Universidade de Lisboa, 2013.

SILVA, Felipe. **Produção oral e escrita dos róticos em Arroio do Padre (RS)**: avaliando a relação português/pomerano com base na Fonologia Gestual. Tese (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, 2015.

SITOE, Bento. Empréstimos lexicais do Português no Tsonga. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, 5/6, p. 106-113, 1991.

SITOE, Bento. **Dicionário Changana – Português**. Maputo: Texto Editores, 2011.

STROUD, Christopher. Os conceitos linguísticos de “erro” e “norma”. *In*: STROUD, Christopher; GONÇALVES, Perpétua (org.). **Panorama do português oral de Maputo**. A construção de um Banco de “Erros”. vol. II. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, 1997. p. 9-35.

VELOSO, João. **Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico**. Tese (Doutorado) – Universidade do Porto, 2003.

VICENTE, Francisco. **Consciência fonológica no ensino básico em Moçambique**. Tese (Mestrado) – Universidade de Lisboa, 2009.

VIGÁRIO, Marina; FALÉ, Isabel. A sílaba do Português Fundamental: uma descrição e algumas considerações de ordem teórica. **Actas do IX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**, p. 465-478, 1993.

YAVAS, Mehmet; HERNANDORENA, Carmen; LAMPRECHT, Regina. **Avaliação fonológica da criança**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1991.

ZHOU, Chao. **Contributo para o estudo da aquisição das consoantes líquidas do português europeu por aprendentes chineses**. Tese (Mestrado) – Universidade de Lisboa, 2017.

ANÁLISE DA MULTIMODALIDADE NO GÊNERO RECEITA CULINÁRIA EM VÍDEOS DE FALA INFANTIL DE UM *CORPUS* INTERCONTINENTAL¹

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Evangelina Maria Brito de Faria
Paula Michely Soares da Silva
Jéssica Tayrine Gomes de Melo Bezerra

1 Introdução

Nas últimas décadas, a oralidade vem ganhando destaque nas pesquisas linguísticas e, no Brasil, muitos documentos oficiais educacionais, como os PCN e a atual BNCC, mostram a sua importância para o próprio exercício da cidadania. Apesar do avanço nas pesquisas, essa visão ainda precisa se efetivar na sala de aula de uma maneira mais concreta. Podemos confirmar essa afirmação a partir dos estudos de Dolz e Schneuwly (2004), quando destacam que “o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado. Os meios didáticos e as indicações meto-

¹ Este texto foi publicado na Revista *Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 245-272, jan./jun. 2021.

dológicas são relativamente raros, a formação de professores apresenta importantes lacunas” (p. 126).

A escola é um relevante espaço de desenvolvimento da oralidade, porém, como destaca Faria (2011), a escola não tomou para si a tarefa de ensinar o uso da linguagem oral, por esse não ser o espaço em que a criança aprende a falar, já que, ao chegar à escola, a criança já apresenta algum domínio da fala. Segundo a autora, quando a escola tentou se ocupar dessa tarefa, acabou fazendo de forma equivocada, se preocupando em corrigir a fala “errada” das crianças, de modo que falassem da maneira mais próxima à linguagem de prestígio social, e aprendessem a escrever de acordo com a norma padrão. “Com essa atitude, realçou o preconceito existente contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada” (p. 77). Pois,

[E]xpressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se adquire em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolhe, a vez, a voz, a diferença, a diversidade (FARIA, 2011, p. 77).

Para que a escola desenvolva melhor seu trabalho, é necessário ter conhecimento do processo da oralidade em sua completude, com todos os fenômenos que abarca. Daí a importância de pesquisas que tomam o oral como objeto de estudo, observando a oralidade com seus multissistemas.

Sabemos da diversidade do oral no Brasil em suas diversas regiões e até mesmo dentro das mesmas regiões, mas desejamos ampliar o olhar e observar em países distintos, que adotam o português como língua oficial. Assim, a pesquisa intercontinental instituída propõe-se a construir um acervo de dados de gêneros orais de crianças entre 7 e

12 anos², em Maputo, Moçambique; em Coimbra, Portugal, e em João Pessoa, Brasil. O intuito é mapear as características orais (verbal, gestual) e culturais que se materializam numa mesma língua em espaços tão distintos. No presente artigo, focaremos sobre a multimodalidade verbal e gestual no gênero receita culinária em vídeos do acervo intercontinental que já se encontra em construção.

A relevância da pesquisa, bem como deste artigo, pode ser reconhecida por diversos aspectos. Primeiro, pela pouca incidência de pesquisas que investiguem a oralidade (fala e gesto) numa perspectiva de uma única matriz de significação. Segundo, pela proposição do projeto, do qual este artigo encontra-se vinculado, em observar a linguagem em seu funcionamento natural, nos gêneros textuais orais. Terceiro, pela parceria realizada entre instituições de países distintos, que têm permitido a observação da relação fala e gesto em culturas diversas, possibilitando a construção de um acervo de dados em língua portuguesa e suas variedades para inúmeras pesquisas posteriores.

2 Três continentes em torno dos gêneros orais

A parceria intercontinental (Brasil, Moçambique e Portugal) está propiciando o conhecimento científico por meio da colaboração entre os países. Com foco no acervo dos gêneros orais, essa rede de pesquisa intercontinental, em processo de construção a médio e longo prazo, está possibilitando um diálogo e um acréscimo às diversas pesquisas já existentes no Brasil³, em especial com dados de fala infantil, além do incremento na produção acadêmica dos programas de Pós-Graduação dos países envolvidos, tanto no que concerne a publicações científicas quanto na geração de teses, dissertações e pesquisas de pós-doutora-

2 Projeto aprovado pelo CEP CCS UFPB – CAAE: 42841521.0.0000.5188 para uso de imagens em produção acadêmica.

3 No Brasil temos contribuições como as de Cruz (2018, 2019), Soares (2014, 2015, 2018), Ávilla-Nóbrega (2015) e em Portugal temos contribuições nessa área com os estudos de Galhanorodrigues (2012, 2018).

mento. Apresentamos, a seguir, os parceiros envolvidos nessa pesquisa e que contribuíram para as discussões neste artigo.

A Universidade Eduardo Mondlane (UEM)⁴, em Maputo – Moçambique, por meio da Faculdade de Letras e Ciências Sociais, tem longa experiência de cooperação com o Brasil e Portugal na área de estudo da língua portuguesa, assim como pesquisas sociolinguísticas voltadas para a compreensão da relação entre o Português Europeu, língua oficial e as diversas línguas maternas presentes no país, em especial a língua bantu (CHIMBUTANE, 2018), como também pesquisas voltadas para o estudo da gênese e desenvolvimento das diferentes variedades da língua portuguesa na África, no Brasil e em Portugal, uma cooperação que tem resultado em publicações conjuntas de referência internacional (cf. LÓPEZ *et al.*, 2018).

A Universidade da Madeira (UMA)⁵, no Funchal – Ilha da Madeira – PT, por meio do Centro de Investigação de Estudos Regionais e Locais (CIERL), constitui-se como um polo de pesquisa na área da variação linguística, buscando compreender o espaço da lusofonia no continente e na diáspora na Ilha da Madeira (cf. REBELO, 2005, 2006, 2014). A Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por intermédio do Núcleo de Estudos em Linguagem e em Matemática (NEALIM), com extensa experiência em pesquisas voltadas para a fala infantil, com ênfase nos gêneros orais e os aspectos gestuais envolvidos em sua produção.

O acervo que está se constituindo, nesse projeto, vem possibilitando a ampliação do conhecimento acerca dos aspectos orais da língua portuguesa em um universo bem maior. A seguir, trataremos dos aspectos conceituais.

4 Feliciano Salvador Chibutane. Prof. Dr. Coordenador do Projeto em Moçambique. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3224-9292>. E-mail: felicianosal@yahoo.com.au.

5 Helena Rabelo. Profa. Dra. Coordenadora do Projeto em Portugal. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8345-9436>. E-mail: helenreb@uma.pt.

3 Aspectos multimodais na oralidade: elementos culturalmente variáveis no uso da Língua Portuguesa

A oralidade se constitui por meio de fenômenos como a prosódia, a produção verbal, a produção gestual, a movimentação corporal, as expressões faciais. Para auxiliar na compreensão desse termo, Marcuschi (2010) apresenta uma distinção relevante entre fala e oralidade. Assim, “[...] a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (p. 25). Já a fala apresenta-se “[...] como uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano” (p. 25).

Nessa perspectiva, a oralidade é definida como prática social interativa, possuindo um status discursivo-interativo mais claro, enquanto a fala é considerada a materialização do oral. No caso, a oralidade possui maior abrangência e estaria relacionada às práticas sociais desenvolvidas e organizadas enquanto gêneros textuais orais.

Diante disso, é perceptível a importância do desenvolvimento da oralidade em contextos que ao menos reflitam situações reais do cotidiano, pois, como apontado por Marcuschi (2010), a oralidade lida com todos os contextos de interação, sendo este formal e/ou informal; logo, lidar com essa realidade auxilia a formação linguística do falante.

No caso das comunidades linguísticas envolvidas no acervo intercontinental, no caso brasileiro, trazemos o uso da variedade da cidade de João Pessoa do Português brasileiro, sem qualquer outra língua que circule nesse ambiente linguístico. No caso de Portugal, para este artigo temos a variedade da cidade de Coimbra. Nos dados

de Moçambique, trazemos a variedade da cidade de Maputo. Vale ressaltar que, em Maputo, a entrada na língua, muitas vezes, se dá pela língua “bantu”, que é a língua predominante e língua materna para muitos da população moçambicana, mas outras línguas⁶ circulam também, como a ronga, xinchangana, bitonga e xitsa. Apenas na escola, para a maioria das crianças moçambicanas, o português europeu é introduzido como língua oficial e será adquirido tanto na modalidade oral quanto na escrita. Essa característica evidencia um traço relevante para este acervo e proporcionará um viés de estudo de grande alcance.

Assim como há variedade na produção de fala, os gestos também variam culturalmente. De acordo com Kita (2009), apesar da fala ser universal e cultural, não é de se admirar que, até recentemente, não há o relato da existência de uma cultura na qual não haja coexistência entre fala e gestos. Porém, dada essa universalidade, a forma como os gestos se materializam no discurso pode variar entre culturas.

Várias culturas podem ter gestos com uma mesma configuração, porém com significado diferente, bem como numa perspectiva intercultural, um mesmo gesto pode significar duas coisas diferentes. Kita (2009) elabora uma revisão sistemática na qual reúne trabalhos de diversos estudiosos que tratam sobre a relação gesto-cultura. O agrupamento dessas pesquisas levou Kita a delimitar pelo menos quatro fatores que influenciam a variação transcultural dos gestos. São eles: convenção, específica de cada cultura, para associações de forma-significado; cognição espacial específica de cada cultura; diferenças linguísticas, uma vez que idiomas têm diferentes recursos lexicais e sintáticos; a pragmática gestual específica de cada cultura.

Ao citar os estudos de Brosnahan e Okada (1990), Calbris (2011), Kendon (1992, 2004), Morris (1979), Kita (2009) ressalta que as pesquisas direcionadas à relação gesto-cultura destacam que cada cultura tem um conjunto distinto de gestos convencionalizados. Salienta-se

6 Línguas do sul de Moçambique.

que, pelo fato de a forma e o significado dos emblemas estarem relacionados por convenções de uma cultura específica, a relação torna-se muitas vezes opaca, ou seja, não é compreendida por membros de outras culturas (CALBRIS, 1990; KITA, 2009).

No que concerne à cognição espacial, Pederson *et al.* (1998) afirmam que a informação espacial é compreendida de forma diferente entre as culturas. Assim, definiu-se, por meio de experimentos, que a codificação linguística de uma cultura está diretamente relacionada à forma como os seus usuários compreendem e representam noções espaciais em tarefas linguísticas e não-linguísticas. Dessa maneira, há culturas nas quais os usuários usam o quadro de referência relativa (a relação espacial é dada mediante a localização de seu corpo, como “a minha direita/ esquerda” ou “na minha frente/costas”); já outras culturas fazem uso de um quadro de referência baseado na relação absoluta e tomam como ponto de referências os pontos cardeais “norte/sul/leste/ oeste”. Por exemplo, falantes de línguas europeias modernas, como o inglês, usam o quadro relativo de referência como representação espacial; já outras culturas, a exemplo dos falantes de línguas australianas como o “arrernte”, usam o quadro de referência absoluto, pois em sua língua não há palavra equivalente para os termos “direita/esquerda”. Assim, o uso dos gestos reflete diretamente essa forma de compreender o espaço.

Já sobre as diferenças linguísticas entre idiomas, Kita (2009) destaca um terceiro fator que influencia a variação intercultural dos gestos. Este está diretamente ligado às diferenças linguísticas, uma vez que idiomas têm diferentes recursos lexicais e sintáticos. Assim, verificou-se que a forma como o enunciado se organiza sintaticamente e os recursos lexicais disponíveis e selecionados influenciam, de forma direta, a produção gestual. Kita e Özyürek (2003) pesquisaram sobre as diferenças na coordenação de gesto e fala em diferentes línguas (turco, japonês e inglês) e concluíram que a diferença nos recursos le-

xicais entre línguas gera variação na representação gestual. Tal resultado enfatiza ainda mais a noção de que gesto e fala estão inter-relacionados e formam uma matriz de significação. Esse é um dos aspectos que queremos observar na língua portuguesa, em continentes diferentes, para dar destaque aos traços sociolinguísticos da mesma língua, no caso deste estudo, a língua portuguesa.

4 Classificações gestuais de Kendon e McNeill

Em relação ao caráter multimodal da língua, McNeill (2005) apresenta gesto e fala como parte de um mesmo sistema linguístico, que se organiza num todo harmonioso. Soares (2018) enfatiza que o termo multimodalidade é relativamente novo e, a partir dos seus estudos, com base em McNeill (2000), o define como “a relação entre os aspectos integrados e inseparáveis de vários elementos, como: gestos, produções verbais, movimentos corporais, expressão facial, olhar, entre outros” (p. 48).

Ao longo do tempo e em função da área de atuação, os gestos foram classificados de diversas formas (ver, a esse respeito, ÁVILA NÓBREGA, 2010; ÁVILA NÓBREGA; CAVALCANTE, 2015; SOARES, 2018), mas, do ponto de vista linguístico, as classificações de referência da área são o contínuo de Kendon (1988)⁷ e as dimensões de McNeill (1992).

Kendon (1988) elaborou um *continuum* com a finalidade de mostrar como funciona a relação entre gestos e fala, caracterizando os gestos como gesticulação, preenchedores, emblemas, pantomimas e sinais, como podemos ver no quadro a seguir:

7 A classificação de Kendon (1988) recebeu a nomeação de *continuum* por McNeill (1992).

Quadro 1: Classificações gestuais de Kendon e McNeill

	Definição	Características
GESTICULAÇÃO	É usada no fluxo de fala sem previsibilidade, ou seja, é um ato individual das mãos.	Presença obrigatória de fala; Ausência de propriedades linguísticas
GESTOS PREENCHEDORES	É um gesto que ocupa um lugar na sentença, preenchendo um espaço gramatical.	Ausência obrigatória de fala; Presença de propriedades linguísticas.
EMBLEMAS	São usados culturalmente, como, por exemplo, o gesto de “ok”.	Presença opcional de fala; Presença de algumas propriedades linguísticas; Parcialmente convencional;
PANTOMIMAS	É usada sem o fluxo de fala, são representações de ações cotidianas.	Ausência obrigatória de fala; Ausência de propriedades linguísticas.
SINAIS	São os sinais de uma língua de sinalizada.	Ausência obrigatória de fala; Presença de propriedades linguísticas; totalmente convencional.

Fonte: Kendon (1988) com adaptação nossa

Já McNeill (1992, 1997) explorou as dimensões gestuais da gesticulação com a descrição dos gestos: icônicos, dêiticos, metafóricos e ritmados.

Quadro 2: Descrição dos gestos por McNeill (1992, 1997)

Gestos	Definição
Icônicos	Estão estreitamente ligados ao discurso, servindo para ilustrar o que está sendo dito, delineiam formas de objetos ou ações, estabelecendo com o referente uma relação de metonímia, por exemplo, quando uma pessoa demonstra um objeto físico usando as mãos para mostrar seu tamanho.

Dêiticos	São os demonstrativos ou direcionais, geralmente acompanham as palavras como “aqui”, “lá”, “isto”, “eu” e “você”; pode ser representado pelos movimentos de apontar.
Metafóricos	São parecidos em sua superfície com os gestos icônicos, contudo, possuem a particularidade de se referirem a expressões abstratas, por exemplo, configuração da mão em cacho, fechado, aberto ou semiaberto, ao produzir expressões no discurso em que se quer dar ênfase, por exemplo, quando o falante faz referência à “aquisição da linguagem” e apresenta a mão nessa configuração, como se quisesse demonstrar com o gesto a noção de aquisição da linguagem.
Ritmados	São nomeados assim porque aparecem como o tempo da batida musical; as mãos se movem no mesmo ritmo da pulsação da fala, marcando, por exemplo, mudanças no discurso, ou realçando um determinado momento do discurso.

Fonte: McNeill (1992, 1997) com adaptação nossa

Com base nos quadros anteriores (1 e 2), é possível verificar que a oralidade agrega elementos multissistêmicos, que envolvem fala, gestos, movimentos corporais, olhar, dentre outros. Essa percepção nos leva a ver que a oralidade, mesmo que baseada na realidade sonora, acrescenta outros elementos multimodais. Sabemos que o olhar, a postura corporal, as expressões faciais, acrescentam sentidos ao dito ou mesmo negam o que foi pronunciado. Além disso, é facilmente verificável que, em todas as línguas, há um funcionamento integrado com os gestos.

Para Kendon e McNeill, gestos e fala se constituem como um único sistema. Segundo McNeill (1985, p. 350), os gestos compartilham com a fala um estágio computacional; eles são, portanto, parte de uma mesma estrutura cognitiva. Para Brandão (2015, p. 74), McNeill posiciona-se contrário às perspectivas linguísticas que consideram as estruturas da linguagem apenas em relação aos sons da fala,

já que os gestos aparecem como uma parte integrante da ação comunicativa do indivíduo: gesto e fala cooperam para apresentar uma única representação cognitiva. Em sua pesquisa, Brandão (2015) observou a aquisição do oral em seus multissistemas no gênero histórias infantis, com crianças de 2 a 6 anos. Seus resultados apontam que:

[...] nas narrativas aqui analisadas, uma diversidade de gestos acompanhando ou não o fluxo da fala, o que atesta que o verbal e o não verbal atuam paralelamente na interação narrativa. Alguns destes gestos, como verificamos, assumiram o lugar da fala apresentando uma sentença completa, outros compuseram, juntamente com a fala, uma versão mais complexa da narrativa. Nesse sentido, concebemos o gesto como elemento linguístico que possibilita diversas significações. [...] O que podemos estabelecer aqui é que à medida que a criança vai crescendo, mais elaborados são seus gestos (BRANDÃO, 2015, p. 198).

Como podemos perceber com a pesquisa de Brandão, desde a mais tenra idade, a criança se utiliza dos gestos na produção de fala para constituir o discurso e, à medida que cresce, aperfeiçoa-se nessa utilização complexa. Nesse contexto, buscamos observar peculiaridades dos aspectos multimodais da oralidade na língua portuguesa e suas variedades nos três países envolvidos no acervo.

Algumas dessas peculiaridades já vêm sendo mapeadas em trabalhos como os de Galhano-Rodrigues (2012). Como destaca a autora, refletindo acerca da presença do gesto de listar elementos, muito utilizado na receita culinária ao apresentar os ingredientes, esse gesto é assim caracterizado: os dedos de uma mão são sucessivamente tocados ou pressionados pelo dedo indicador da outra mão, começando pelo dedo mínimo e terminando com o polegar, acompanhado da enunciação de uma lista de itens (objetos, ideias, argumentos etc.). A autora destaca ainda que:

[...] no caso do português europeu e de outras variedades da língua portuguesa, os dedos de uma mão são sucessivamente tocados, ou pressionados pelo dedo indicador da outra mão, começando pelo dedo mínimo e terminando com o polegar. A partir do momento em que o falante executa o primeiro gesto de listar, o ouvinte infere o tipo de atividade que vai ser realizada e prepara-se para ouvir uma sequência limitada de elementos. Além de fornecerem pistas de interpretação ao ouvinte/observador, estes gestos apoiam o falante na organização do discurso, aligeirando o esforço cognitivo de ter mentalmente presentes os elementos da lista que quer comunicar ao ouvinte/ observador. Muitas vezes, cada gesto de listar é acompanhado por uma inclinação da cabeça (GALHANO-RODRIGUES, 2018, p. 7).

Como salienta Galhano-Rodrigues (2018), o elemento constitutivo (ou parte) do gesto de listar é marcado da mesma forma. Observando esse ponto numa perspectiva do contexto interacional, a repetição desse gesto para cada elemento da lista, mencionada pelo falante, faz com que seu parceiro interativo crie expectativas, no sentido de orientar a sua atenção para o que vai ser dito em seguida.

5 Os caminhos metodológicos escolhidos

Os dados apresentados neste artigo fazem parte dos *corpora*, em andamento⁸, do acervo de dados intercontinental, desenvolvido a partir de um projeto da Universidade Federal da Paraíba (Brasil), em parceria com a Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique) e com a Universidade Autónoma da Madeira (Ilha da Madeira – Portugal), tendo como proposta de discussão o caráter qualitativo interpretativista.

8 A coleta está em andamento nos três países, nas seguintes cidades: João Pessoa (Brasil), Coimbra e Porto (Portugal) e Maputo (Moçambique). Também coletaremos dados em Funchal, Ilha da Madeira, mas, devido ao contexto de pandemia que estamos vivenciando, a coleta ainda não foi iniciada.

Apresentaremos dados de uma criança brasileira, sexo feminino; uma criança portuguesa, sexo feminino e uma criança moçambicana, sexo masculino, respectivamente com 9, 10 e 11 anos de idade, em contexto de uso do gênero textual oral receita culinária. A inserção dos gêneros na produção dos dados é realizada por compreendermos que, na faixa etária selecionada, os gêneros orais fazem parte do cotidiano e de vivências das crianças.

Quadro 3: Detalhamento dos dados

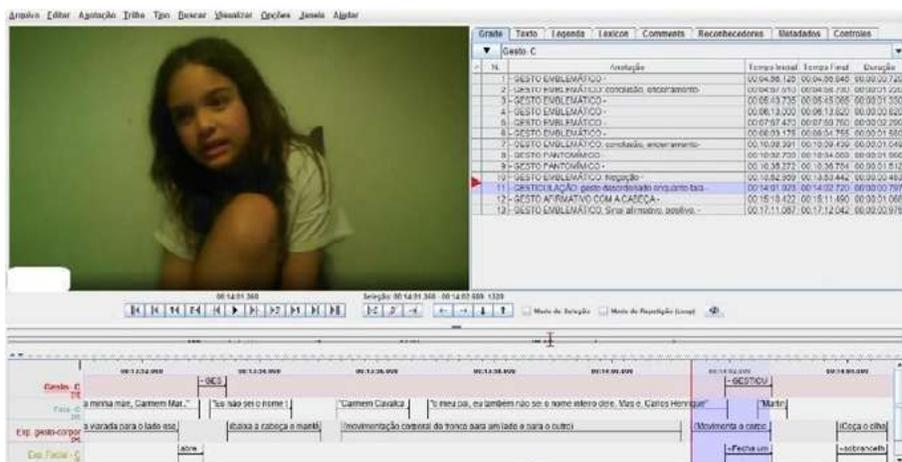
Dados de Portugal: Criança A	Dados do Brasil: Criança B	Dados de Moçambique: Criança C
Dados coletados em 2020 Idade: 10 anos Língua materna: Português Europeu, variedade de Coimbra Gêneros orais: receita e relato de experiência Aspectos observados: a multimodalidade gestual e verbal em contextos de uso dos gêneros orais	Dados coletados em 2020 Idade: 9 anos Língua materna: Português Brasileiro, variedade de João Pessoa Gêneros orais: receita e relato de experiência Aspectos observados: a multimodalidade gestual e verbal em contextos de uso dos gêneros orais	Dados coletados em 2020 Idade: 11 anos Língua materna: Português Europeu de Moçambique, variedade de Maputo Gêneros orais: receita e relato de experiência Aspectos observados: a multimodalidade gestual e verbal em contextos de uso dos gêneros orais

Fonte: Elaborado pelos autores

Os dados foram coletados por meio do Google Meet. Uma sala foi aberta para o encontro virtual, na qual fizeram parte duas pesquisadoras da UFPB em interlocução com cada criança. As gravações foram realizadas na casa da criança com o auxílio de um notebook e com a presença e autorização dos pais, tendo uma duração média de 30 minutos.

As transcrições foram feitas no software ELAN, que viabiliza uma melhor constatação do contexto, além da possível evidência dos aspectos indissociáveis dos gestos e das produções verbais. Assim, apresentaremos o relato do gênero oral, com a produção verbal sequenciada, e logo depois expomos um quadro com as trilhas das produções verbalizadas pela criança. Dando continuidade, apresentamos o quadro geral do ELAN, em que será possível verificar, parcialmente, as análises desenvolvidas e, em seguida, um quadro com a captura das imagens, para uma melhor visualização das produções gestuais que se sobressaltam naquele determinado gênero oral.

Figura 1: Exemplificação do quadro geral do ELAN⁹



Fonte: Dados extraídos do Projeto “Gesto e fala de crianças em ambientes digitais: acervo de dados intercontinentais”. Coleta em 2020

A seguir, são apresentados os resultados encontrados por meio da produção verbal do gênero receita pelas três crianças.

⁹ Imagens retiradas do Projeto “Gesto e fala de crianças em ambientes digitais: acervo de dados intercontinentais”, aprovado pelo Comitê de Ética da UFPB sob o n° 4.563.887 e CAAE: 42841521.0.0000.5188, uma vez que envolve registros com seres humanos, conforme determina a resolução de n° 466/12 do CNS.

6 Considerações acerca dos dados

Vamos apresentar os resultados envolvendo o gênero receita culinária produzido pelas crianças A, B e C.

Receita – Criança A (10 anos)

A criança foi convidada a ensinar uma receita à pesquisadora, como mostra a transcrição abaixo. Utilizamos a numeração para quantificar as ações descritas na apresentação da receita culinária feita pela criança A:

Receita de Bolo

1. “O bolo. Pega-se uma taça, hã... coloca-se... hã... manteiga. Duzentos gramas de manteiga.”
2. “Hã... depois açúcar.”
3. “Já não lembro-me exatamente quanto era de açúcar.”
4. “Hã... era de açúcar...”
5. “Já não estou a lembrar.”
6. “Uma xícara de açúcar e meia”
7. “Hã... depois... depois coloca-se... mistura-se, pra ficar tudo junto.”
8. “Depois parte-se a gema da clara. Hã...”
9. “Coloca-se a clara numa taça a parte e a gema naquela mistura.”
10. “Depois coloca-se farinha. Hã... quantas xícaras? Hã... três xícaras de farinha.”
11. “Depois coloca-se uma a uma. Coloca uma e mistura”
12. “Depois... e tens uma xícara de leite ao lado. Se depois ficar muito grosso, aí vais colocando um bocadinho.”
13. “Normalmente eu coloco só depois das duas xícaras ou depois das três.”
14. “Depois que eu junto o leite, eu misturo. Hã... depois misturo e coloco o chocolate.”
15. “Eu normalmente como não gosto muito do sabor do chocolate, muito. Eu prefiro... eu coloco a gosto. Pego no coiso,

misturo, vejo se tá bom, se não está, aí coloco um pouco mais.”

16. “Depois junta-se as claras que já estão batidas... já estão batidas. Hã... deixando as (sic) das claras, e depois vai ao forno. Ah! Mas eu também gostode colocar corantes. E depois vai ao forno. Pronto.”

17. “Quarenta minutos? Num sei.”

18. “Depois pega naquilo com a coisa. Tirar eu não tiro, porque ainda não consigo. Depois pega-se no prato.”

19. “Quando tiver frio já pega-se num prato.”

20. “Aqui é a forma, o bolo, pega-se num prato e faz-se assim, e depois tira-se.E se tiver grudado tira-se com uma faca. E se tiver queimado tu vai tirando essa parte que estiver queimada.”

Na análise da produção verbalizada, a criança A traz o passo a passo da receita do bolo e, à medida que descreve as ações, apresenta os ingredientes e quantidades, como pode ser visto entre as ações 1 e 6 da transcrição acima. Para construir o texto oral, faz uso de alguns recursos mnemônicos para recuperar a lembrança da receita, como o uso da interjeição “hããã” em pausas preenchidas. É possível observar isso nas ações 1, 2, 4, 7, 8, 10, 14, 16.

Quadro 4: Produções verbalizadas da criança A

Ações	Trechos
1	“O bolo. Pega-se uma taça, hããã ... coloca-se... hããã ... manteiga. Duzentos gramas de manteiga.”
2	“ Hããã ... depois açúcar.”
4	“ Hãã ... era de açúcar?”
7	“ Hãã ... depois... depois coloca-se... mistura-se, pra ficar tudo junto.”
8	“Depois parte-se a gema da clara. Hããã ...”

10	“Depois coloca-se farinha. Hããã quantas xícaras? Hããã três xícaras de farinha.”
14	“Depois que eu junto o leite, eu misturo. Hããã ... depois misturo e coloco o chocolate.”
16	“Depois junta-se as claras que já estão batidas... já estão batidas. Hããã ... deixando as (<i>sic</i>) das claras, e depois vai ao forno. Ah! Mas eu também gosto de colocar corantes. E depois vai ao forno. Pronto.”

Fonte: Elaboração pelas autoras

Perguntas retóricas também são utilizadas ao longo da apresentação, como uma estratégia ao mesmo tempo mnemônica e coesiva. Isso pode ser constatado nas ações: 4. “Hãã...era de açúcar?”; 10. “quantas xícaras?”; 17. “Quarenta minutos?”.

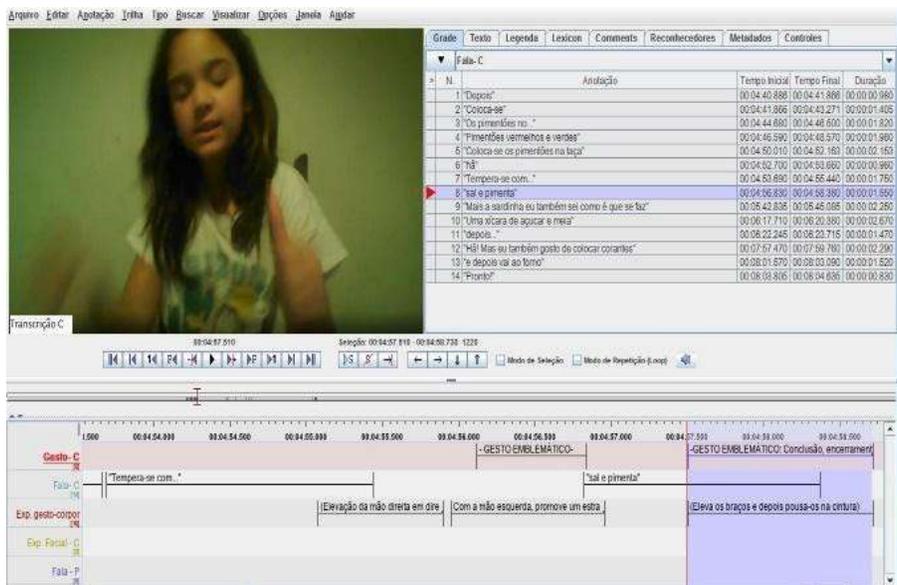
Nota-se também a presença de comentários pessoais na receita, demonstrando domínio experiencial na feitura do bolo, como pode ser visto nas ações: 12. “**Se depois ficar** muito grosso, **ai vais colocando um bocadinho**”; 13. “**Normalmente eu coloco** só depois das duas xícaras ou depois das três”; 15. “**Eu normalmente como não gosto muito** do sabor do chocolate, muito. **Eu prefiro**... eu coloco a gosto”; 16. “Ah! **Mas eu também gosto de** colocar corantes”.

É interessante o uso de termos vagos para fazer referência a utensílios de cozinha que a criança não lembra ou não sabe nomear, como nas ações: 15. “Pego no **coiso**, misturo, vejo se tá bom”; 18. “Depois pegas **naquilo** com a **coisa**”.

Vale destacar também que na apresentação do passo a passo da receita houve a necessidade, por parte da criança A, de criar a presença de um interlocutor por meio das perguntas retóricas com função mnemônica, reforçando a perspectiva de que todo enunciado é eminentemente dialógico (BAKHTIN, 1997 [1929]) e, em especial, no caso de produções infantis, a presença do interlocutor como parceiro interativo é de fundamental importância.

Na análise gestual, temos os seguintes destaques gestuais na apresentação da receita, observados nos trechos selecionados a seguir. A criança **A** inicia a receita sentada com as mãos à frente do corpo, movimentado para cima e para baixo (gestos ritmados), olhar para baixo ou para o lado, sem fazer face a face com a tela do notebook que apresenta a pesquisadora para quem **A** ensina a receita (Quadro 4).

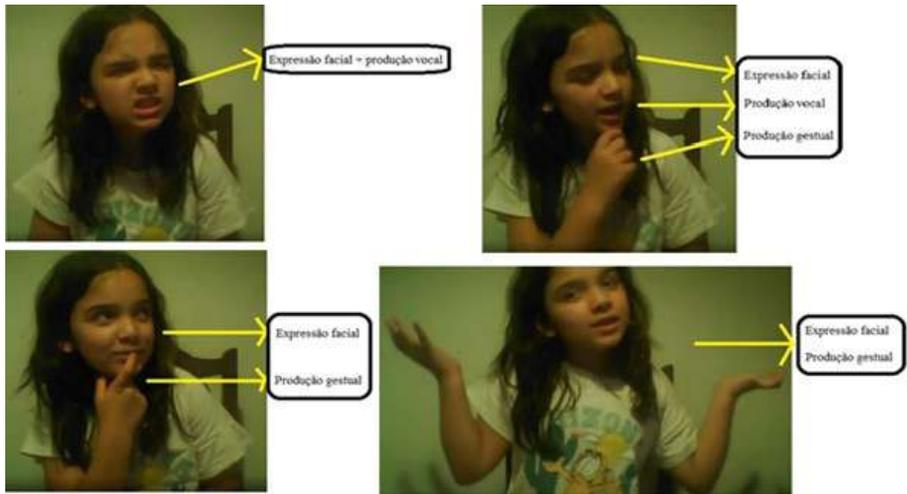
Figura 2 – Abertura gestual da criança **A** – Gênero receita



Fonte: Dados extraídos do Projeto “Gesto e fala de crianças em ambientes digitais: acervo de dados intercontinentais”. Gênero: receita. Coleta em 2020. (criança em Porto, Portugal)

Dentre os elementos destacados na análise da produção verbalizada de **A**, destacam-se o uso de estratégias mnemônicas, como a pausa preenchida com o “hããã”. Do ponto de vista da relação fala e gesto, nesses momentos, é importante mostrar os elementos gestuais coocorrentes à produção verbal, o que pode ser visto na Figura 3.

Figura 3: Gestos mnemônicos da criança A – Gênero receita



Fonte: Elaborada pelos autores

No frame 1, ao verbalizar: “Depois açúcar... hãã...”, ao mesmo tempo franze as sobrancelhas, apertando os olhos com a face virada para esquerda, enquanto com a boca aberta mostra os dentes. Os braços estão em repouso sobre as pernas (expressão facial de desconforto). No frame 2, ao verbalizar: “já não lembro-me exatamente quanto era de açúcar”, a criança A desloca mais a face para o lado esquerdo, com o olhar para baixo e mão direita fechada, segurando o queixo, dedos indicador e polegar tocando no queixo (gesto emblemático = refletindo, configuração dêitica), enquanto verbaliza. No frame 3, modifica o olhar, agora com olhos para cima, mantendo a face na lateral esquerda e modificando a posição da mão, dedos fletidos, exceto o dedo indicador que está sobre os lábios (batendo o indicador nos lábios duas vezes – gesto ao mesmo tempo emblemático = reflexiva, configuração ritmada e metafórica), enquanto apoia o queixo no polegar. No frame 4, ao verbalizar: “E depois vai ao forno. Pronto”, ao mesmo tempo, ergue os braços, mãos acima dos ombros, palmas abertas em cacho (gesto emblemático = marca a finalização de um enunciado, configuração

metafórica), com a cabeça num movimento da esquerda para direita e olhar voltado para a pesquisadora no notebook.

Receita – Criança B (9 anos)

Nos mesmos moldes da criança A, a criança B foi convidada a ensinar uma receita à pesquisadora, como mostra a transcrição a seguir. Utilizamos a numeração para quantificar as ações descritas na apresentação da receita culinária feita pela criança B:

Receita – Criança B (9 anos)

Receita de Brigadeiro

1. “Eu vou dizer uma receita de brigadeiro.”
2. “Primeiro você precisa de leite condensado, creme de leite, manteiga e chocolate em pó.”
3. “Primeiro tem que colocar o leite condensado, o creme de leite e amanteiga, aí depois tem que misturar.”
4. “Depois acrescenta o Nescau e vai mexendo no fogão, até ficar aquela consistência cremosa, que a gente come no... no dia das festas, essas coisas.” (pausa > 2s)

A pesquisadora indaga: “E aí, depois tira da panela?”

5. “É. Depois tira da panela, aí espera esfriar, e aí se você quiser que esfrie um pouco mais rápido, aí você coloca na geladeira.”

6. Depois é só pegar a colher e se servir.” (pausa > 2s)

A pesquisadora indaga: “Esse brigadeiro é de colher, né? Pra comer de colher?”

Criança B: “É. Pra comer de colher.”

A pesquisadora indaga: “E se for pra comer de bolinha, como que faz? Tu sabe?”

7. “Aí você deixa na geladeira, aí tira, aí você pega uma colher, desobremesa... aí você pega, tem que esfregar sua mão com manteiga, depois pega a colher, e depois pega o brigadei-

ro assim, aí tira da colher e vai fazendo as bolinhas, se quiser coloca granulado e coloca na, na sainha dele.”

Na análise da produção verbalizada, a criança **B** apresenta o passo a passo da receita de brigadeiro e, à medida que descreve as ações, apresenta os ingredientes utilizados, como pode ser visto entre as ações 1 e 4 da transcrição acima. Para construir o texto oral, faz uso de algumas estratégias organizadoras de sua fala, como nas ações 1. “**Eu vou dizer uma receita** de brigadeiro.” – anuncia de que será a receita; 2. “**Primeiro você precisa (...)**” – traz os ingredientes; 4. “**Depois** acrescenta o Nescau (...)” – finaliza o cozimento do brigadeiro.

A criança **B** não faz uso de elementos lexicais mnemônicos, mas ao final da etapa do cozimento do brigadeiro (ação 4), ela traz uma pausa longa. Nesse momento, a pesquisadora faz perguntas à **B** para ajudá-la na conclusão da receita. Diante disso, **B** continua sua apresentação (ações 5 e 6), “É. **Depois tira da panela**, aí espera esfriar”; “**Depois é só** pegar a colher e se servir”. Uma nova pausa longa se apresenta após a ação 6 e a pesquisadora faz novas indagações a criança sobre outra forma de servir brigadeiro, fazendo bolinhas. **B** começa então a explicar como fazer as bolinhas do brigadeiro, isso ocorre na ação 7, “**Aí você deixa na geladeira (...), aí você pega**, tem que esfregar sua mão com manteiga, (...) **aí tira da colher e vai fazendo as bolinhas**, se quiser coloca granulado e **coloca na, na sainha dele**”. Há, então, a finalização da receita do brigadeiro.

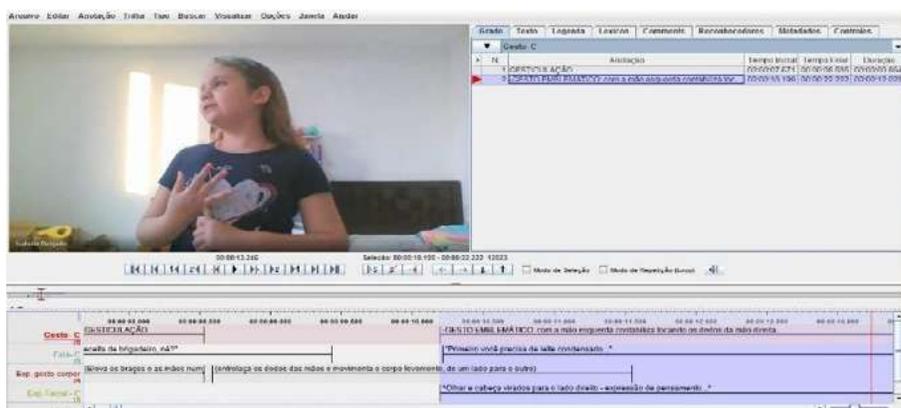
Nota-se também a presença de comentários pessoais na receita, Demonstrando domínio experiencial na feitura do brigadeiro, como pode ser visto nas ações 4. “(...) **até ficar aquela consistência cremosa**, que a gente come no/no dia das festas, essas coisas”; 5. “e aí **se você quiser que** esfrie um pouco mais rápido, aí você coloca na geladeira”.

É importante destacar na apresentação da receita pela criança **B**, a importância da presença do interlocutor, a partir da ação 5, diante da pausa longa (maior do que dois segundos). Naturalmente, a pesquisadora produz um enunciado, dialogando com a criança **B** e contribuindo para a conclusão da receita (ações 6 e 7). Assim, como com a criança **A**, aqui assevera-se a concepção de que todo enunciado é dialógico (BAKHTIN, 1997 [1929]) e que o interlocutor tem papel importante nas produções infantis, visto sob uma ótica interacionista.

Na análise gestual, destacamos alguns aspectos, observados nos trechos selecionados a seguir.

A criança **B** inicia a receita em pé, com os dois braços semifletidos à frente do corpo, a mão aberta espalmada, com o dedo mínimo parcialmente fletido pelo dedo indicador da mão esquerda de B. A cabeça e a face voltadas para direita e o olhar na mesma direção da cabeça, como pode ser visto na Figura 4.

Figura 4: Abertura gestual criança B – Gênero receita



Fonte: Dados extraídos do Projeto “Gesto e fala de crianças em ambientes digitais: acervo de dados intercontinentais”. Gênero: receita. Coleta em 2020. (criança em João Pessoa, Brasil)

Dentre os elementos destacados na análise da produção verbalizada de **B**, destacamos os elementos organizadores do texto e as pausas longas. Do ponto de vista gestual, no frame abaixo, ao enumerar os ingredientes para o brigadeiro, ela verbaliza (ação 2) “Primeiro você precisa de leite condensado, creme de leite, manteiga e chocolate em pó”. **B** faz uso do gesto de listar (gesto emblemático dêitico = apontar os ingredientes, com configuração ritmada, identificandoos ingredientes citados), como mostra a Figura 5.

Figura 5: Gesto emblemático dêitico da criança **B** - Gênero receita

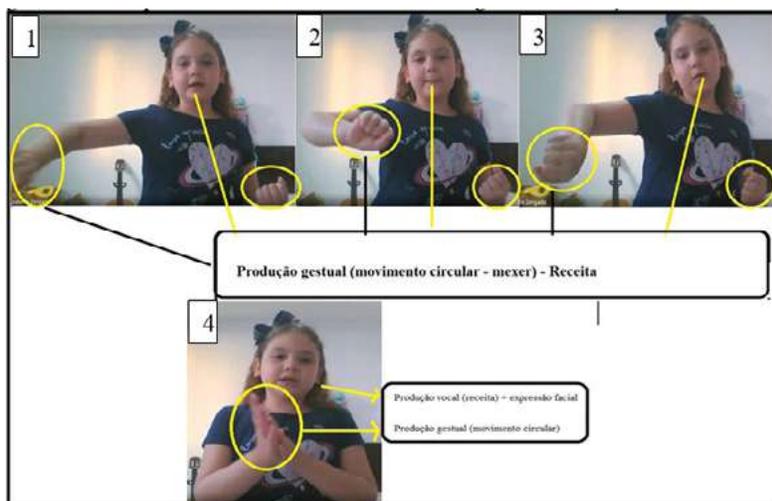


Fonte: elaboração nossa a partir das análises

Ao demonstrar como as bolinhas de brigadeiro são produzidas (Figura 6 – a seguir), **B**, ao verbalizar (ação 7) no frame 1 “aí você pega uma colher”, enquanto está com a mão esquerda fechada à frente do corpo e o braço direito fazendo um movimento em concha, como o ato de pegar a colher, e com a cabeça e o olhar voltados para o notebook onde está a pesquisadora. No frame 2, ao verbalizar: “aí pega o brigadeiro assim”, com o braço direito à frente do corpo e mão fechada, como se segurasse uma colher, movimenta a mão finalizando a retirada do brigadeiro da panela; na simulação, a cabeça e o braço esquerdo permanecem

na mesma posição do frame anterior, mas há uma mudança facial, com os lábios esticados, como se acompanhasse o movimento do braço direito. No frame 3, torce o braço direito para a direita, como se estivesse concluindo a ação de estar com o brigadeiro na colher simulada, a cabeça acompanha o movimento do braço direito, levemente virada também para o lado direito, o olhar permanece para o notebook onde está a pesquisadora com quem **B** interage (GESTO PANTOMÍMICO = simulando ações verbalizadas, mexer e pegar uma porção da massa do brigadeiro, dimensão icônica e ritmada). No frame 4, ao verbalizar “aí tira da colher e vai fazendo as bolinhas”, ao mesmo tempo junta as mãos à frente do corpo e fricciona uma mão na outra em movimentos circulares, como se estivesse modelando a bolinha de brigadeiro; a face está voltada para o notebook (GESTO PANTOMÍMICO = simulando fazer as bolinhas do brigadeiro; dimensões icônica e ritmada).

Figura 6: Gestos pantomímicos mexendo a colher do brigadeiro da criança **B** - Gênero receita



Fonte: Elaboração nossa

Observe que a criança reproduz todo o movimento da colher e do modo de fazer as bolinhas, deixando evidente que o fluir dos gestos é espontâneo.

Receita criança C (11 anos)

Receita de omelete de queijo e fiambre

1. “Primeiro eu pego dois ovos.”
 2. “Bato com a varinha mágica e depois ligo o fogão.”
 3. “Depois de bater o ovo, ponho o ovo na frigideira com azeite.”
- A mãe diz:** “Com um fio de azeite, né filho?”
4. “É, com um fio de azeite.”
 5. “Depois espalho o ovo, mas antes espalho sal e pimenta preta, um pouco.”
 6. “E depois bato o ovo ali, ponho queijo e fiambre.”
 7. “Depois dobro, enrolo (pausa >1) depois viro, para ficar bem tostadinho.’
 8. “Depois tiro e já está.” (pausa > 3)
 9. “Depois ponho no prato e pronto.’

Na análise da produção verbalizada, a criança C apresenta o passo a passo da receita de omelete de queijo e fiambre e, à medida que descreve as ações, apresenta os ingredientes utilizados, como pode ser visto entre as ações 1 e 6 da transcrição acima. Para construir o texto oral, faz uso de algumas estratégias organizadoras de sua fala, como nas ações 1. “**Primeiro** eu pego dois ovos”; 5. “...**antes** espalho sal e pimenta preta, um pouco”; 6. “...**ponho** queijo e fiambre.” – trazendo ingredientes e quantidades. É interessante destacar a entrada da fala da mãe após a ação 3, sinalizando a necessidade de complementação de um ingrediente, o azeite, que é acolhida pela criança na ação 4: “É, com um fio de azeite”.

Como a criança **B**, a criança **C** também faz uso de pausas longas, nas ações 7 e 8, como estratégia mnemônica para a apresentação do modo de fazer da omelete: “Depois **dobro, enrolo** (pausa >1), depois **viro**, para ficar bem tostadinho”. Observe que essa ação é composta de 3 microações: enrolar, dobrar e virar. Daí a necessidade de recuperar na memória e, para isso, o uso da pausa. Isso também ocorre na ação seguinte, 8: “Depois tiro e já está.” (pausa > 3). A pausa longa serve também de elemento organizador mnemônico para a conclusão da receita que vem na ação a seguir: 9. “Depois ponho no prato e pronto”, em que há a finalização do omelete servido no prato.

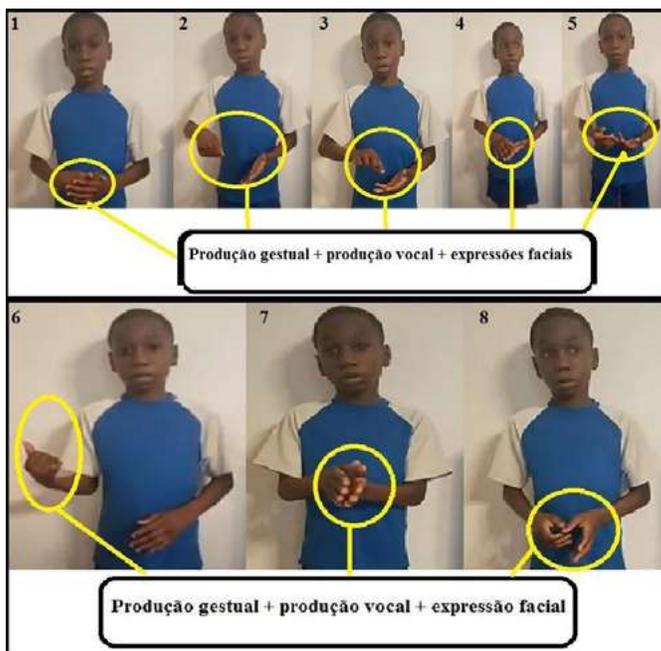
Assim como as demais crianças, **C** demonstra conhecimento prático na apresentação da receita, por exemplo na ação 5, ao afirmar: “Depois espalho o ovo, **mas antes** espalho sal e pimenta preta, **um pouco**”, chamando a atenção do interlocutor que é algo que precisa ser feito antes de espalhar o ovo e em pouca quantidade.

Figura 7: Abertura gestual da criança C – Gênero receita



Fonte: Dados extraídos do Projeto “Gesto e fala de crianças em ambientes digitais: acervo de dados intercontinentais”. Gênero: receita. Coleta em 2020. (criança em Maputo, Moçambique)

Figura 8: Gestos pantomímicos da criança C – Gênero receita



Fonte: elaboração das autoras

Todas as ações verbais da receita são produzidas em concomitância à produção gestual na apresentação da receita da criança C. Na Figura 8, ao afirmar “1. Primeiro eu pego dois ovos”, segura as mãos, mãos parcialmente entrelaçadas à frente do corpo, próximas ao abdômen, iniciando o gesto de listar (gesto emblemático com dimensões dêiticas) e finaliza a ação com as mãos juntas parcialmente entrelaçadas à frente do corpo, próximas ao abdômen (gesto emblemático de término de enunciado, com dimensões metafóricas e ritmadas). Na Figura 8, frame 1, inicia a apresentação das ações subsequentes com as mãos juntas parcialmente entrelaçadas à frente do corpo, próximas ao abdômen (gesto emblemático, com dimensões metafórica e ritmada, de início de enunciado), ao explicar como mistura os ovos. No trecho “**Bato com a varinha mágica...**”, há o uso de um gesto pan-

tomímico com dimensões icônicas e ritmadas, representando a varinha mágica (batedor de aço) com a mão direita fechada, fazendo movimentos circulares sobre a mão esquerda espalmada, como se fosse a frigideira com os ovos, o que pode ser visualizado no frame 2. Em seguida, no frame 3, faz uso de um gesto pantomímico, com dimensões icônicas, dêiticas e ritmadas, para mostrar a introdução do “...fio de azeite” à receita (ação 4). Na continuidade, ao afirmar que “Depois espalho o ovo, mas antes espalho sal e pimenta preta, um pouco”, nos frames 4 e 5, mãos com as palmas para baixo e com o olhar voltado para lateral esquerda, gesto emblemático com dimensão metafórica, com funcionamento mnemônico de recuperação da ação apresentada, e depois com as palmas para cima, abertas como se espalhasse os ovos na frigideira, num gesto pantomímico com dimensões icônicas, dêiticas e ritmadas. E segue ilustrando sua produção verbal, tornando a listar ingredientes ao afirmar: “...ponho queijo e fiambre”, frame 6, mão direita fletida com polegar para trás, enquanto a mão esquerda repousa à frente do corpo, junto ao abdômen, num gesto emblemático com dimensões dêiticas e ritmadas, listando ingredientes a serem acrescentados à receita. Vale destacar que em muitas culturas, o uso do polegar num movimento na direção do corpo (para trás) dá a ideia de anterioridade, passado, e, de fato, o ingrediente deveria ter sido apresentado antes, mas foi só agora. Isso realça um funcionamento mnemônico gestual e também um gesto preenchedor, pois ele informa ao interlocutor, gestualmente, que tais ingredientes deveriam ter sido listados anteriormente, ou seja, ele é emblemático/preenchedor. O frame 7 traz a demonstração pantomímica das ações de dobrar, enrolar e virar, todas com as mãos se movimentando à frente do corpo espalmadas, próximas uma da outra, demonstrando ritmadamente, através de gesto pantomímico, com dimensões icônicas e ritmadas tais ações, com um leve movimento de cabeça para a direita durante a produção. No frame 8, finaliza a apresentação com as mãos próximas em concha,

dedo polegar esquerdo tocando os dedos polegar, indicador e anelar da mão direita, movimento que permanece durante a longa pausa (>3), gesto emblemático de reflexão, com dimensão dêitica, para recuperar informação na memória aliado ao olhar lateral para a esquerda, novamente um recurso mnemônico para a ação que finalizará a receita: “Depois ponho no prato e pronto”.

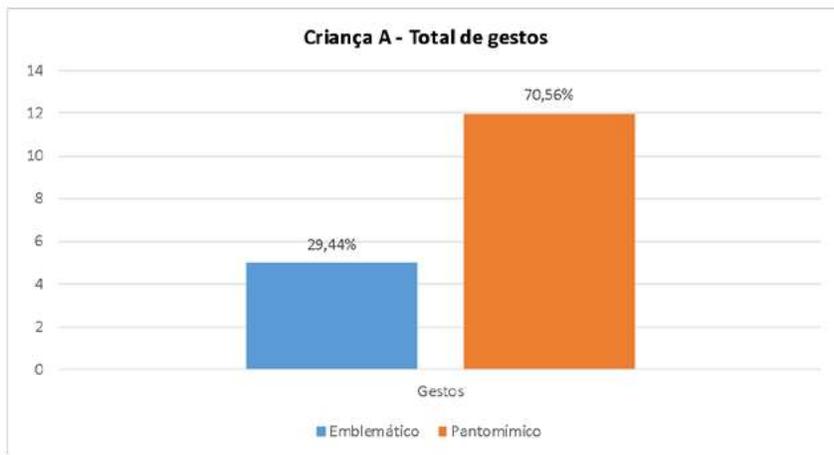
Alguns pontos merecem destaque em relação aos mesmos recursos mnemônicos gestuais utilizados pelas crianças **A** e **C** ao longo da apresentação das receitas, com uma configuração gestual muito semelhante: gestos manuais emblemáticos com dimensão dêitica, vinculados ao olhar lateral esquerdo, buscando recuperar algo na memória. No caso de **A**, isso ocorre na Figura 3, frames 2 e 3; e no caso de **C**, ocorre na Figura 8, frames 4 e 8.

Um outro aspecto interessante diz respeito ao uso dos gestos de listar, apresentado pelas crianças **B** e **C**, presentes na Figura 6, frame 1 da criança **B** e na Figura 8, frame 6, da criança **C**. Vale destacar também que o gesto de listar usado no frame 6 da criança **C** também funcionou como um gesto preenchedor, informando ao interlocutor que tais ingredientes deveriam ter sido listados anteriormente, no caso o queijo e o fiambre.

Segundo Galhano-Rodrigues (2018), o gesto de listar vem acompanhado da enunciação de uma lista de itens (objetos, ideias, argumentos etc.) e é caracterizado por paralelismo sintático, prosódico, movimentos do corpo, olhar e movimentos da cabeça.

Colocando esses dados em gráficos, podemos visualizar melhor o que as análises refletem. Vejamos:

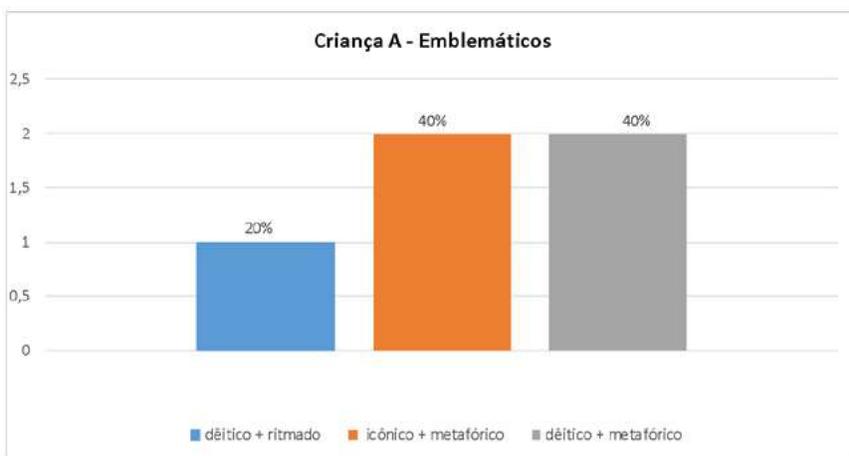
Gráfico 1: Total de gestos da criança A



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico mostra uma maior incidência de gestos pantomímicos na criança A, 70,56%, em relação aos emblemáticos, 29,44%, o que já era esperado, visto que a receita envolve uma sequência de ações a serem demonstradas gestual e verbalmente, quando estamos na modalidade falada.

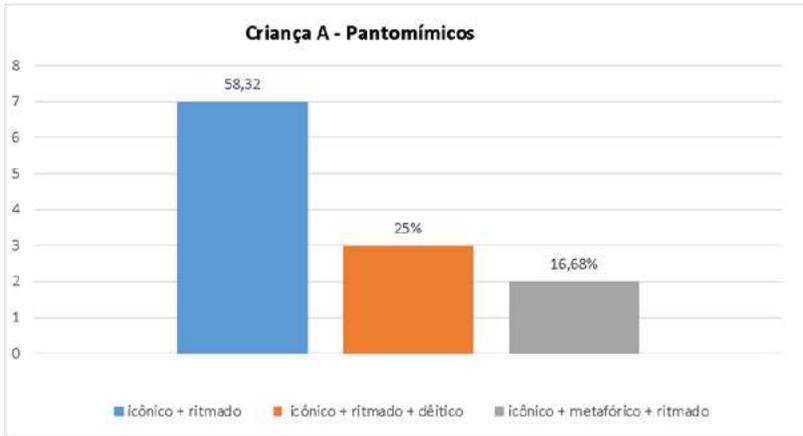
Gráfico 2: Gestos emblemáticos da criança A



Fonte: Dados da pesquisa

Na criança **A**, a respeito dos gestos emblemáticos, vimos a presença de menos gestos dêiticos+ritmados e igualmente, numa porcentagem maior, os icônicos+metafóricos e os deiticos+metafóricos.

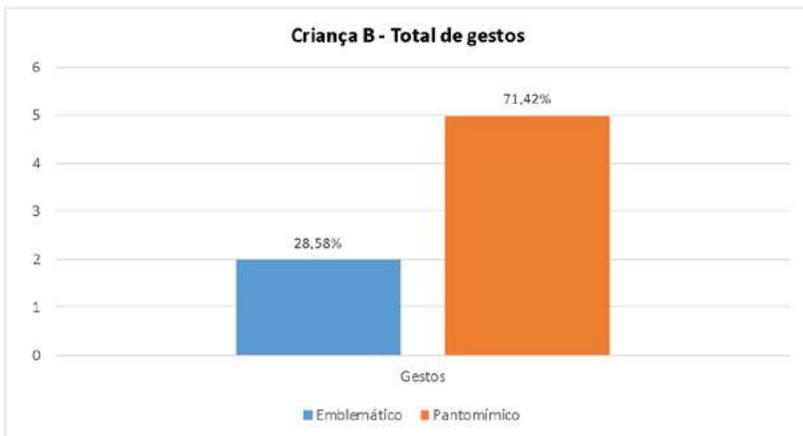
Gráfico 3: Gestos pantomímicos da criança A



Fonte: Dados da pesquisa

Quanto aos pantomímicos, encontramos um maior número de icônicos+ritmados e, em menor número, icônicos+ritmados+dêiticos e os icônicos+metafóricos+ritmados.

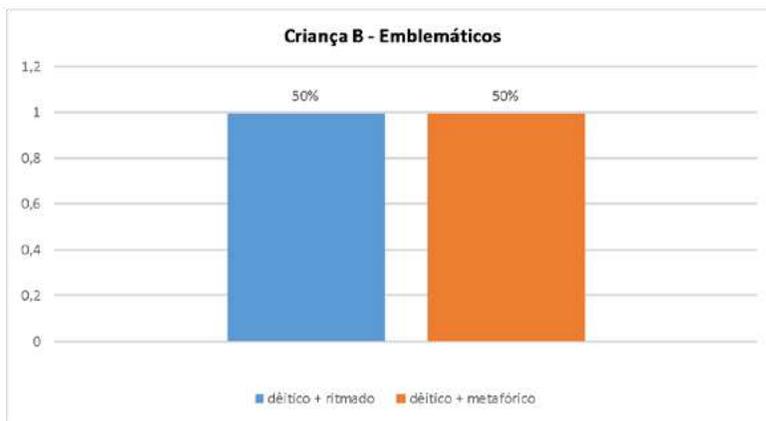
Gráfico 4: Total de gestos da criança B



Fonte: Dados da pesquisa

Tal como na criança **A**, o gráfico mostra uma maior incidência de gestos pantomímicos na criança **B**, 71,42%, em relação aos emblemáticos, 28,58%, o que já era esperado, visto que a receita envolve uma sequência de ações a serem demonstradas gestual e verbalmente quando estamos na modalidade falada.

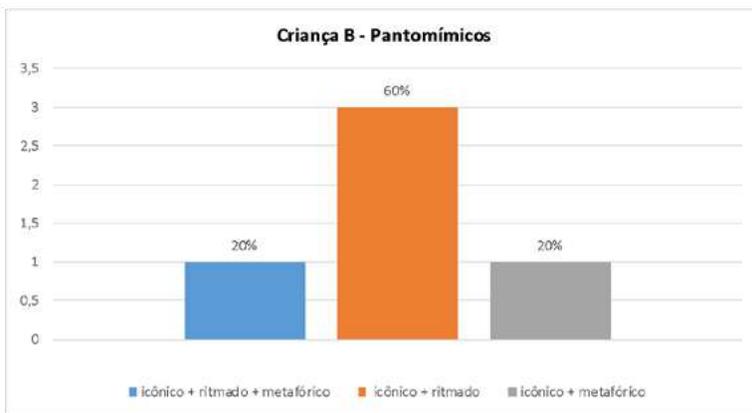
Gráfico 5: Gestos emblemáticos da criança **B**



Fonte: Dados da pesquisa

Na criança **B**, os emblemáticos mostram a igualdade entre os gestos dêitico+ritmado e os dêiticos+metafóricos.

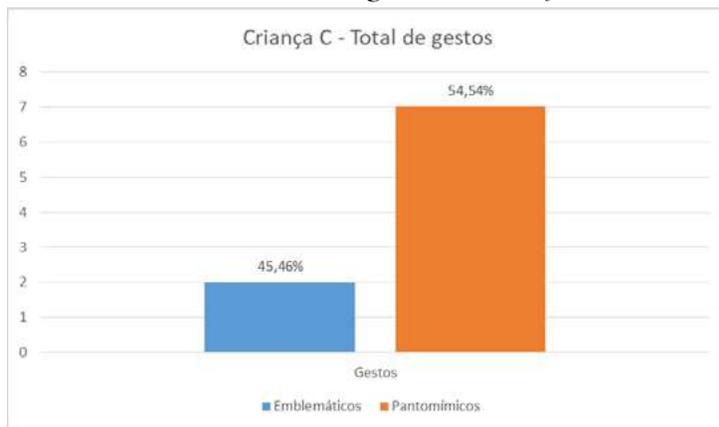
Gráfico 6: Gestos pantomímicos da criança **B**



Fonte: Dados da pesquisa

Em relação aos pantomímicos, os icônicos+ritmados+metafóricos e os icônicos+metafóricos se nivelam, enquanto os icônicos ritmados se sobrepõem.

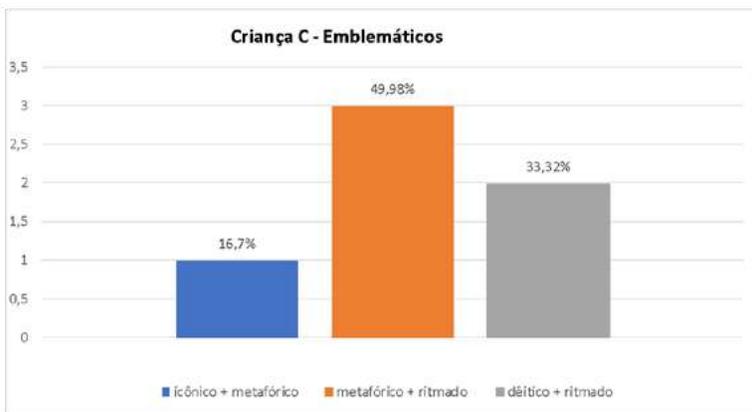
Gráfico 7: Total de gestos da criança C



Fonte: Dados da pesquisa

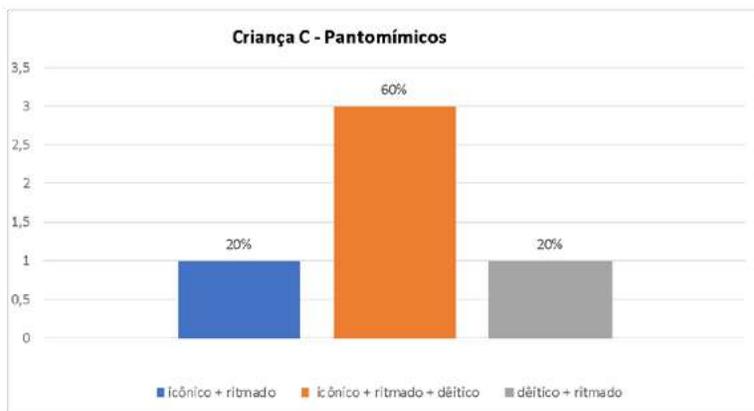
Diferente das crianças A e B, o gráfico mostra uma maior incidência de gestos emblemáticos, 54,54% em relação aos pantomímicos, 45,46%, na criança C. Essa foi uma divergência encontrada entre as crianças. Posteriormente, em outro trabalho, aprofundaremos a discussão.

Gráfico 8: Gestos emblemáticos da criança C



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 9: Gestos pantomímicos da criança C



Fonte: Dados da pesquisa

Em síntese, podemos afirmar que os gestos predominantes na receita culinária em todas as crianças são os pantomímicos e os emblemáticos, condizentes com a natureza do gênero emanálise, que envolve o sequenciamento de ações para a produção do alimento, objeto da receita. A criança **A**, no que diz respeito aos gestos emblemáticos, usa mais os icônicos+metafóricos e os dêiticos+metafóricos. De maneira semelhante, a criança **B** também destaca mais os icônicos+metafóricos e os dêiticos+metafóricos. A única diferença é a ausência do dêitico ritmado na criança **B**. Em relação aos gestos pantomímicos, a criança **A** usa um maior número de icônicos+ritmados e em menor número icônicos+ritmados+dêiticos e os icônicos+metafóricos+ritmados. A criança **B** também dá destaque aos icônicos ritmados e usa menos os icônicos+ritmados+metafóricos e os icônicos+metafóricos, mas não apresenta os icônicos+ritmados+dêiticos. A aproximação é muito grande. Já a criança **C** apresenta um maior número de gestos emblemáticos metafóricos+ritmados, enquanto nas análises dos gestos pantomímicos, aqueles que se sobressaem são os icônicos+ritmados+dêiticos. O gesto emblemático icônico+metafórico teve a menor rein-

cidência, assim como o gesto pantomímico da criança **A** com classificação em icônico+metafórico+ritmado.

7 Considerações finais

Este artigo teve como objetivo socializar as primeiras discussões e resultados de uma pesquisa intercontinental, intitulada “Gesto e fala de crianças em ambientes digitais: acervo de dados intercontinentais”, que tem como objetivo coletar dados de crianças de 7 a 12 anos, que possuem o português como língua oficial (Moçambique, Região Autônoma da Madeira, Portugal e Brasil), em contextos familiares, para uma melhor compreensão da língua portuguesa em sua variedade nesses três países. Para o presente trabalho, centramos o foco nos aspectos da multimodalidade gestual e verbal em três vídeos do gênero receita, de uma criança brasileira, uma criança portuguesa e uma criança moçambicana, buscando identificar regularidades presentes.

Nas regularidades, vimos a proficiência do gênero receita nas três versões: o bolo, o brigadeiro e a omelete. Em relação aos aspectos verbalizados, destaca-se a necessidade de inserir uma estrutura dialógica numa apresentação monológica, o que se fez presente tanto na criança **A**, por meio de perguntas retóricas, com função mnemônica; quanto na criança **B**, a partir das pausas, permitindo à pesquisadora retomar a interlocução para a conclusão da receita. Verificamos, nas crianças **A** e **B**, a presença de pausas longas, como sendo um convite à entrada de um novo interlocutor (CHACON; VILEGA, 2012). Já a criança **C** apresenta com uma maior autonomia, tendo em vista apenas o interlocutor da receita. A entrada da mãe apenas o faz retomar a sequência sem prejuízo para sua fala. Nada o desconcentrou. Quanto às irregularidades, apenas notamos um maior número de gestos emblemáticos da criança **C** no seu repertório.

De um modo geral, é possível ver a profusão de gestos desde o início da fala até o final da apresentação dos gêneros nas três crian-

ças. A naturalidade da movimentação do corpo, da cabeça, do olhar, das mãos nas verbalizações ou na ausência de fala é notória, o que nos encaminha para um fortalecimento da tese de que fala e gesto compõem uma só matriz.

Quanto ao uso dos gestos, observamos que a pantomima ou gestos pantomímicos se sobressaem no gênero oral receita, como pode ser previsto e justificado pelo fato de que ao explicarmos uma receita, buscamos demonstrar, mesmo que simbolicamente, o que fazemos, como fazemos, o que usamos e como usamos. As três crianças, ao descreverem o passo a passo das suas receitas, buscam apoio nos gestos para apresentar o material usado na preparação da receita, para o seu interlocutor/parceiro interativo. Isso é muito interessante. Destacamos ainda que os gestos, em especial os pantomímicos, representaram significativamente o que as três crianças buscam exemplificar, justificando, assim, os resultados encontrados e a reincidência do mesmo gesto durante o gênero oral escolhido. Com relação aos gestos emblemáticos, o gesto de listar, nas análises deste artigo, surge na listagem dos ingredientes mencionados pelas crianças **B** e **C**, o que não significa que seja uso exclusivos das crianças brasileiras e moçambicanas. A criança **A**, por sua vez, lista os ingredientes com o uso da sua produção verbal e a expressividade dos gestos emblemáticos (reflexivos), como quando reflete sobre os ingredientes e as quantidades que devem ser usadas. Sendo assim, evidenciamos que o processo interativo acontece de forma efetiva e significativa, independentemente do uso ou não do gesto de listagem.

A análise preliminar apontou para pouca divergência no uso dos gestos e uma maior coincidência nas três crianças tanto no uso de gestos emblemáticos, destacando os icônicos+metafóricos e os dêiticos+metafóricos, quanto aos pantomímicos, um maior emprego dos icônicos+ritmados.

Com a continuação da pesquisa, poderemos comparar os dados encontrados com os das crianças de Moçambique, de Portugal e do Brasil. Ao todo, teremos um *corpus* de 90 gêneros orais infantis, distribuídos em 03 gêneros textuais.

REFERÊNCIAS

ÁVILA NÓBREGA, Paulo Vinícius. **Dialogia mãe-bebê**: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, UFPB, João Pessoa, 2010.

ÁVILA NÓBREGA, Paulo Vinícius; CAVALCANTE, Marianne C. B. O envelope multimodal em aquisição de linguagem: momento do surgimento e pontos de mudanças. *In*: CAVALCANTE, Marianne C. B.; FARIA, Evangelina M. B. de (org.). **Cenas em aquisição da linguagem**: multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 11-44.

BAKHTIN, Mikhail (VOLÓCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1997 [1929].

BRANDÃO, Soraya. **Gestos e fala nas narrativas infantis**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, UFPB, João Pessoa, 2015.

BROSNAHAN, Leger; OKADA, Tae. **Japanese and English gesture**. Tokyo: Taishukan, 1990.

CALBRIS, Genevi've. **Elements of Meaning in Gesture**. Philadelphia: John Benjamins, 2011.

CAVALCANTE, Marianne C. B. **Da voz à língua**: o manhês na dialogia mãe-bebê. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

CHACON, Lourenço; VILLEGA, Crystiane C. S. Hesitações na fala infantil: indícios da complexidade da língua. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 54, p. 81-95, 2012.

CHIMBUTANE, Feliciano. Portuguese and Africa languages in Mozambique. *In*: LÓPEZ, Laura Álvarez; GONÇALVEZ, Perpétua; AVELAR, Juanito Ornelas

de (ed.). **The Portuguese language continuum in Africa and Brazil**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2018.

CRUZ, Fernanda Miranda da. Documentação e investigação multimodal de interações envolvendo criança com autismo: corpo, linguagem e mundo material. **Revista Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 16, n. 2, p. 179-193, 2018.

CRUZ, Fernanda Miranda da; OSTERMANN, Ana Cristina; NEAGRAES, Daniela A.; FREZZA, Minéia. O trabalho técnico-metodológico e analítico com dados interacionais audiovisuais: a disponibilidade de recursos multimodais nas interações. São Paulo, **D.E.L.T.A.**, v. 35. n. 4, p. 1-36, 2019.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FARIA, Evangelina M. B. de. Aquisição e desenvolvimento da língua oral: um olhar sobre a transição entre gêneros. *In*: CAVALCANTE, Marianne C. B.; FARIA, Evangelina M. B. de; LEITÃO, Márcio Martins. (org.). **Aquisição da linguagem e processamento linguístico**: perspectivas teóricas e aplicadas. João Pessoa: Ideia; Editora Universitária, 2011.

GALHANO-RODRIGUES, Isabel. Vou buscar ali, ali acima! A multimodalidade da deixis no português europeu. **Linguística** – Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto, n. 7, p. 129-164, 2012.

GALHANO-RODRIGUES, Isabel. Gestos com os pés: descrição de uma listagem. **Linguística** – Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto, v. 13, p. 115-132, 2018.

KENDON, Adam. How gestures can become like words. *In*: POYATOS, Fernando (ed.). **Cross-cultural perspectives in nonverbal communication**, p. 131-141, 1988.

KENDON, Adam. Some recent work from Italy on Quotable Gestures (Emblems). **Journal of Linguistic Anthropology**, v. 2, p. 92-108, 1992.

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

KITA, Sotaro; ÖZYÜREK, Asli. What does cross-linguistic variation in semantic coordination of speech and gesture reveal? Evidence for an interface representation of spatial thinking and speaking. **Journal of Memory and Language**, v. 48, n. 1, p. 16-32, 2003.

KITA, Sotaro. Cross-cultural variation of speech-accompanying gesture: A review. **Language and Cognitive Processes**, v. 24, n. 2, p. 145-167, 2009.

LÓPEZ, Laura Álvares; GONÇALVES, Perpétua; AVELAR, Juanito Ornelas de (eds.). **The Portuguese language continuum in Africa and Brazil**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2018.

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

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

MCNEILL, David. **Hand and mind: what gestures reveal about thought**. Chicago: University of Chicago Press, 1992. p. 75-104.

MCNEILL, David. Growth points cross-linguistically. *In*: NUYTS, Jan; PEDERSON, Eric (ed.). **Language and conceptualization**. Language, Culture, and Cognition. New York: Cambridge University Press, 1997.

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

MCNEILL, David. Gesture. *In*: HOGAN, Patrick (ed.). **Cambridge encyclopedia of the language sciences**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 344-346.

MORRIS, Desmond. **Gestures, their origins and distribution**. New York: Stein and Day, 1979.

PEDERSON, Eric; DANZIGER, Eve; WILKINS, David; LEVINSON, Stephen; KITA, Sotaro; SENFT, Gunter. Semantic typology and spatial conceptualization. **Language**, v. 74, n. 3, p. 557-589, 1998.

REBELO, Maria Helena. **O falar de Porto Santo: Contribuição para o estudo do vocalismo e algumas considerações sobre o consonantismo**. Tese (Doutorado em Linguística Portuguesa) – Departamento de Estudos Romanísticos da Universidade da Madeira, UMA, Ilha da Madeira, 2005.

REBELO, Maria Helena. A caminho do Brasil: a Madeira. Situação actual da Língua Portuguesa na ilha da Madeira. **Xarabanda Revista**, n. 16, p. 64-73, 2006.

REBELO, Maria Helena. Património Linguístico Madeirense: alguns aspectos lexicais, fonéticos, morfológicos e sintáticos. *In*: MARCOS, Ángel. (ed.). *Língua Portuguesa, Estudos Lingüísticos*. v. 2. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2014. p. 627-647.

SOARES, Paula Michele da S. **Multimodalidade em cenas de atenção conjunta**: contribuições para o processo de aquisição da linguagem de uma criança surda. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFPB, João Pessoa, 2018.

Parte II

TEXTOS PUBLICADOS

CONSIDERAÇÕES SOBRE GESTOS DA FALA: CONTÍNUO DE KENDON, DIMENSÕES E SEU SISTEMA INTEGRADO¹

Fabício Alexandre da Silva
Evangelina Maria Brito de Faria

1 Introdução

Num primeiro momento, pode parecer fácil a definição de gesto: o movimento da(s) mão(s) produzido por um indivíduo. Contudo, quando se pensa mais detidamente a respeito, é possível questionar se as mãos são os únicos canais de produção ou se outras partes do corpo podem ser utilizadas nesse processo. Diante da variedade que se observa e da função que desempenham, os gestos podem ser classificados em tipos, ou dimensões, como veremos adiante.

Quando fala, o emissor não está somente encadeando unidades linguísticas que o ouvinte receberá e tentará dar sentido; ele também realizará uma série de movimentos do corpo que o ouvinte integrará à mensagem transmitida oralmente e decodificará como uma só mensagem (SUÁREZ, 2011). Esses movimentos são, assim, atos que sempre

¹ Este texto foi publicado na *Revista Acta Semiótica et Lingvística*, 27 n. 1 (46), 23 abr. 2022.

estão presentes nos eventos interacionais. Contudo, os gestos não podem ser definidos como meros movimentos corporais que o sujeito realiza enquanto fala – eles são tidos como intencionais para comunicar algo em uma conversa em andamento e têm características de expressividade deliberada (KENDON, 2004).

Segundo Van Dijk (2000), no discurso, os sons ocorrem isolados. Habitualmente, estão acompanhados por diversos tipos de atividade não verbal, como os gestos, as expressões faciais, a posição do corpo, a proximidade, o aplauso e o riso, enfim, todas as ações que acompanham de maneira pertinente as conversações e, conseqüentemente, requerem, por direito próprio, uma análise do papel que desempenham na realização da totalidade da comunicação. Juntamente com a oralidade, a atividade não verbal desempenha um papel importante na interpretação do sentido e das funções do discurso na interação entre duas ou mais pessoas.

Nesse sentido, a área da multimodalidade tem fornecido uma evidência empírica crescente para fortalecer a teoria de que os gestos são um modo de expressão fortemente ligado à linguagem e à fala. Essa última une-se ao gesto, formando, assim, um sistema interconectado. São, ainda, fenômenos espaço-visuais influenciados por fatores contextuais e estão intimamente ligados a processos linguísticos sofisticados, segundo Gullberg, Bot e Volterra (2008).

Para Andonegi *et al.* (2017), a combinação gesto-fala é uma característica fundamental da condição humana. Como destaca McNeill (1992), na linguagem gestual humana, as modalidades discursivas são coordenadas não apenas no nível fonológico, mas também nos níveis semântico e pragmático. Assim, as crianças começam a usar combinações intencionadas de gesto-fala por volta do final do primeiro ano de vida, alguns meses depois de ter-se iniciado o balbúcio canônico e precedendo a etapa linguística da primeira palavra.

Kendon (1980) define os gestos como ações visíveis das mãos, rosto e corpo que são usadas intencionalmente para se comunicar e são expressas juntamente com enunciados. Durante a execução, eles podem exibir complexidade semiótica de diferentes tipos, ter diferentes funções comunicativas e variar em sua relação semântica com a fala. Desse modo, segundo Özyürek (2014), constata-se que os gestos agregam valores semânticos, sintáticos e pragmáticos à parte verbal de um enunciado, formando, assim, um todo de partes compostas de diversidade semiótica.

Dadas as múltiplas funções e a interação que ocorre entre as duas modalidades (gesto e fala), com este trabalho, busca-se compreender e explorar essas questões, com foco no contínuo de Kendon (gesticulações, gestos preenchedores, emblemas, pantomimas e línguas de sinais) e em uma “tipologia” mais específica que considera os gestos icônicos, metafóricos, dêiticos e ritmados. Além disso, serão fornecidas algumas considerações a respeito da integração gesto-fala.

2 O *continuum* de Kendon

Adam Kendon (1980) traçou considerável distinção entre alguns tipos de gestos através de um contínuo que seria denominado mais tarde por David McNeill (1992) de *Continuum* de Kendon, em sua homenagem. Com base nesse trabalho, McNeill focou em categorias específicas do contínuo gestual. Começaremos, então, a abordar os tipos a seguir: gesticulação, gestos preenchedores, emblemas, pantomimas e sinais.

Sendo o tipo de gesto mais frequente no uso diário, a gesticulação é um movimento que carrega um significado relacionado ao enunciado que o acompanha e abrange muitas variantes e usos. Este tipo é realizado principalmente com os braços e as mãos, mas outras partes do corpo podem ser utilizadas também. A cabeça, por exemplo, pode assumir o controle como um tipo de “terceira mão” se as duas mãos estiverem ocupadas ou imobilizadas; até mesmo as pernas e os pés podem

se mover de uma maneira gestual (MCNEILL, 2006). Ainda, segundo McNeill, a gesticulação é o tipo de gesto que oferece maior penetração na língua em si, representando 99% da frequência de utilização total (MCNEILL, 2015). Ela “possui marcas da comunidade de fala e marcas do estilo individual de cada um” (CAVALCANTE, 2009, p. 2426) e “combinatanto universais quanto traços linguísticos de uma comunidade” (CAVALCANTE *et al.*, 2015, p. 44). Assim, as gesticulações são produzidas por falantes de todas as línguas.

Os gestos preenchedores são parte da própria sentença – o termo “preenchedor” é utilizado, aqui, com base na tradução de Cavalcante (2018) para *speech-framed gestures*. Como a denominação sugere, esses gestos ocupam um espaço em uma sentença e completam sua estrutura. Com relação à temporização, diferem das gesticulações, pois estas estão sincronizadas com a fala, enquanto os gestos preenchedores ocupam uma lacuna que preenche um compartimento gramatical, de modo que o sentido possa ser construído na presença da fala (MCNEILL, 2006). Imaginemos, agora, a seguinte situação: numa conversa sobre política, uma das pessoas fala sobre um prefeito que foi preso por corrupção. Em sua colocação, um dos interlocutores afirma que “o político roubou muito dinheiro”, mesclando fala e gestos. Os gestos preenchedores poderiam atuar de diversos modos aqui: tanto para o termo “roubou” (polegar direito sob a palma da mão esquerda, enquanto a mão direita faz um breve movimento para a esquerda), quanto para o termo “muito” (em que a palma da mão está voltada para cima e o polegar toca os demais dedos repetidas vezes em milésimos de segundo), por exemplo.

Os emblemas são sinais convencionados, a exemplo do polegar indicado para cima ou o dedo indicador tocando a ponta do polegar, formando, assim, um “anel” para indicar “Ok”. De acordo com McNeill (2006), Adam Kendon utiliza o termo “*quotable gestures*”, referindo-se a eles como tradutores verbais de um enunciado completo, pois são significativos com ou sem a fala, temporizando diferentemente

dela. Por serem culturalmente específicos, os emblemas variam de região para região. Segundo Tellier (2009, p. 3), “as pessoas que pertencem à mesma comunidade cultural entendem esses gestos, pois aprenderam os mesmos durante a aquisição da linguagem”. Outra característica importante desse tipo é que:

Muitos emblemas têm raízes históricas profundas, mais antigas do que as línguas nas quais eles ocorrem. A maioria dos emblemas tem componentes icônicos ou metafóricos. O contato do indicador com o polegar em um sinal de “Ok” captura a ideia de precisão. Mas o emblema também é especificado por uma convenção pareando a forma do gesto a um significado de aprovação. A fixidez do emblema é a evidência disso. A ação de colocar o dedo médio em contato com o polegar, ainda delinea informações precisas, mas deixa de ser o sinal de “Ok” para aprovação (MCNEILL, 2006, p. 3).

A pantomima representa ações cotidianas e é caracterizada como uma mímica, uma simulação, um gesto ou uma sequência de microações que expressam uma linha narrativa, com uma história a contar, produzida sem fala em um ato individual (CAVALCANTE, 2009). Fingir estar sentindo alguma dor ou simular estar alegre são alguns exemplos de pantomima.

Os sinais são léxicos numa língua de sinais, como é o caso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Segundo McNeill (1992), as línguas de sinais são “sistemas linguísticos de direito, com segmentação, composicionalidade, léxico, sintaxe, distinção, padrões de boa formação e uma comunidade de usuários” (p. 38). Justamente por possuírem estruturas linguísticas próprias (padrões gramaticais, classes de palavras, padrões morfológicos etc.), o código linguístico varia também de um país para outro.

Como afirma Tellier (2009), originalmente, McNeill (1992) organizou esses quatro tipos de gestos em um contínuo de acordo com a

sua relação com a fala e com o grau de convenção. Assim, à esquerda, a gesticulação é feita de gestos que requerem a presença da fala, enquanto, à direita, as línguas de sinais são utilizadas sem a fala. À esquerda, a gesticulação é feita de gestos idiossincráticos, e, na extremidade direita, as línguas de sinais são extremamente convencionais, com signos regulados socialmente. Em 2000, David MacNeill enriqueceu esse contínuo ao dividi-lo em quatro contínuos, utilizando as características “relação com a fala” e “relação com convenções”, e ao adicionar características tais como “relação com propriedades linguísticas” e “relação com o caráter semiótico”. Os quatro contínuos são descritos na tabela a seguir:

Tabela 1: *Continuum* de Kendon (MCNEILL, 2000, p. 5).

	Gesticulação	Pantomimas	Emblemas	Línguas de Sinais
Continuum 1	Presença obrigatória de fala	Ausência obrigatória de fala	Presença opcional de fala	Ausência obrigatória de fala
Continuum 2	Ausência de propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Ausência de algumas propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas
Continuum 3	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencional	Totalmente convencional
Continuum 4	Global e sintética	Global e analítica	Segmentada e sintética	Segmentada e analítica

Fonte: MCNEILL, 2000, p. 5

Dois tipos de mudanças recíprocas ocorrem quando se analisa essa tabela da esquerda para a direita: “a presença obrigatória de fala diminui e a presença de propriedades linguísticas aumenta” (CAVALCANTE; BRANDÃO, 2012, p. 57). Embora os gestos preenchedo-

res não constem acima, é necessário salientar que eles também são obrigatoriamente realizados com a fala, porém se relacionam com ela de modo diferente – sequencialmente, em vez de concorrentemente, com um papel linguístico específico: o de assumir o lugar de um termo ou expressão. McNeill (2006) destaca que as gesticulações, e não outros pontos presentes nesse contínuo, combinam propriedades que são diferentes, e essa combinação ocupa o mesmo instante comunicativo.

3 O quarteto formado pelas gesticulações

À luz da semiótica peirceana, Elena Levy e David McNeill propuseram um esquema de classificação com quatro categorias de gestos, a saber: icônicos, metafóricos, dêiticos e gestos ritmados. Todos esses são gesticulações ou gestos preenchedores do *Continuum* de Kendon.

Icônicos: tais gestos representam imagens de entidades concretas e/ou ações. Como símbolos referenciais, funcionam através de semelhança formal e estrutural com o evento ou objetos e “estão estreitamente ligados ao discurso, servindo para ilustrar o que está sendo dito [...], estabelecendo com o referente uma relação de metonímia” (MCNEILL, 2006; CAVALCANTE, 2018, p. 10). Ou seja, “na maioria das vezes, os gestos icônicos representam movimento corporais, movimentos de objetos ou pessoas no espaço, e formatos de pessoas ou objetos. Eles fazem isso concreta e relativamente transparente” (GOLDIN-MEADOW, 2003, p. 7). Por exemplo, parecer segurar e dobrar algo enquanto diz “ele inclinou as costas”, ou quando a pessoa utiliza as mãos para demonstrar o tamanho de um objeto físico.

Metafóricos: são bem similares aos icônicos, mas não são limitados a representações de eventos concretos, podendo representar conteúdo abstrato. Em um gesto metafórico, um sentido abstrato é apresentado como se tivesse forma e/ou ocupasse espaço (MCNEILL, 2006; CAVALCANTE *et al.*, 2015). Um exemplo deste tipo é a configuração das mãos abertas com a palma para cima, como se o falante qui-

sesse demonstrar através desse gesto que não entendeu nada da aula a que assistiu.

Dêiticos: são prototípicos e o mais conhecido é o ato de apontar, embora quase toda parte “extensível” do corpo possa ser usada. Para Tellier (2009, p. 4), “muitas das ações de apontar que vemos nas conversações entre adultos e na contação de histórias não são apontando para objetos fisicamente presentes ou lugares, mas é um ato de apontar abstrato”. Geralmente acompanham palavras como “aqui”, “isto” etc.

Gestos ritmados: são assim chamados pois as mãos (em movimentos de batidas para cima/para baixo, para trás/para frente etc.) funcionam como marcadores temporais. Não têm nenhuma conexão semântica com a fala que os acompanha, mas essas batidas têm uma funcionalidade discursiva, sinalizando o lugar temporal de algo que o falante considera importante em relação ao todo (TELLIER, 2009).

4 A integração gesto-fala

Os gestos desempenham um importante papel na produção e na compreensão da língua falada. Essa influência depende de vários fatores, como a relação entre a informação expressa no gesto e aquela do discurso que o acompanha. De acordo com McNeil, Evans e Alibali (2000), quando os gestos acompanham uma mensagem oral, eles geralmente reforçam o discurso a que estão associados, de modo que podem transmitir o mesmo conteúdo semântico. Esse reforço facilita a compreensão, porque os gestos fornecem um suporte externo que ajuda no entendimento de mensagens que possam carregar um nível mais alto de complexidade.

Quando a fala e um gesto são sincronizados, vemos algo que é simultâneo e sequencial [...]. Há uma combinação de duas estruturas semióticas para a mesma unidade de ideia subjacente, cada uma com sua própria expressão potencial. A fala

e o gesto são coexpressivos, mas semioticamente não redundantes (MCNEILL, 2002, p. 2).

De acordo com McNeill (2015, p. 105), “os gestos e o discurso são realmente partes integrantes de um único processo” em que o gesto manifesta a ideia ou situação que é inerente a esse processo. Assim, para o autor, as mãos deixam de ser apenas mãos para serem símbolos, quando o falante está performando gestos, os quais não são simples movimentos nem podem ser explicados em termos puramente cinésicos, pois, na condição de “símbolos que demonstram significados” criados no momento da fala, os gestos coexistem com o discurso, embora sejam qualitativamente diferentes dele. O autor, claramente, evidencia a importância de tratar, com exclusividade, o gesto que acompanha o discurso, visto que a própria palavra “gesto” apresenta uma certa imprecisão: “A palavra gesto é imprecisa. Abrange uma série de fenômenos, com diferentes funções e processos subjacentes de evocação e organização plausivelmente diferentes” (MCNEILL, 2002, p. 1). Diferentemente de emblemas, os quais possuem padrões de formas já estabelecidas, as gesticulações são produzidas no momento da fala corrente, sem restrições de formas convencionadas.

Nesse sentido, o gesto do qual se trata nessa integração é uma ação relacionada à conversa em andamento e que possui as características de manifesta expressividade deliberada (KENDON, 2004). Desse modo, gesto e fala são considerados como partes de um único sistema e, por essa razão, não devem ser analisados separadamente, conforme aponta Tellier (2009).

Há duas evidências que comprovam a teoria do sistema unificado de gesto e fala. A primeira delas está relacionada à forte coerência semântica entre as duas modalidades em um enunciado. Segundo McNeill (1992), esse sistema de comunicação unificado tem essa coerência porque a gesticulação e o discurso compartilham uma representação cognitiva comum, fazem parte de uma única ideia, como já dito

anteriormente. Quando um falante produz uma mensagem, a maioria das informações que ele deseja compartilhar é transmitida pelo discurso, enquanto a outra parte pode ser canalizada através de gestos. No entanto, Tellier (2009) afirma que gesto e fala transmitem informações de diferentes perspectivas: a fala está em conformidade com um sistema codificado, restrito e reconhecível de palavras e dispositivos gramaticais, enquanto o gesto está livre dos padrões da forma como a língua impõe e transmite significado, tendo uma base mais visual. Com gestos, pode-se descrever a forma, movimentos ou tamanho com muito mais facilidade do que com palavras. Na maioria das vezes, as informações transmitidas através dos gestos são imagens visuais.

Por serem tão diferentes, quando implicam na mesma mensagem, gesto e fala nem sempre trazem a mesma informação. Church e Goldin-Meadow (1986) falam sobre as correspondências gesto-fala quando o gesto é elaborado sobre um tópico já introduzido no discurso e sobre as incompatibilidades gesto-fala quando o gesto introduz novas informações não transmitidas no discurso. Por essa razão, não é raro que os gestos tragam informações que completam o discurso e podem variar em diversas dimensões como tempo, forma, movimento, trajetória, uso do espaço, ritmo etc.

A segunda evidência de que gesto e fala formam um sistema unificado é que eles, na maioria das vezes, são síncronos. McNeill (1992) constatou que 90% dos gestos são produzidos enquanto o gesticulador está falando. Verificou-se também que gesto e fala são contemporâneos em um único enunciado: uma ação gestual alinha-se com o equivalente linguístico.

Segundo Kelly, Özyürek e Maris (2010), a fala afeta o que as pessoas produzem no gesto e este, por sua vez, afeta o que as pessoas produzem na fala. Além disso, McNeill (2015) reforça que esta interação é tão fundamental que, sob muitas circunstâncias, gesto e fala estão acoplados. Isso quer dizer que produzir um gesto geralmente requer uma fala.

Essas duas afirmações são centrais para a teoria geral de que gesto e fala são realmente parte e parcela da língua, ou seja, juntos eles constituem a língua. Gesto e fala, mútua e obrigatoriamente, interagem entre si para facilitar a compreensão.

Para Özyürek (2014), os ouvintes reúnem informações de sentido coletadas das duas modalidades como uma representação semântica coerente e integrada. A autora se questiona se os gestos são inicialmente processados independentemente do que é transmitido na fala ou se há interações bidirecionais entre o processamento semântico da fala e gestos, em que um processamento independente de ambos não ocorre.

Na compreensão, as relações semânticas relativas entre os dois canais são levadas em consideração, fornecendo evidências contra o processamento independente dos dois canais. Além disso, e crucialmente, esse efeito é bidirecional e semelhante quando os objetivos de fala ou gesto se relacionam ou não com as ações. Dessa forma, o gesto influencia o processamento da fala e esta, por sua vez, influencia o processamento do gesto.

5 Considerações finais

Ao longo das últimas décadas, muitas pesquisas foram realizadas para se entender melhor como os gestos são produzidos e quais são suas funções. Constatou-se a relevância deste canal não apenas pelas informações adicionais que pode fornecer aos ouvintes, mas também por se configurar como um recurso que auxilia o falante no momento em que produz seu discurso.

Por ser fortemente ligado à fala, o gesto compõe, juntamente com ela, um sistema integrado. Essa noção soa cada vez mais aceitável, não apenas na área de estudos sobre produção gestual, onde surgiram as teorias, estendendo-se também para as pesquisas no domínio da recepção. Contudo, as pesquisas sobre a compreensão gestual ainda

são incipientes e precisam de maior interesse por parte dos estudiosos para articulá-las claramente com as teorias (KELLY; ÖZYÜREK; MARIS, 2010).

Através de uma perspectiva multimodal da língua, fica cada vez mais evidente que os sentidos motivados pelos gestos, em suas múltiplas possibilidades de expressões comunicativas, estão presentes não apenas nas línguas de sinais, mas em todas as línguas faladas. Durante a compreensão, o indivíduo pode nem perceber os gestos produzidos, mas esses serão levados em consideração no processamento da mensagem como representações significativas.

No que concerne à tipologia gestual, em publicações mais recentes, McNeill (2006, 2015), assinala a importância da utilização do termo “dimensões”, em vez de “tipos”. Essa mudança é motivada pela constatação de que a iconicidade, a metafóricidade, a dêixis e a ritmicidade abrangem dimensionalidade, e que tais categorias não são realmente categóricas. De fato, essas dimensões podem estar presentes em um único gesto. Segundo o autor, um resultado prático desse dimensionamento seria o melhoramento do código gestual, pois, assim, não haveria mais a necessidade de se encaixar forçadamente cada ocorrência de gesto em um quadro puramente tipológico.

Referências

ANDONEGI, Asier Romero; LEJARETA, Aintzane Etxebarria; DELGADO, Irati de Pablo; ANDONEGI, Ainara Romero. Interrelación entre gestos y vocalizaciones en funciones comunicativas tempranas: Evidencias desde la lengua vasca. **Revista Signos**. Estudios de Lingüística, ISSN 0718-0934, 2017. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342017000100005. Acesso em: 2 maio 2020.

CAVALCANTE, Marianne C. B. A matriz gesto-fala em aquisição da linguagem: Observando o diálogo em manhês. In: **Anais da ABRALIN 40 anos**. VI Congresso Internacional da ABRALIN. João Pessoa: Idéia, 2009, v. 1. p. 2425-2434. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/>

ABRALIN_2009/PDF/Marianne%20C.%20B.%20Cavalcante%20-%20ok.pdf. Acesso em: 16 jul. 2020.

CAVALCANTE, Marianne C. B. Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 21, n. esp., |VIII SENALE| p. 5-35, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15199/9377>. Acesso em: 16 jul. 2020.

CAVALCANTE, Marianne C. B.; BRANDÃO, Lavínia Wanderley Pinto. Gesticulação e fluência: contribuições para a aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, 54.1, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636971>. Acesso em: 16 jul. 2020.

CAVALCANTE, Marianne C. B.; BARROS, Andressa T. M. de C.; SILVA, Paula M. S. da; NÓBREGA, Paulo V. Ávila. Gestualidade como uma pista importante da fluência infantil. **Revista ProLíngua**, v. 10, n. 1, jan./fev. 2015. ISSN 1983-9979. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/27586>. Acesso em: 16 jul. 2020.

CHURCH, R. Breckinridge; GOLDIN-MEADOW, Susan. The mismatch between gesture and speech as an index of transitional knowledge. **Cognition**, 23, p. 43-71, 1986.

GOLDIN-MEADOW, Susan. **Hearing Gesture**: How our hands help us to think. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 2003.

GULLBERG, Marianne; BOT, Kees de; VOLTERRA, Virginia. Gestures and some key issues in the study of language development. **Gesture**, 8:2, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/50809633_Gesture_and_some_key_issues_in_the_study_of_language_development. Acesso em: 2 maio 2020.

KELLY, Spencer D.; ÖZYÜREK, Asli; MARIS, Eric. Two sides of the same coin: speech and gesture mutually interact to enhance comprehension. **Psychol. Sci.**, 21, p. 260-267, 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0956797609357327>. Acesso em: 2 maio 2020.

KENDON, Adam. Gesticulation and speech: two aspects of the process of utterance. In: KEY, Mary R. (ed.). **The relationship of verbal and nonverbal communication**. Netherlands: Gruyter Mouton, 1980. p. 207-227. Disponível

em: https://www.researchgate.net/publication/333191227_Gesticulation_and_Speech_Two_aspects_of_the_process_of_utterance. Acesso em: 27 jun. 2020.

KENDON, Adam. **Gesture: Visible Action as Utterance**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MCNEIL, Nicole M.; EVANS, Julia L.; ALIBALI, Martha W. The role of gesture in children's comprehension of spoken language: now they need it, now they don't. **Journal of Nonverbal Behavior**, 24, p.131-150, 2000. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1006657929803>. Acesso em: 27 jun. 2020.

MCNEILL, David. **Hand and Mind: What gestures reveal about thought**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

MCNEILL, David. **Language and Gesture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

MCNEILL, David. Gesture and language dialectic. **Acta Linguistica Hafniensia**. University of Chicago, 34, 7-37, 2002. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03740463.2002.10414607>. Acesso em: 27 jun. 2020.

MCNEILL, David. Gesture: a psycholinguistic approach. *In: The Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2006. p. 1-15. Disponível em: http://mcneilllab.uchicago.edu/pdfs/gesture.a_psycholinguistic_approach.cambridge.encyclp.pdf. Acesso em: 27 jun. 2020.

MCNEILL, David. **Why We Gesture: the surprising role of hand movements in communication**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

ÖZYÜREK, Asli. Hearing and seeing meaning in speech and gesture: insights from brain and behaviour. **Phil. Trans. R. Soc. B**, 369: 20130296, 2014. Disponível em: <https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rstb.2013.0296>. Acesso em: 2 maio 2020.

SUÁREZ, Félix E. Relación entre el componente gestual y el componente sintáctico en narraciones orales. **Boletín de Lingüística**, XXIII/35-36, p. 101-122, jan./dez. 2011. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092011001200006. Acesso em: 16 jul. 2020.

TELLIER, Marion. The development of gesture. *In: **Language development over the lifespan***. Routledge, p.191-216, fhal-00378850f, 2009. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00378850>. Acesso em: 16 jul. 2020.

VAN DIJK, Teun. El estudio del discurso. *In: VAN DIJK, Teun (org.). **El discurso como estructura y proceso***. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 21-65. Disponível em: <http://padron.entretemas.com.ve/cursos/AdelD/unidad1/1EstudioDiscurso.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2020.

