



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

**ANALYSIS OF MULTIMODALITY IN CULINARY REVENUE  
GENRE IN CHILDREN'S SPEECH VIDEOS OF AN  
INTERCONTINENTAL CORPUS**

*Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante<sup>1</sup>*

*Evangelina Maria Brito de Faria<sup>2</sup>*

*Paula Michely Soares da Silva<sup>3</sup>*

*Jéssica Tayrine Gomes de Melo Bezerra<sup>4</sup>*

**RESUMO:**

A oralidade constitui-se por meio de vários fenômenos, como a prosódia, a gestualidade, que acompanha o fluxo da fala, o movimento do corpo, as expressões faciais, entre outros aspectos. Nessa perspectiva, a língua é vista como um sistema integrado, como defende McNeill (1985), em que fala e gestos se encontram integrados em uma única matriz de significação. Diante dessa concepção, este artigo, parte de uma pesquisa maior, tem 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 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, buscaremos suporte em Bakhtin (1997), para concepção de língua, e em McNeill (1992, 2000) e Kendon (2009), para a discussão gesto e fala. Metodologicamente, analisaremos 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 mostram 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, percebe-se 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 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.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gesto; Fala; Variação; Cultura; Gêneros textuais orais.

1 Professora Titular do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística na Universidade Federal da Paraíba, [marianne.cavalcante@gmail.com](mailto:marianne.cavalcante@gmail.com).

2 Professora Titular do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística na Universidade Federal da Paraíba, [evangelinab.faria@gmail.com](mailto:evangelinab.faria@gmail.com).

3 Pesquisadora de Pós-Doutoramento, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguística na Universidade Federal da Paraíba, [paula-michely@hotmail.com](mailto:paula-michely@hotmail.com).

4 Professora colaboradora no Laboratório de Fala e da Escrita (LAFE) na Universidade Federal da Paraíba, [j.tayrine@gmail.com](mailto:j.tayrine@gmail.com).



**ABSTRACT:**

Orality is constituted by means of several phenomena, such as prosody, gesture, which accompanies the flow of speech, body movement, facial expressions, among other aspects. In this perspective, language is seen as an integrated system, as defended by McNeill (1985), in which speech and gestures are integrated in a single meaning matrix. Given this conception, this article, part of a larger research, aims to socialize the first discussions and results of an intercontinental research, entitled ‘Gesture and speech of children in digital environments: intercontinental data collection’, which aims to collect data from 7 to 12 years old children, who have Portuguese as their official language (Mozambique, Portugal and Brazil), in familiar contexts, for a better understanding of the Portuguese language in its variety in these three countries. In general, we will seek support in Bakhtin (1997), for language conception, and in McNeill (1992, 2000) and Kendon (2009), for the gesture and speech discussion. Methodologically, we will analyze the gestural and verbal multimodality in three videos of the culinary recipe genre with three children (Brazilian, Portuguese and Mozambican), seeking to identify regularities present in the data described in ELAN. Preliminary analyzes show little divergence in the use of gestures and a greater coincidence in the three children, both in the use of emblematic gestures, highlighting the + metaphorical iconic gestures and the + metaphorical deitic ones, as well as in the use of the pantomimic ones, for a greater use of the + rhythmic iconic ones. In addition, there is a profusion of gestures, from the beginning of speech until the end of the presentation of the genres in the three children. The natural movement of the body, head, eyes, hands during verbalization or in the absence of speech is notorious, leading us to strengthen the thesis that speech and gesture make up a single matrix.

**KEYWORD:** Gesture; Speech; Variation; Culture; Oral text genres.

**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 metodológicas 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 anos<sup>5</sup>, 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.

### **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 Brasil<sup>6</sup>, em

---

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

6 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 Galhano-rodrigues (2012; 2018).

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-doutoramento. Apresentamos, a seguir, os parceiros envolvidos nessa pesquisa e que contribuíram para às discussões neste artigo.

A Universidade Eduardo Mondlane (UEM)<sup>7</sup>, 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)<sup>8</sup>, 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.

### **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

---

7 Feliciano Salvador Chibutane. Prof. Dr. Coordenador do Projeto em Moçambique; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3224-9292>; [felicianosal@yahoo.com.au](mailto:felicianosal@yahoo.com.au).

8 Helena Rabelo. Profa. Dra. Coordenadora do Projeto em Portugal; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8345-9436>; [helenreb@uma.pt](mailto:helenreb@uma.pt).

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 línguas<sup>9</sup> 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 materializa 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:

---

9 Línguas do sul de Moçambique.

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 (1990), 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 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 lexicais 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.

## 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)<sup>10</sup> 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:

**Quadro 1** – Classificações gestuais de Kendon e McNeill

	<b>Definição</b>	<b>Características</b>
<b>GESTICULAÇÃO</b>	É usada no fluxo de fala sem previsibilidade, ou seja, é um ato individual das mãos.	Presença obrigatória de fala; Ausência de propriedades linguísticas
<b>GESTOS PREENCHEDORES</b>	É um gesto que ocupa um lugar na sentença, preenchendo um espaço gramatical.	Ausência obrigatória de fala; Presença de propriedades linguísticas.
<b>EMBLEMAS</b>	São usados culturalmente, como, por exemplo, o gesto de “ok”.	Presença opcional de fala; Presença de algumas propriedades linguísticas; Parcialmente convencional;
<b>PANTOMIMAS</b>	É usada sem o fluxo de fala, são representações de ações cotidianas.	Ausência obrigatória de fala; Ausência de propriedades linguísticas.
<b>SINAIS</b>	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.

<sup>10</sup> A classificação de Kendon (1988) recebeu a nomeação de *continuum* por McNeill (1992).

**Quadro 2** – Descrição dos gestos por McNeill (1992; 1997)

<b>Gestos</b>	<b>Definição</b>
<b>Ícônicos</b>	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.
<b>Dêiticos</b>	São os demonstrativos ou direcionais, geralmente acompanham as palavras como “aqui”, “lá”, “isto”, “eu” e “você”; pode ser representado pelos movimentos de apontar.
<b>Metafóricos</b>	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 semi aberto, 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.
<b>Ritmados</b>	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.

### **Os caminhos metodológicos escolhidos**

Os dados apresentados neste artigo fazem parte dos *corpora*, em andamento<sup>11</sup>, do acervo de dados intercontinental, desenvolvido a partir de um projeto da Universidade Federal da

---

<sup>11</sup> 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.

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.

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

<b>Dados de Portugal:</b>	<b>Dados do Brasil:</b>	<b>Dados de Moçambique:</b>
<b>Criança A</b>	<b>Criança B</b>	<b>Criança C</b>
Dados coletados em 2020	Dados coletados 2020	Dados coletados 2020
Idade: 10 anos	Idade: 9 anos	Idade: 11 anos
Língua materna: Português Europeu, variedade de Coimbra	Língua materna: Português Brasileiro, variedade de João Pessoa	Língua materna: Português Europeu de Moçambique, variedade de Maputo
Gêneros orais: receita e relato de experiência	Gêneros orais: receita e relato de experiência	Gêneros orais: receita e relato de experiência
Aspectos observados: a multimodalidade gestual e verbal em contextos de uso dos gêneros orais	Aspectos observados: a multimodalidade gestual e verbal em contextos de uso dos gêneros orais	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 ELAN12



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.

### 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”

12 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 nº 4.563.887 e CAAE: 42841521.0.0000.5188, uma vez que envolve registros com seres humanos, conforme determina a resolução de nº 466/12 do CNS.

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 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, <b>hããã</b> ...coloca-se... <b>hããã</b> ...manteiga. Duzentos gramas de manteiga.”
2	“ <b>Hããã</b> ...depois açúcar.”
4	“ <b>Hãã</b> ...era de açúcar?”
7	“ <b>Hãã</b> ... depois... depois coloca-se... mistura-se, pra ficar tudo junto”
8	“Depois parte-se a gema da clara. <b>Hããã</b> ...”
10	“Depois coloca-se farinha. <b>Hããã</b> quantas xícaras? <b>Hããã</b> três xícaras de farinha.”
14	“Depois que eu junto o leite, eu misturo. <b>Hããã</b> ... depois misturo e coloco o chocolate.”
16	“Depois junta-se as claras que já estão batidas... já estão batidas. <b>Hããã</b> ... deixando as (sic) 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?”.

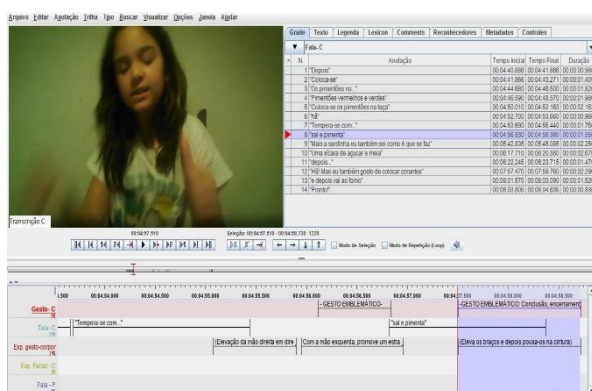
Nota-se também a presença de comentários pessoais na receita, demonstrando domínio experiencial na feitura do bolo, como pode ser visto nas ações: 12, “**Se depois ficar muito grosso, aí vais colocando um bocadinho**”; 13, “**Normalmente eu coloco** só depois das duas xícaras ou depois das três”; 15, “**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 produções infantis, a presença do interlocutor como parceiro interativo é de fundamental importância.

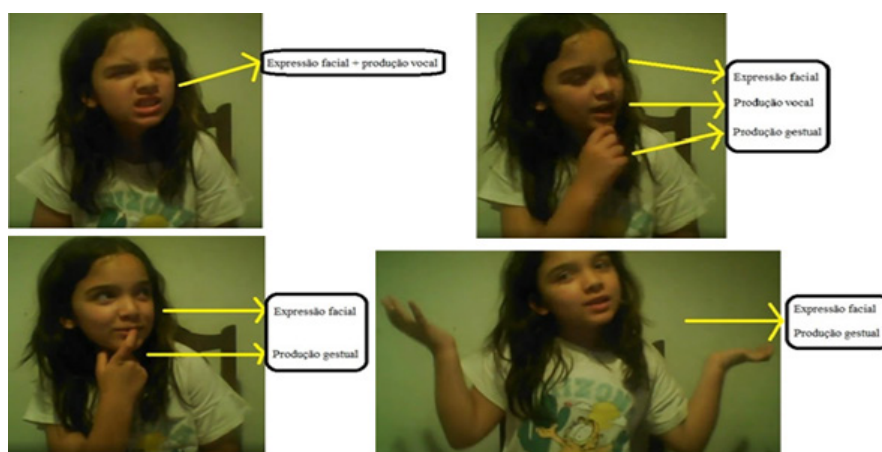
Na análise gestual, temos os seguintes destaques gestuais na apresentação da receita, observados nos trechos selecionados a seguir. A criança **A** inicia a receita sentada com as mãos à frente do corpo, movimentado para cima e para baixo (gestos ritmados), olhar para baixo ou para o lado, sem fazer 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 co-ocorrentes 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”; 5, “e aí **se você**

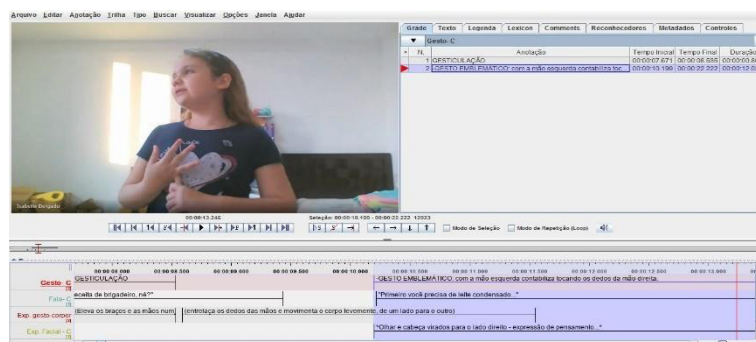
**quiser que** esfrie um pouco mais rápido, aí você coloca na geladeira. ”.

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

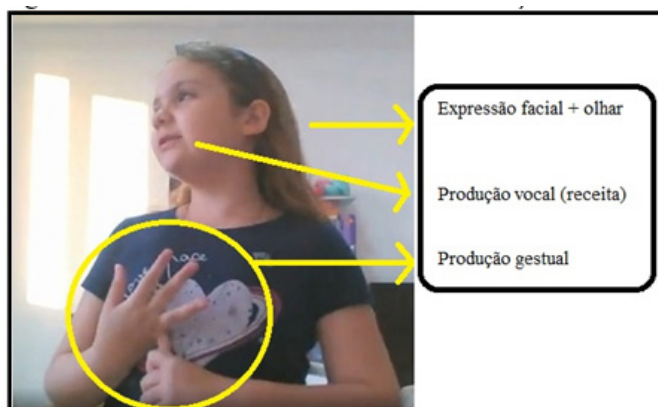


Fonte: Dados extraídos do Projeto ‘Gesto e fala de crianças em ambientes digitais: acervo de dados intercontinentais’. Gênero: receita. Coleta em 2020. (criança em João Pessoa, Brasil)

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.



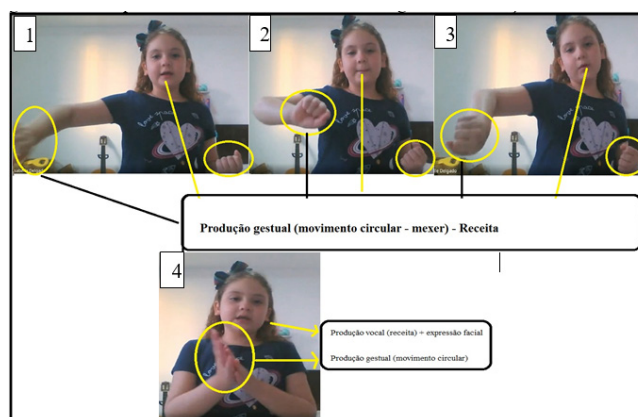
**Figura 5** – Gesto emblemático dêitico da criança B – Gênero receita



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 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

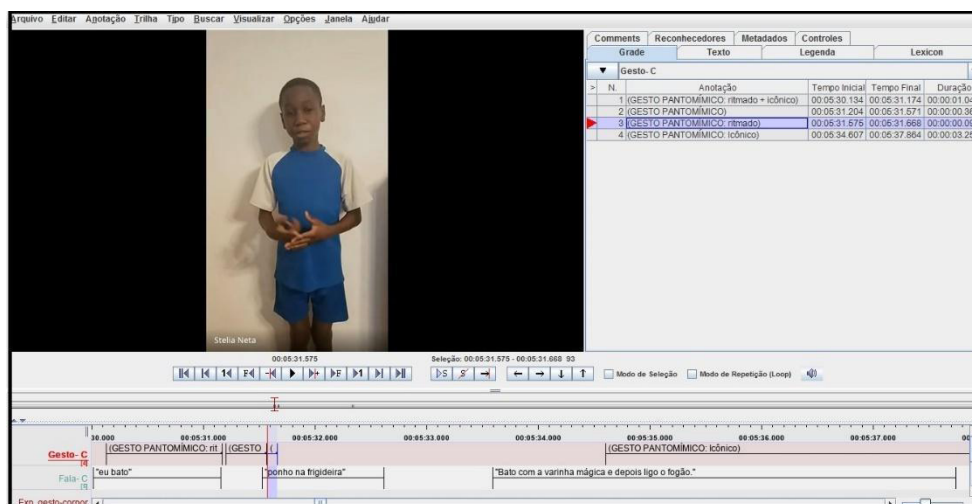
1. Primeiro eu pego dois ovos.
  2. Bato com a varinha mágica e depois ligo o fogão.
  3. Depois de bater o ovo, ponho o ovo na frigideira com azeite.
- A mãe diz:** com um fio de azeite, né filho?
4. É, com um fio de azeite.
  5. Depois espalho o ovo, mas antes espalho sal e pimenta preta, um pouco.
  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 com 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.

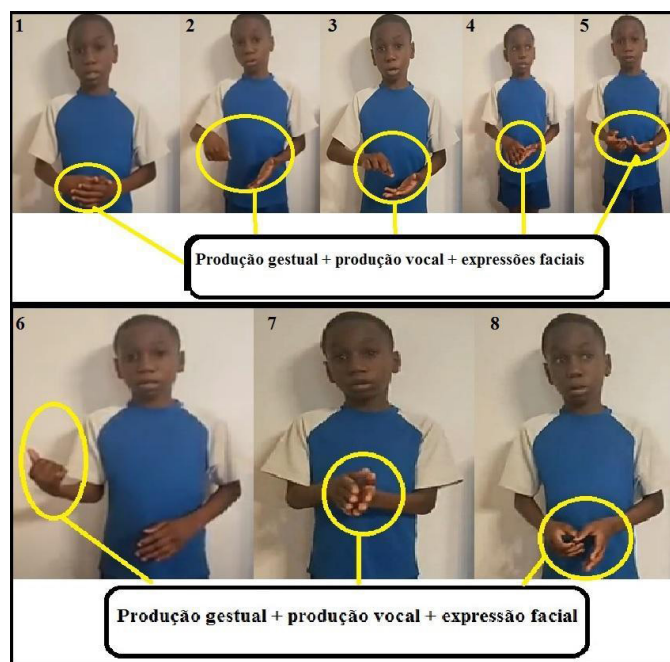
Assim como as demais crianças, **C** demonstra conhecimento prático na apresentação da receita, por exemplo na ação 5, ao afirmar: “Depois espalho o ovo, **mas antes** espalho sal e pimenta preta, **um pouco**.”, chamando a atenção do interlocutor que é algo que precisa ser feito antes de espalhar o 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 peço 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 pantomímico 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 traz, 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”.

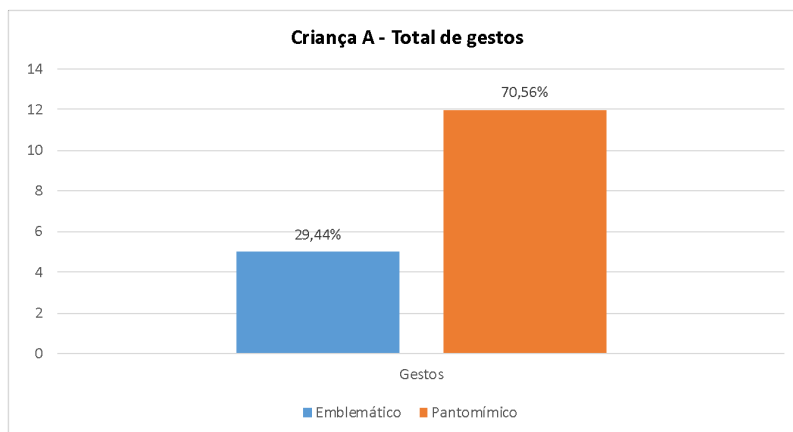
Alguns pontos merecem destaque em relação aos mesmos recursos mnemônicos gestuais utilizados pelas crianças **A** e **C** ao longo da apresentação das receitas, com uma configuração gestual muito semelhante: gestos manuais emblemáticos com dimensão dêitica, vinculados ao olhar lateral esquerdo, buscando 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:

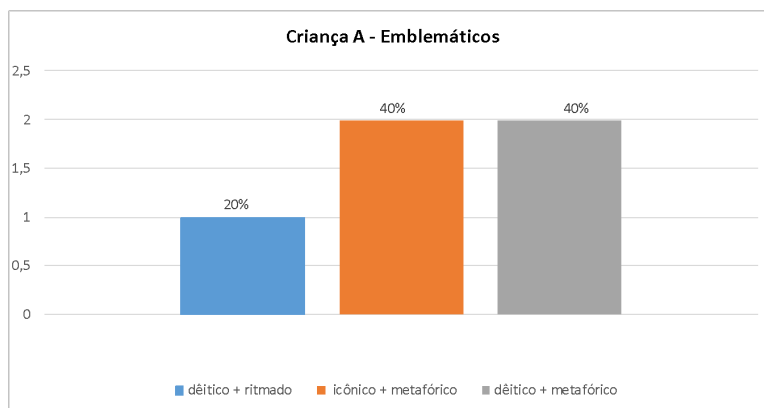
**Gráfico 1** – Total de gestos da criança A



Fonte: Dados da pesquisa.

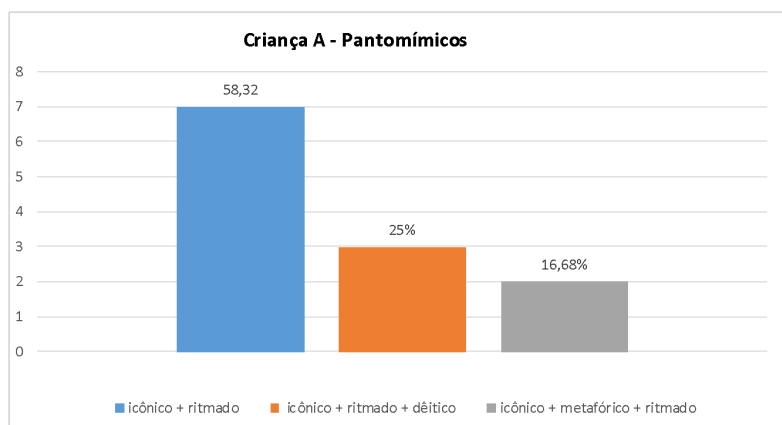
O gráfico mostra uma maior incidência de gestos pantomímicos na criança A, 70,56%, em relação aos emblemáticos, 29,44%, o que já era esperado, visto que a receita envolve uma sequência de ações a serem demonstradas gestual e verbalmente, quando estamos na modalidade falada.

**Gráfico 2** – Gestos emblemáticos da criança A



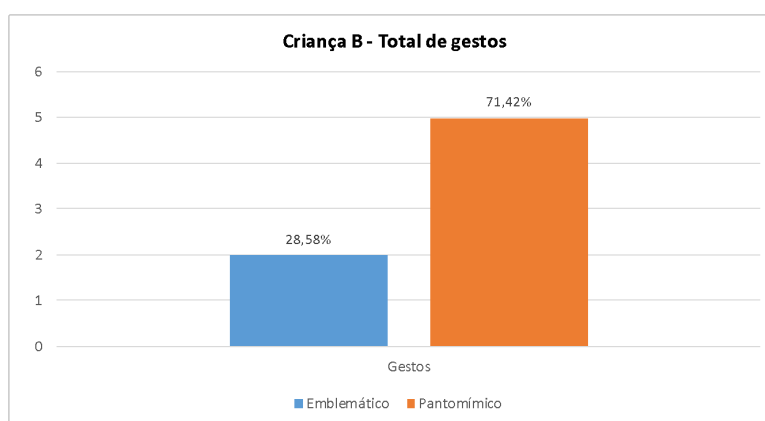
Fonte: Dados da pesquisa.

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 dêiticos + metafóricos.

**Gráfico 3 – Gestos pantomímicos da criança A**

Fonte: Dados da pesquisa.

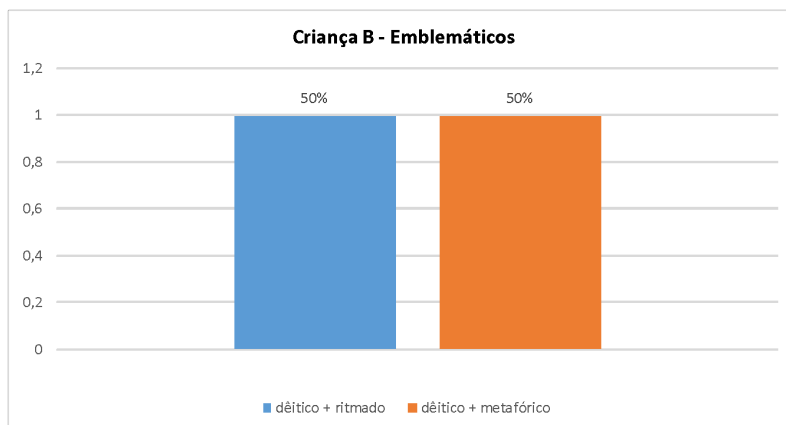
Quanto aos pantomímicos, encontramos um maior número de icônicos + ritmados e, em menor número, icônicos + ritmados + dêiticos e os icônicos + metafóricos + ritmados.

**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.

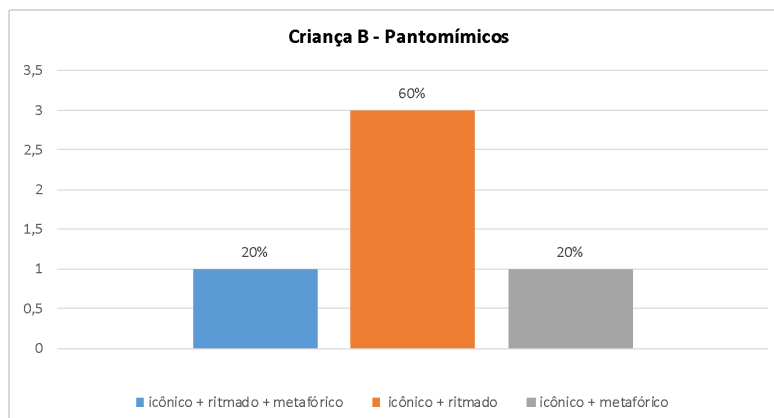
**Gráfico 5 – Gestos emblemáticos da criança B**



Fonte: Dados da pesquisa.

Na criança B, os emblemáticos mostram a igualdade entre os gestos dêítico + ritmado e os dêíticos + metafóricos.

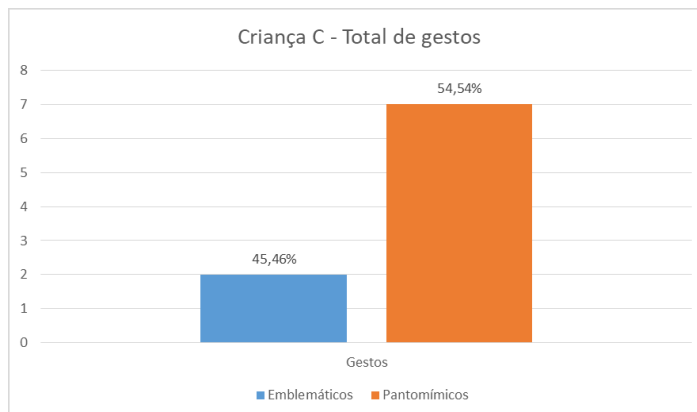
**Gráfico 6 – Gestos pantomímicos da criança B**



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação aos pantomímicos, os icônicos + ritmados + metafóricos e os icônicos + metafóricos se nivelam, enquanto os icônicos ritmados se sobrepõem.

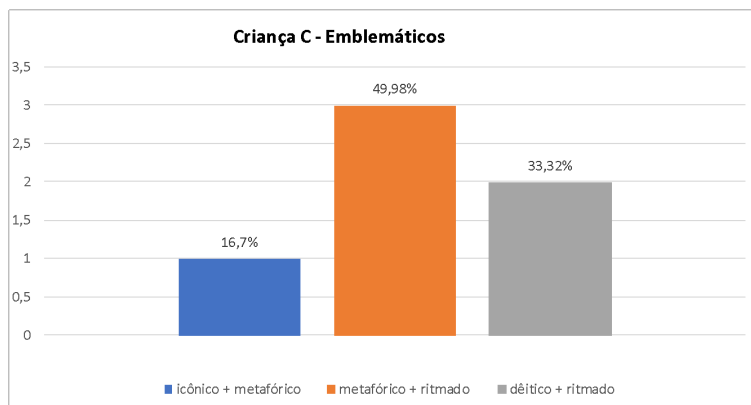
**Gráfico 7 – Total de gestos da criança C**



Fonte: Dados da pesquisa.

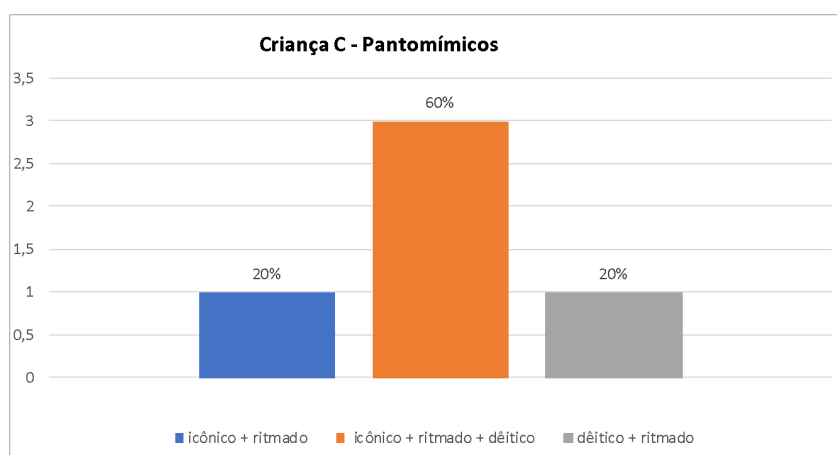
Diferente das crianças **A** e **B**, o gráfico mostra uma maior incidência de gestos emblemáticos, 54,54% em relação aos pantomímicos, 45,46%, na criança **C**. Essa foi uma divergência encontrada entre as crianças. Posteriormente, em outro trabalho, aprofundaremos a discussão.

**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 em análise, 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 reincidência, assim como o gesto pantomímico da criança A com classificação em icônico + metafórico + ritmado.

### **Algumas conclusões**

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 Autónoma 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 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 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, buscaram 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, P. V. Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta. João Pessoa: UFPB, 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) do Programa de Pós-graduação em Linguística, UFPB, João Pessoa, 2010.

ÁVILA-NOBREGA, P. V.; CAVALCANTE, M. C. B. O envelope multimodal em aquisição de linguagem: momento do surgimento e pontos de mudanças. In: CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; FARIA, E. M. B. de (orgs.). *Cenas em aquisição da linguagem: multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 11-44.

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

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

BROSNAHAN, L.; OKADA, T. *Japanese and English gesture*. Tokyo: Taishukan, 1990.

CALBRIS, G. *Elements of Meaning in Gesture*. John Benjamins Publishing. Philadelphia, 2011.

CAVALCANTE, M. C. B. *Da voz à língua: o manhês na dialogia mãe-bebê*. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

CHACON, L.; VILLEGA, C. C. S. Hesitações na fala infantil: indícios da complexidade da língua. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 54, p. 81-95, 2012.

CHIMBUTANE, F. *Portuguese and Africa languages in Mozambique*. In: LÓPEZ, L. A., GONÇALVES, P.; AVELAR, J. O. de (eds.). *The Portuguese language continuum in Africa and Brazil*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2018.

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

CRUZ, F. M. da; OSTERMANN, A. C.; NEAGRAES, D. A.; FREZZA, M.. O trabalho técnico - metodológico e analítico com dados interacionais audiovisuais: a disponibilidade de recursos multimodais nas interações. São Paulo, *D.E.L.T.A. Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 35. n. 4, p. 1-36, 2019.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FARIA, E. M. B. de. Aquisição e desenvolvimento da língua oral: um olhar sobre a transição entre gêneros. In: CAVALCANTE, M. C. B.; FARIA, E. M. B. de; LEITÃO, M. M. (orgs.). *Aquisição da linguagem e processamento linguístico: perspectivas teóricas e aplicadas*. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2011.

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

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

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

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

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

LÓPEZ, L. A., GONÇALVES, P.; AVELAR, J. O. de (eds.). *The Portuguese language continuum in Africa and Brazil*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2018.

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

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

MCNEILL, D. Growth points cross-linguistically. In: NUYTS, J.; PEDERSON, E. (eds.) *Language and conceptualization*. Language, Culture, and Cognition. New York, NY: Cambridge University Press, 1997.

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

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

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

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

PEDERSON, E.; DANZIGER, E.; WILKINS, D.; LEVINSON, S.; KITA, S.; SENFT, G; Semantic typology and spatial conceptualization. *Language*, v. 74, n. 3, p. 557-589, 1998.

REBELO, H. *O falar de Porto Santo: Contribuição para o estudo do vocalismo e algumas considerações sobre o consonantismo*. Ilha da Madeira, UMA, 2005. Tese (Doutorado em Linguística Portuguesa) do Departamento de Estudos Romanísticos da Universidade da Madeira, UMA, Ilha da Madeira, 2005.

REBELO, H. A caminho do Brasil: a Madeira. Situação actual da Língua Portuguesa na ilha da Madeira. *Xarabanda Revista*, n. 16, p. 64-73, 2006.

REBELO, H. Património Linguístico Madeirense: Alguns Aspectos Lexicais, Fonéticos, Morfológicos e Sintácticos. In: MARCOS, Á. (Ed.). *Língua Portuguesa, Estudos Lingüísticos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, v. 2, p. 627-647, 2014.

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