

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DE ESTUDANTES COM TEA NO AMBIENTE ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES INTERACIONAIS E MULTIMODAIS

THE CONSTRUCTION OF AUTONOMY OF STUDENTS WITH ASD IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: INTERACTIONAL AND MULTIMODAL CONTRIBUTIONS

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.020-018>

Ana Paula da Silva Costa Piau

Mestrado

Universidad Europea Del Atlantico

E-mail: ana.piau@educacao.mg.gov.br

RESUMO

Este artigo discute como a autonomia de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é construída em e pela interação no cotidiano escolar. Com base em literatura recente sobre autismo, toque e aprendizagem em interação, articulada ao quadro da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), argumentamos que a autonomia não é um traço interno e fixo, mas uma realização situada que emerge quando rotinas, recursos multimodais (fala, olhar, postura, materiais e toque) e arranjos de participação são calibrados às necessidades do estudante. Sistematizamos práticas de recrutamento, manutenção e monitoramento da atenção; descrevemos funções pedagógicas do toque (pastoreio, atenção, controle-aafetivo, educativo) e propomos princípios para desenho de ambientes e rotinas inclusivas que favoreçam a autodireção, a participação com a turma e o recuo progressivo de andaimes de apoio.

Palavras-chave: TEA; Autonomia; Atenção conjunta; Toque; Multimodalidade; ACE; Inclusão.

ABSTRACT

This article discusses how the autonomy of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) is constructed in and through interaction in everyday school life. Drawing on recent literature on autism, touch, and interactional learning, articulated within the framework of Ethnomethodological Conversation Analysis (ECA), we argue that autonomy is not an internal and fixed trait, but a situated achievement that emerges when routines, multimodal resources (speech, gaze, posture, materials, and touch), and participation arrangements are calibrated to the student's needs. We systematize practices for recruiting, maintaining, and monitoring attention; we describe pedagogical functions of touch (herding, attention, affective control, and educational); and we propose principles for designing inclusive environments and routines that foster self-direction, class participation, and the progressive withdrawal of supportive scaffolding.

Keywords: ASD; Autonomy; Joint attention; Touch; Multimodality; ECA; Inclusion.



1 INTRODUÇÃO

A noção de autonomia frequentemente aparece nas escolas como característica interna, estável e mensurável do aluno. A literatura recente sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), porém, desloca esse entendimento ao evidenciar que respostas sensoriais (hipo/hiper-responsividade ao toque) e formas de se engajar socialmente dependem da organização local das atividades e relações (DSM-5; Henderson, 2022; Heller, 2023; Capiotto et al., 2024). Isso significa que a “capacidade de agir por conta própria” não é uma propriedade isolada do estudante, mas uma realização situada que emerge quando a ecologia da sala de aula, materiais, posições corporais, ritmos, voz, gestos e toques, é calibrada de modo a tornar viáveis entradas, permanências e transições na atividade.

Adotamos a Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) como lente para enxergar como a autonomia é exibida publicamente nas rotinas pedagógicas. A ACE descreve a ação como sequencial e multimodal, examinando como fala, olhar, corpo e objetos se coordenam para produzir um espaço interacional comum (Goodwin, 2000; Mondada, 2009, 2019). Nas aberturas de tarefas, práticas como *registering* e *settling in* (Pillet-Shore, 2018, 2021) fazem a passagem do “lá-e-então” para o “aqui-e-agora”, distribuindo responsabilidades: professores anunciam o foco (diretivas, apontar, deslocamentos visíveis), colegas ajustam posturas e o estudante com TEA recebe andaimes que permitem alinhar-se ao curso da turma.

Dentro desse repertório, o toque pode operar como recurso profissional, desde que situado e ético. Estudos distinguem funções como *shepherding* (pastoreio para orientar locomoção/postura), *attention-getting* (toques breves para recrutar foco), toques de controle-afetivo (mitigar controle com cuidado) e toque educativo (materializar conceitos, como guiar palmas/contagem) (Cekaite, 2010, 2016; Bergnehr & Cekaite, 2017; Heller, 2023). Importa quando, como, onde e para quê tocar, considerando campos neutros (ombro/braço), duração e pressão, leitura de sinais e possibilidade de recusa, inclusive porque a aversão/aceitação tátil pode refletir desalinhamentos de atividade, e não apenas “sensibilidade” em abstrato (Henderson, 2022).

Nesse horizonte, construir autonomia significa desenhar rotinas previsíveis e multipistas para uma mesma meta pedagógica (p. ex., contar até N), aceitando diferentes rotas sensoriais: enquanto a turma avança por vias visuais-auditivas- vocais, o estudante com TEA pode aceder pela via háptica (palmas guiadas, contagem nos dedos), sem perder o mesmo objetivo e tempo coletivo. O papel do adulto, professor e assistência, é abrir janelas de participação, sustentar atenção (inclusive com “olhar farol”) e recuar gradualmente os apoios quando o aluno passa a exhibir orientação própria para o foco. Autonomia, assim, deixa de ser pré-requisito e passa a ser efeito de arranjos interacionais inclusivos, negociados momento a momento na vida ordinária da sala de aula.



2 QUADRO TEÓRICO: AUTONOMIA COMO REALIZAÇÃO PÚBLICA E GRADUADA

2.1 ATENÇÃO, PARTICIPAÇÃO E MULTIMODALIDADE

A atenção conjunta, condição para o trabalho pedagógico, não é um estado interno isolado, mas um fato público que se torna visível quando participantes alinharam fala, olhar, corpo e objetos num mesmo campo de relevância. Em termos internacionais, isso significa observar como diretrizes verbais, perguntas e entonações se articulam a gestos, deslocamentos e posturas para compor um foco compartilhado (Goodwin, 2000; Mondada, 2009, 2019). É nesse entrelaçamento que estudantes, docentes e assistentes exibem, e reconhecem, que estão “na mesma atividade”.

Nas aberturas de tarefas, práticas reconhecidas como *registering* e *settling in* coordenam a passagem do “lá-e-então” para o “aqui-e-agora”, redistribuindo responsabilidades e ajustando o ambiente (Pillet-Shore, 2018, 2021). Registrar um referente (“olha aqui”) e organizar o cenário (mover carteiras, ajustar materiais) não são meros preparativos logísticos: são passos sequenciais que convocam orientação conjunta e prefiguram a forma de participação esperada.

A perspectiva multimodal evidencia que ver, apontar e posicionar-se são tão instrucionais quanto “explicar”. Apontamentos, por exemplo, não só indicam um alvo, mas constituem esse alvo como foco comum, especialmente quando ocorrem com formatos interrogativos que responsabilizam respostas (Goodwin, 2000; Stivers & Rossano, 2010, citados no material). Assim, atenção se realiza por encadeamentos que tornam inteligível *quando* começar, *onde* mirar e *como* engajar.

Importa também a temporalidade: convites (“vamos lá”) frequentemente abrem uma janela de ajustes graduais, na qual olhares convergem, corpos se reorientam e suportes são oferecidos ou retirados de modo contingente (Mondada, 2018, 2019). Esse intervalo de transição é parte do ensino, pois cria condições para que as diferentes trajetórias de engajamento cheguem a um ritmo comum.

Desse modo, compreender a autonomia como realização pública implica descrevê-la na sequência: quando um estudante passa a antecipar turnos, sustentar o olhar pertinente, ajustar postura e mobilizar recursos disponíveis, ele exibe controle crescente sobre sua participação. A escola favorece tal movimento ao tornar visíveis os andamentos necessários e ao calibrá-los conforme a situação, sem naturalizar se engajamentos como traços fixos do aluno.

2.2 TOQUE E AUTISMO: PARA ALÉM DE ESSENCIALISMOS

A literatura clínica registra variações sensoriais no TEA, incluindo hipo/hiper- responsividade ao toque e casos de evitação tátil (DSM-5, 2014; Mammen et al., 2015; Kadlaskar et al., 2019; Capiotto et al., 2024). Esses achados são relevantes, mas não esgotam o fenômeno nas práticas do cotidiano escolar. Em ambientes vivos, respostas ao toque emergem em relação a quem toca, *quando*, *onde* e *para quê*, além do curso de ação em andamento.



Abordagens internacionais alertam para o risco de tomar a “aversão ao toque” como marcador universal e descontextualizado. Em interações situadas, rejeições, aceitações e co-participações hápticas podem refletir desalinhamentos ou alinhamentos de atividade, interrupções indesejadas ou, ao contrário, convites adequados ao objetivo local (Henderson, 2022). O foco desloca-se do “ traço individual” para a organização sequencial do encontro.

Do mesmo modo, há evidências de usos cooperativos do toque em contextos de aprendizagem, quando calibrado a preferências hápticas, campos corporais “neutros” e necessidades do aqui-e-agora (Heller, 2023). Nesses casos, o toque não substitui a agência do estudante; ele abre caminho para que orientações visuais, gestuais e verbais sejam percebidas, ampliando possibilidades de participação.

Assim, a questão central não é “tocar ou não tocar”, mas como o toque é desenhado: finalidade pedagógica explícita, local do corpo, duração, pressão, timing e possibilidade de recusa. Esses parâmetros se articulam a sinais corporais e verbais do estudante, demandando leitura fina do que está sendo feito e do que passa a ser possível fazer a seguir (Henderson, 2022; Heller, 2023).

Ao recusar essencialismos, evitamos converter diferenças sensoriais em limites intransponíveis. Em vez disso, tomamos o toque como um recurso potencial, nunca obrigatório, que, quando situado eticamente, pode reduzir barreiras de acesso à atividade e sustentar trajetórias de autonomia. A autonomia, aqui, não é ausência de apoio, mas capacidade de negociar suportes pertinentes e de se orientar progressivamente sem eles.

2.3 FUNÇÕES PEDAGÓGICAS DO TOQUE

A literatura descreve repertórios táteis com funções distintas que podem compor a prática profissional em educação infantil e anos iniciais (Cekaite, 2010, 2016; Bergnehr & Cekaite, 2017). O pastoreio (*shepherding*) orienta locomoção e postura em transições e aberturas, ajudando o estudante a ocupar posição que maximize acesso perceptivo (visão da lousa, escuta do docente) sem exigir instrução verbal extensa.

Toques de recrutamento de atenção (*attention-getting*) são breves e localizados (p. ex., ombro/braço), concebidos para convocar o olhar e alinhar o foco ao referente salientado por fala ou gesto. Sua potência depende do timing sequencial, acoplar o toque a apontamentos, nomeações e perguntas que tornam claro *o que* deve ser percebido.

O controle-afetivo combina regulação e cuidado, mitigando a assimetria da intervenção por meio de formas socialmente reconhecidas de proximidade (abraçar de lado, segurar leve nos ombros), sobretudo em situações de transição, espera e (re)alinhamento. Não se trata de “afeto genérico”, mas de composição háptica que regula sem punir, preservando a dignidade do estudante (Bergnehr & Cekaite, 2017; Cekaite & Bergnehr, 2023).



O toque educativo materializa conceitos e ritmos da atividade (guiar palmas/contagem, marcar sequências nos dedos), oferecendo vias sensoriais alternativas quando as pistas predominantemente visuais e auditivas da turma não bastam. Nesses casos, o toque não “faz pelo estudante”, mas externaliza a estrutura da tarefa, favorecendo que ele assuma gradualmente o controle da ação.

Em todas as funções, ética e calibragem são indissociáveis: priorizar campos neutros (braço/ombro), modular duração e pressão, acompanhar sinais corporais e verbais do estudante e manter possibilidade real de recusa. O objetivo pedagógico é que o suporte seja ajustável e retirável, de modo que a participação exibida se torne cada vez mais auto-iniciada e sustentável nas rotinas escolares (Cekaite, 2016; Heller, 2023; Pillet-Shore, 2018, 2021; Mondada, 2019).

3 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS: A CONTRIBUIÇÃO DA ACE

A Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) toma como objeto a organização sequencial das ações e sua constituição multimodal, fala, olhar, gesto, postura, manipulação de objetos e toques (Goodwin & Heritage, 1990; Goodwin, 2000; Streeck, Goodwin & LeBaron, 2011; Nevile, 2015). Em vez de perguntar “se” há autonomia como atributo interno, a ACE observa como ela é exibida publicamente em momentos específicos: orientação ao foco, tomada de turno, manutenção de engajamento, transições entre tarefas, solicitações e recusas de apoio. Essa virada analítica desloca a questão da autonomia do nível disposicional para o nível praxiológico, o de arranjos e procedimentos pelos quais os participantes tornam visíveis seus direitos, responsabilidades e graus de controle sobre a atividade (Garfinkel, 2002; Goodwin, 2018).

O acesso a esses encadeamentos finos depende de dados audiovisuais naturalísticos e de transcrições de alta resolução temporal. As convenções de Jefferson (2004) permitem marcar ritmos, pausas, alongamentos e sobreposições na fala; os protocolos multimodais de Mondada (2016, 2018, 2019) registram alinhamentos corporais, deslocamentos no espaço, gestos dêiticos e ações silenciosas cuja relevância é sequencial. Em conjunto, tais convenções viabilizam descrever andaimes (verbais, gestuais, materiais e hápticos) e, crucialmente, momentos de recuo desses suportes, quando a participação passa a ser mais auto-iniciada — um indício público de autonomia graduada (Lindwall & Mondada, 2025; Pillet-Shore, 2018, 2021).

A captura em vídeo não é mero “registro”: ela estrutura a própria possibilidade de análise multissensorial (Heath, Hindmarsh & Luff, 2007). Ao permitir revisitar episódios, desacelerar, comparar ângulos e alinhar trilhas (fala, gesto, toque), o vídeo expõe micro temporalidades nas quais convites à participação, ajustes de mobiliário, apontamentos e toques se co-configuram para instaurar um espaço interacional comum (*settling in, registering*) e responsabilizar respostas (Pillet-Shore, 2018, 2021; Mondada, 2009, 2019; Stivers & Rossano, 2010). Softwares como o ELAN auxiliam na marcação temporal,



na segmentação e na exportação de trilhas para transcrição (Wittenburg et al., 2006), o que favorece análises comparativas de práticas recorrentes (Garcez, Bulla & Loder, 2014).

A ênfase da ACE na sequencialidade é decisiva quando se examina atenção e autonomia: diretrizes (“vamos lá”), gestos de apontar, reorganização espacial e toques não são equivalentes; operam com temporalidades e posições específicas (pré-início, convite, projeto de resposta, avaliação/feedback), compondo ecologias de ação que podem facilitar ou inibir a participação (Goodwin, 2000; Mondada, 2018, 2019). Esse enquadramento permite analisar, por exemplo, como toques pedagógicos (pastoreio, recrutamento de atenção, controle-afetivo, toque educativo) são desenhados, calibrados e retirados em função do que o estudante já exibe como competência pública (Cekaite, 2010, 2016; Bergnehr & Cekaite, 2017; Cekaite & Bergnehr, 2023; Heller, 2023; Korkiakangas & Rae, 2013; Tainio & Heinonen, 2021; Due, 2024).

Há também um compromisso ético-metodológico. Pesquisar interações em contextos educacionais, muitas vezes com crianças, e por vezes com participantes que fazem pouco uso de fala, demanda consentimento informado contínuo, atenção a pistas corporais de desconforto e decisões prudentes sobre o que documentar e quando interromper registros (Cekaite & Goodwin, 2021; Chen, 2021; Luff & Heath, 2015). A discussão contemporânea inclui anonimização rigorosa, escolhas de enquadre que minimizem exposições indevidas e reflexividade sobre os papéis do pesquisador no campo, especialmente quando sua presença altera ecologias sensoriais e trajetórias de ação (Cekaite & Goodwin, 2021; Rasmussen, 2023; Mondada & Meguerditchian, 2022).

Importante notar que a ACE não patologiza as diferenças interacionais; ao contrário, fornece instrumentos para descrevê-las sem reduzir participantes a déficits (Wilkinson, 2019; Wilkinson, Rae & Rasmussen, 2020; Yu & Sterponi, 2023). Isso é central no TEA: em vez de tomar “aversão ao toque” como traço estável, a ACE permite ver quando e como rejeições, aceitações ou construções hápticas emergem em relação a alinhamentos de curso de ação, propósitos e formas do toque (Henderson, 2022; Heller, 2023; Cekaite & Mondada, 2020). Tal foco em contingências locais é compatível com investigações sobre práticas multissensoriais que ampliam acesso, por exemplo, ritmização por palmas guiadas, contagens tátteis ou acoplamentos mão-a-mão, sem “substituir” a agência do estudante (Bouauina et al., 2025; Kern, 2018).

Do ponto de vista analítico, nossa opção, declarada, é sintetizar achados e categorias já consolidadas em manuais e literatura, sem criar novos dados empíricos. Assim, mobilizamos: (a) princípios e convenções de transcrição (Jefferson, 2004; Mondada, 2016, 2018); (b) estudos sobre aberturas de atividades, *registering e settling in* (Pillet- Shore, 2018, 2021); (c) pesquisas sobre multimodalidade e materialidade da ação (Goodwin, 2000, 2018; Streeck, Goodwin & LeBaron, 2011; Mondada, 2019); (d) literatura sobre toque em contextos educativos e sua função pedagógica e regulatória (Cekaite, 2010, 2016; Bergnehr & Cekaite, 2017; Cekaite & Bergnehr, 2023; Heller, 2023); e (e) guias e debates ético-metodológicos para



geração e tratamento de vídeo (Heath, Hindmarsh & Luff, 2007; Luff & Heath, 2015; Cekaite & Goodwin, 2021; Chen, 2021).

Em síntese, a contribuição da ACE, para o tema da autonomia no TEA, reside em tornar observável aquilo que normalmente se perde: os micro ajustes pelos quais docentes, assistentes e colegas abrem janelas de participação, modulam suportes (verbais, gestuais, hápticos, materiais) e instituem condições de retirada desses andaimes. É nesse terreno micro sequencial que a autonomia pode ser entendida como realização pública e graduada, situada nas rotinas escolares e co-produzida nos encontros.

4 PRÁTICAS QUE FAVORECEM A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

4.1 CONVITES E PREPARAÇÃO DO AMBIENTE (*SETTLING IN*)

A autonomia começa antes do conteúdo, ela se tece na abertura das atividades, quando palavras, trajetórias corporais e objetos convergem para tornar visível o que vai acontecer. Diretrizes inclusivas como “vamos lá” ou “olha aqui” ganham força quando são acopladas a movimentos legíveis, caminhar até a lousa, erguer a régua, limpar o quadro, e a gestos que demarcam um ponto no espaço, o que recruta atenção e prefigura a sequência prática de como começar, oferecendo pistas para que todos, inclusive alunos com TEA, se alinhem no tempo sem depender exclusivamente da fala, Goodwin, 2000, Mondada, 2009, 2019.

O que Pillet Shore descreve como *settling in* é essa transição do lá e então para o aqui e agora, realizada por micro ações que, por serem públicas, ensinam modos de entrada, endireitar o tronco, recolher garrafas, virar a carteira, aproximar o caderno, reposicionar cadeiras, Pillet Shore, 2018, 2021. Quando professores e assistentes executam tais passos à vista, modelam uma gramática prática que os estudantes podem apropriar e replicar autonomamente, com efeitos pedagógicos e organizacionais.

As preparações podem ser unilaterais, o adulto afasta mesas, liga o projetor, e bilaterais, o aluno move a própria cadeira, ajusta a postura, traz o material. Alternar entre categorias permite calibrar quanto controle se partilha em cada momento, e a cada partilha corresponde um incremento potencial de agência do estudante, Pillet Shore, 2018. Em contextos de TEA, essa partilha preserva previsibilidade sem imobilizar a iniciativa, a sequência fica clara, mas há lugares de ação para o aluno.

A materialidade trabalha a favor da compreensão, um apagador encontrado e exibido, uma régua que aponta, um caderno que gira, todos funcionam como marcadores que indexam a mudança de quadro, Heath, Hindmarsh e Luff, 2007, Luff e Heath, 2015. Para quem depende de referências estáveis, a coreografia material sustenta o entendimento da passagem, reduzindo a carga de interpretação exclusivamente verbal.

A temporalidade é outro pilar, anúncios curtos, “agora”, “depois”, feitos enquanto o corpo já se desloca, guiam o olhar para o próximo passo, Mondada, 2014, 2018. Nessa coincidência entre dizer e fazer, a abertura deixa de ser instrução abstrata e vira convite prático, o aluno não apenas escuta que começou, ele vê o começo emergir e pode juntar se a ele, Goodwin, 2000.



Em síntese, preparar o ambiente é ensinar a entrar, quando os passos de entrada são tornados visíveis e distribuídos de modo cooperativo, transformam se em repertório que o estudante pode, pouco a pouco, acionar sozinho, a base concreta de uma autonomia que se mostra em público.

4.2 ANDAIMES TÁTEIS PARA ATENÇÃO E POSTURA

Há momentos em que a palavra não basta, neles, o toque, cuidadosamente calibrado, atua como andaime discreto para ancorar atenção e postura. Toques breves em campos considerados neutros, ombro, antebraço, combinados a um dêitico, “aqui”, “ó”, e a um apontar, reabrem a janela atencional sem interromper a atividade coletiva, Cekaite, 2016, Bergnehr e Cekaite, 2017, Routarinne e colegas, 2020. Não se trata de assumir a tarefa, e sim de oferecer a mínima vibração sensorial que faz o corpo voltar ao foco.

Quando a ação exige reconfigurar a posição, sentar, virar para a lousa, aproximar o caderno, o *shepherding* descrito por Cekaite aparece como diretiva corporificada, um guiar suave e previsível que literalmente coloca o estudante em cena, Cekaite, 2010. O critério permanece, intensidade e duração apenas o suficiente para que o aluno retome a própria ação, se o apoio substitui a ação, deixou de ser andaime.

A ética do toque, sobretudo com TEA, é a ética da calibragem, onde tocar, com quanta pressão, por quanto tempo, e em que momento recuar. Ela depende de sinais situados de aceitação ou recusa, de preferências táteis e do propósito pedagógico imediatamente em jogo, Henderson, 2022, Heller, 2023. O mesmo gesto que apoia pode constranger se prolongado ou deslocado, por isso, o retorno da orientação estável, olhar ao foco, tronco alinhado, deve ser seguido do recuo do toque, Bergnehr e Cekaite, 2017, Cekaite e Bergnehr, 2023.

Esse recuo também ensina, comunica confiança e devolve ao estudante o controle fino do corpo na atividade. Em paralelo, o olhar farol permite monitorar sem capturar, alternando o olhar entre turma e estudante, o adulto mantém a atenção viva e abre fenda para a iniciativa, Cekaite, 2018. O resultado é uma vigilância leve, que regula o ambiente e não o sujeito.

Assim, o toque não é antítese da autonomia, é tecnologia provisória que permite que ela se exerça, operando na fronteira entre permitir e interferir, fronteira que o saber profissional precisa habitar com precisão.

4.3 VIAS SENSORIAIS ALTERNATIVAS COM METAS COMUNS

Autonomia não se mede por um único canal sensorial, preservar a mesma meta didática, por exemplo, contar até N, enquanto se abrem rotas distintas para alcançá-la, permite que o aluno com TEA permaneça no mesmo jogo sem ter de caber no mesmo molde. Palmas ritmadas, contagem nos dedos, *hand over hand* leve e negociado podem traduzir no corpo o que a turma conduz por via visual, auditiva e vocal, Bergnehr e Cekaite, 2017, Kern, 2018.



Quando essas rotas são sincronizadas com a cadência coletiva, a palma coincidindo com a fala em coro, o dedo que sobe no momento certo, constrói-se uma intersubjetividade sensorial, aquilo que é ouvido e visto por uns é sentido por outros, e ainda assim pertence a um mesmo evento, Goodwin, 2000, Streeck, Goodwin e LeBaron, 2011, Bouaouina e colegas, 2025. O pertencimento de ritmo, mais do que o de forma, sustenta o sentimento de participação.

Escolher a via não é criar outra tarefa, é equivaler acessos. Em situações de hipersensibilidade auditiva, reduzir volume e reforçar pistas visuais ou hápticas estabiliza o engajamento sem rebaixar a meta, DSM 5, Capiotto e colegas, 2024. Do mesmo modo, a via háptica pode ser a primeira porta de entrada, em outros momentos, o estudante pode transitar para canais vocais ou visuais, conforme preferências e condições, Heller, 2023, Due, 2024.

O ponto decisivo é que a rota alternativa não deve empurrar o aluno para fora do coletivo, ela existe para mantê-lo no centro da atividade, partilhando a mesma temporalidade e o mesmo objetivo. É ali, e não à margem, que a autonomia tem chance de aparecer e se consolidar.

Por fim, a equivalência de metas precisa ser reiterada publicamente, quando o adulto valida a rota alternativa como parte da tarefa, legítima a participação e evita que o estudante sinta sua contribuição como paralela ou menor, o que protege a agência em construção.

4.4 LINGUAGEM DE ANTECIPAÇÃO E PREVISIBILIDADE SITUADA

A previsibilidade que interessa à autonomia é a que se produz no ato, dizer “agora”, “depois”, “aqui” enquanto o gesto aponta, o corpo se desloca e o objeto se posiciona. Esses marcadores, quando acoplados à materialidade da cena, desenham pequenas linhas do tempo que diminuem a incerteza e facilitam transições autorreguladas, Mondada, 2014, 2018, 2019, Pillet Shore, 2021.

A potência dessa linguagem de antecipação reside na coincidência entre anúncio e emergência. Ao mesmo tempo em que o professor diz “agora”, a régua toca o varal, quando diz “depois”, o apagador já está na mão, Goodwin, 2000. A sincronia reduz a distância entre entender e fazer, o próximo passo torna-se visível, não apenas inteligível.

Perguntas do tipo “o que é isto” após o anúncio de foco funcionam como motores de participação, responsabilizam uma resposta e, quando o estudante responde, exibem publicamente competência e lugar de fala na atividade, Tarplee, 2009, Stivers e Rossano, 2010. Em outras palavras, a autonomia se manifesta como possibilidade real de tomar o turno.

Com TEA, a previsibilidade situada também alivia custos executivos de mudança de tarefa, o ambiente se reorganiza junto com a instrução e essa co-organização é mais fácil de seguir do que uma orientação apenas verbal, Pillet Shore, 2018. O estudante não precisa imaginar o passo, ele o vê acontecer e pode encaixar-se nele.



A repetição estável de formatos de abertura cria memória procedural, quanto mais reconhecível a sequência, maior a chance de o estudante antecipar, preparar se e agir sem prompts adicionais, o que reforça a autoria de sua participação.

4.5 MONITORAMENTO NÃO INTRUSIVO

Em sala de aula, acompanhar não é vigiar, é estar disponível. O olhar farol descreve essa disponibilidade, uma varredura ritmada que toca a turma e retorna ao estudante, sem se fixar em ninguém, Cekaite, 2018. O efeito é duplo, o aluno se sente visto e, ao mesmo tempo, livre para agir.

Microajustes corporais, aproximar ou recolher o tronco, modular amplitude e velocidade de gestos, ajustar a proximidade, são modos silenciosos de reabrir a atenção sem tomar a tarefa, Goodwin, 2007, 2018. Numa turma que segue, um gesto um pouco mais marcado pode bastar para reencaixar quem se dispersou, quando não basta, um toque breve cumpre o papel e se retira.

A gradação importa, desvios sutis de foco pedem primeiro o apontar e o olhar, somente depois, se necessário, um toque rápido, e apenas em último caso o *shepherding* para reposicionar. Essa escada intervencional preserva a agência e evita a transformação do suporte em controle, Routarinne e colegas, 2020, Tainio e Heinonen, 2021, Bergnehr e Cekaite, 2017.

O critério para permanecer ou recuar é o efeito, voltou o olhar, estabilizou a postura, retomou o turno. A atenção é exibida publicamente, é a sua exibição, e não a intenção do adulto, que orienta a próxima decisão, Heath, Hindmarsh e Luff, 2007, Luff e Heath, 2015. Monitorar, nesse sentido, é interpretar sinais e ajustar se a eles.

Um monitoramento de mínimo eficaz mantém aberta a janela da ação e evita que o estudante passe a olhar mais para o adulto do que para a atividade. Autonomia requer sinais claros de expectativa e espaço efetivo para errar, tentar e se regular.

4.6 COORDENAÇÃO EQUIPE, TURMA E DÍADE

A construção da autonomia depende de coordenação entre camadas, a professora convoca a turma, a assistência ajusta a diáde, o coletivo dá a cadênciia. Quando essas camadas se encaixam, o convite global projeta a próxima ação, o ajuste individual prepara a entrada, ambos convergem para o mesmo tempo, o andaime individual serve ao fluxo de todos, Doyle, 1986, Lindwall e Mondada, 2025.

A coordenação é sensorial e temporal, sinais visuais e sonoros organizam a turma, ajustes hápticos discretos estabilizam a participação na diáde, a materialidade do espaço regula o conjunto, Streeck, Goodwin e LeBaron, 2011, Mondada, 2019, Goodwin, 2018. Orquestrar essas escalas é parte do trabalho profissional de fazer atividade e fazer participação simultaneamente.



O objetivo do andaime individual é devolver o estudante ao ritmo coletivo assim que as condições de participação se sustentam. Devolver implica recuar toques, reduzir prompts e permitir que a sequência aprendida opere sem bengalas, Cekaite, 2016, Bergnehr e Cekaite, 2017. É no retorno ao coro que a autonomia se mostra como realização pública.

A coordenação também é ética, respeitar sinais de recusa, negociar formatos de toque, perguntar quando, como, onde e para que tocar evita tanto essencialismos quanto invisibilizações, Henderson, 2022, Heller, 2023, Capiotto e colegas, 2024. Com TEA, variações tátteis e atencionais são contextuais, a sensibilidade a essa variabilidade é condição de inclusão.

Quando equipe, turma e diáde se escutam mutuamente, a sala de aula deixa de pressupor a autonomia como traço individual e passa a organizá-la como arranjo interacional, no qual ela pode, passo a passo, ser construída, exibida e reconhecida.

5 DISCUSSÃO, PRINCÍPIOS PRÁTICOS PARA PROMOVER AUTONOMIA

Entender a autonomia como pública e graduada desloca a avaliação do interior do aluno para a cena interacional, onde ela de fato se mostra. Em contextos escolares, a autonomia aparece quando o estudante se alinha ao foco, toma turnos pertinentes, sustenta o engajamento ao longo de uma sequência e transita entre tarefas com menor necessidade de prompts. Esse enquadre dialoga com a ACE, que descreve como as ações são organizadas sequencialmente e exibidas em tempo real, e com a literatura sobre aberturas e foco conjunto que enfatiza a copresença construída por fala, olhar, gesto e materialidade, Goodwin, 2000, Pillet Shore, 2018, Mondada, 2009, 2019. Projetar atividades que tornem visíveis esses micro ganhos, por exemplo, oportunidades claras de responder a uma questão de exame ou de iniciar uma subtarefa, permite não só observá-los, mas reconhecê-los publicamente, Stivers e Rossano, 2010, Tarplee, 2009.

O princípio dos andaimes que recuam deriva diretamente da lógica sequencial, os apoios são legítimos quando permitem a entrada do estudante no curso de ação e se retiram assim que sinais de orientação estável aparecem, olhar para o alvo, torso alinhado, resposta oportuna. Toques breves em campos neutros e gestos dêiticos, combinados a enunciados simples, “aqui”, “agora”, podem reabrir a janela atencional sem substituir a ação do aluno, Cekaite, 2016, Bergnehr e Cekaite, 2017, Routarinne e colegas, 2020. O critério de retirada é a própria exibição pública de controle pelo estudante, quando o corpo e a fala mostram que a sequência foi retomada, o apoio se torna redundante e deve ceder espaço, Luff e Heath, 2015.

A diversidade sensorial com metas comuns evita transformar adaptações em trilhas paralelas. Manter o objetivo coletivo, por exemplo, contar até quinze, enquanto se diversificam os canais de acesso, vocalização em coro, apoio visual, via háptica por palmas guiadas ou contagem nos dedos, preserva o pertencimento à mesma atividade e sincronizar ritmos, Bergnehr e Cekaite, 2017, Kern, 2018. Essa equivalência de metas é especialmente relevante diante das variações sensoriais descritas na literatura



clínica sobre TEA, que incluem hipo e hiper responsividade ao toque, e deve ser tratada como base para escolhas situadas e não como rótulo determinista, DSM 5, Mammen e colegas, 2015, Kadlaskar e colegas, 2019, Capiotto e colegas, 2024. Quando o adulto valida publicamente a rota alternativa como modo legítimo de participação, protege a agência e evita estigmatizar a diferença, Bouaouina e colegas, 2025.

A coordenação entre equipe, turma e diáde é uma coreografia que distribui funções no tempo, convites globais da professora desenham o cenário e a cadência, ajustes individualizados da assistência criam a ponte para a entrada do estudante, a turma dá a referência rítmica à qual se retorna assim que viável. Essa articulação multiescalar depende de sinais temporais, apontar sustentado, mudança de postura, e de materialidade, régua, apagador, varal, que ordenam o coletivo, enquanto toques discretos e gestos próximos estabilizam a diáde, Streeck, Goodwin e LeBaron, 2011, Heath, Hindmarsh e Luff, 2007, Lindwall e Mondada, 2025. O objetivo permanece o mesmo, devolver o estudante ao fluxo comum no menor tempo necessário, Cekaite, 2016.

O toque, quando situado, ético e negociado, pode ser recurso profissional para atenção, postura e instrução, mas seu uso exige calibragem fina, onde tocar, com que pressão e duração, em que momento, e sobretudo, quando parar. A literatura interacional em autismo adverte contra explicações descontextualizadas de aversão ao toque, já que rejeições e aceitações emergem de alinhamentos de curso de ação, propósito e forma do contato, Henderson, 2022, Heller, 2023. Preferir campos neutros como ombro e braço, privilegiar toques curtos e responsivos a sinais corporais, manter a possibilidade de recusa e ajustar a intervenção ao objetivo pedagógico imediato constitui uma ética prática do tocar, Cekaite, 2010, 2016, Bergnehr e Cekaite, 2017, Cekaite e Bergnehr, 2023.

Rotinas claras de *settling in* ensinam o “como começar” como uma gramática pública que pode ser apropriada, guardar a garrafa, virar a cadeira, olhar a lousa, posicionar o caderno. Ao tornarem visíveis os passos de entrada, professores e assistentes distribuem responsabilidade e reduzem a necessidade de comandos individuais, o que alivia a demanda de controle e libera energia para o conteúdo, Pillet Shore, 2018, 2021. A repetição estável desses formatos cria memória procedural e favorece a auto iniciação, com efeitos cumulativos na autonomia.

A linguagem de antecipação e indexação atua como mapa em tempo real, marcadores como “agora”, “depois”, “aqui”, quando acoplados a apontar e a movimentos de corpo e de objetos, diminuem incerteza e facilitam transições autorreguladas, Mondada, 2014, 2018, 2019. Ao sincronizar dizer e fazer, o docente transforma instruções em convites performativos, o que encurta a distância entre compreender e agir, Goodwin, 2000. O resultado é uma previsibilidade situada, suficiente para orientar, sem engessar o espaço de iniciativa.

Por fim, monitorar sem intrusão significa alternar presença e distância com critério. O olhar farol permite varrer a turma e retornar ao estudante sem fixação, enquanto micro ajustes de amplitude e tempo em



gestos e na proximidade corporal reabrem a atenção sem capturar a tarefa, Cekaite, 2018, Goodwin, 2007. A intervenção segue uma escada de menor para maior, do apontar ao toque breve, do toque ao guiar de postura, sempre com retorno ao mínimo necessário. Assim, a autonomia não é um pré-requisito, é um efeito das condições interacionais, que a escola pode aprender a produzir com regularidade, precisão e cuidado.

6 IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO DOCENTE E GESTÃO

Formar para uma leitura multimodal da sala de aula significa deslocar a lente da “atenção” como traço individual para a atenção como coreografia pública, distribuída entre fala, olhares, corpos e objetos. Programas de desenvolvimento profissional podem usar videografia de aulas curtas para treinar o olhar dos docentes sobre sinais de orientação e desorientação, por exemplo, quem acompanha com o olhar o deslocamento do professor, quem permanece em posturas torcidas, quem só entra quando há um gesto de apontar. Esse tipo de *microanálise guiada* tem lastro em pesquisas que usam a Análise da Conversa em contextos educativos para tornar visíveis as engrenagens finas da participação, e capacita o professor a decidir quando um toque breve no ombro, um ajuste de cadeira ou um simples “olha aqui” é suficiente e, sobretudo, quando é hora de parar para devolver agência ao estudante, Gardner e Forrester, 2009, Forrester, 2009, Nevile, 2015, Streeck, Goodwin e LeBaron, 2011. Ao incorporar ciclos de observação, feedback e replanejamento, a escola reatualiza a ideia clássica de organização de sala como gestão de oportunidades de engajamento, agora informada por evidências sobre corporeidade e materialidade, Doyle, 1986.

Essa formação precisa incluir uma ética do toque situada, não como regra abstrata, mas como competência prática que articula finalidade pedagógica, leitura de sinais e zonas corporais adequadas. Há campos profissionais que já trabalham com protocolos de toque relacional e calibrado, oferecendo inspiração para a escola, por exemplo, a medicina centrada na relação demonstra como alinhar propósito, consentimento e microajustes de pressão e duração para apoiar compreensão e conforto, Raia, Goodwin e Deng, 2020. Na educação, estudos sobre toques entre pares e respostas a avaliações críticas mostram que o contexto, o lugar do corpo e o momento na sequência são decisivos para que um toque funcione como encorajamento e não como controle excessivo, Tainio e Heinonen, 2021. Uma política interna que explice princípios, preferências sensoriais dos estudantes e vias de recusa legitima a decisão docente de tocar quando necessário e de recuar quando o aluno já exibe orientação estável.

Do ponto de vista do planejamento didático, o desenho universal para a aprendizagem pode ser enriquecido ao incluir rotas hapticas como opções legítimas e não residuais, incorporando artefatos manipuláveis, marcações táteis em materiais e coreografias corporais simples acopladas a objetivos coletivos. Pesquisas sobre *enskillment* mostram que aprender é entrar em práticas socialmente organizadas por meio de sequências reconhecíveis, o que inclui mãos que contam, corpos que viram, objetos que orientam, De León, 2017. Em estudos sobre letramento entre pares, as crianças orquestram participação



alternando fala, apontar e manipulação de materiais para sustentar o foco comum, Kyratzis, 2017, Johnson, 2017. Uma gestão pedagógica que autorize palmas guiadas, contagem nos dedos, réguas que marcam o lugar do olhar e cadernos com pistas táteis não “muda o conteúdo”, apenas abre mais portas para a mesma meta, reforçando pertencimento e autonomia.

A gestão da sala inclusiva também passa por clarificar papéis e tempos de fusão entre diáde e turma. A assistente não é um “escudo” que separa, mas uma mediadora que aproxima, traduz ritmos e devolve o estudante ao fluxo comum quando possível. Evidências sobre organização de tarefas e uso de objetos mostram que pequenos ajustes materiais, reposicionar uma cadeira, destacar um material com cor ou textura, geram entradas acessíveis para quem precisa de mais tempo de transição, Korkiakangas e Rae, 2013. Documentos de orientação podem descrever a coreografia básica, convite global da professora, ajuste individual da assistente, retorno ao coro da turma, e instituir momentos de verificação coletiva em que a diáde se reintegra explicitamente, o que reduz a dependência e dilui estigmas, Ochs e colegas, 2001.

Para sustentar essas mudanças, a escola precisa de rotinas de *settling in* bem ensinadas e avaliadas, não como “regras”, mas como práticas de entrada que os alunos podem reconhecer, repetir e, pouco a pouco, conduzir com menos apoio. A literatura clássica sobre organização de sala indica que previsibilidade de passos reduz a carga de controle e libera o professor para intervir com qualidade no conteúdo, Doyle, 1986. Quando essas rotinas incorporam marcadores corporais e materiais, guardar garrafas, virar cadeiras, orientar o tronco, apontar para o quadro, elas respeitam a natureza encarnada da atenção, aproximando teoria e prática, Tulbert e Goodwin, 2011, Merleau Ponty, 2012.

Por fim, a formação continuada se beneficia de um horizonte inclusivo que reconhece a *atipicidade* como variação interacional com gramática própria, e não como déficit a ser silenciado. Pesquisas em interação atípica mostram que dificuldades e competências são públicas, negociadas momento a momento, e que a tarefa do adulto é desenhar contextos onde contribuições alternativas possam circular com valor, Wilkinson, 2019, Wilkinson, Rae e Rasmussen, 2020. Ao combinar leitura multimodal, ética situada do toque, planejamento com opções hapticas e uma política que legitime a atuação articulada de professora, assistente e turma, a gestão escolar cria condições para que a autonomia dos estudantes com TEA se torne visível, graduada e crescente no cotidiano, em consonância com uma visão de inclusão como prática social, Ochs, 2015, Due, 2024.

7 CONCLUSÃO

O conjunto de evidências teóricas mobilizadas ao longo do artigo converge para uma posição simples e, ao mesmo tempo, exigente: o toque não é, por si, um problema no autismo, ele é um recurso cuja pertinência depende do enquadre sequencial, do propósito pedagógico e da leitura contínua de sinais corporais e verbais. Quando situado e calibrado, o toque organiza a atenção, reduz ambiguidades de início



de atividade e materializa instruções que a fala sozinha nem sempre estabiliza, como mostram descrições de *shepherding*, toques breves de convocação atencional e composições hápticas voltadas a conceitos, Cekaite, 2010, 2016, Bergnehr e Cekaite, 2017. Essa compreensão não essencializa “aversão ao toque” e recoloca a pergunta certa, quando, como, onde, com que finalidade e com que possibilidade de recusa, em linha com alertas interacionais de Henderson, 2022, e Heller, 2023.

Ao tratar autonomia como conquista pública e graduada, ancoramos a análise na visibilidade das condutas que a exibem, orientação de olhar e tronco, tomada de turno, permanência no curso de ação, transições com poucos atritos e solicitações de apoio que permitem recuo do andaime. A atenção conjunta, condição para o trabalho pedagógico, é sempre multimodal e emerge de coreografias entre fala, apontar, posturas e objetos que compõem um espaço interacional comum, Goodwin, 2000, Mondada, 2009, 2019. É nesse terreno prático que o toque, pensado como parte do repertório profissional, pode abrir janelas de participação sem capturar a agência do estudante, desde que seja retirado quando sinais de orientação estável aparecem.

A literatura clínica registra variações tátteis em pessoas com TEA e, por isso, recomenda cautela, DSM-5, Mammen et al., 2015, Kadlaskar et al., 2019, Capiotto et al., 2024. O diálogo com abordagens interacionais qualifica essa cautela, pois evidencia que aceitação ou rejeição do toque podem derivar de desalinhamentos de curso de ação, de locais do corpo e de durações inadequadas, e não de uma essência individual imutável, Henderson, 2022, Heller, 2023. Em vez de proibições generalistas, defendemos protocolos situados que privilegiem campos neutros como ombro e braço, durações curtas e ajustáveis, e uma vigilância ética sobre sinais de desconforto e possibilidades explícitas de recusa.

No nível da didática, manter metas comuns e diversificar vias sensoriais mostrou-se um princípio fértil para a autonomia, pois legitima rotas hápticas e visuais sem apartar a criança da atividade coletiva. Contagens com palmas guiadas, marcações tátteis em materiais e gestos de apontar acoplados à fala não criam “outra aula”, apenas abrem acesso simultâneo aos mesmos objetivos, aproximando o estudante do “jogo” que a turma já joga, Bergnehr e Cekaite, 2017, De León, 2017. A previsibilidade situada, construída por didáticos, anúncios sequenciais e trajetórias visíveis em direção aos objetos de ensino, reduz incertezas e facilita que o próprio estudante conduza suas entradas e saídas de atividade, Mondada, 2014, Pillet-Shore, 2018, 2021.

A coordenação entre convites globais da professora e ajustes individualizados da assistência mostrou-se central para que o andaime não se torne substituição de ação. Quando o gesto de chamada geral se articula temporalmente com micro ajustes hápticos e com o olhar “farol” que alterna monitoramento sem vigiar, criam-se condições para que o suporte recue e a criança retorne ao ritmo da turma, Cekaite, 2018, Korkiakangas e Rae, 2013. Essa coreografia equipa-turma-díade não é acessório, ela é o mecanismo pelo qual a autonomia se torna gradualmente compartilhável e reconhecida pelos pares.



Há também implicações organizacionais. Rotinas de *settling in* que tornem visíveis os passos de entrada, guardar materiais, virar cadeiras, alinhar troncos e olhar a lousa, distribuem responsabilidades e reduzem a necessidade de controle direto, Doyle, 1986, Tulbert e Goodwin, 2011. Quando tais rotinas incorporam pistas materiais e corporais, favorecem que estudantes com diferentes perfis sensoriais encontrem, aprendam e repitam os caminhos de participação com menos atrito, reforçando a ideia de autonomia como prática situada e não como atributo abstrato.

Do ponto de vista formativo, a escola ganha quando transforma a leitura multimodal da interação em competência docente, com apoio de videografia, convenções de transcrição e ciclos de feedback que tornam observável o momento de tocar, a forma de tocar e o instante de parar, Jefferson, 2004, Mondada, 2016, 2018, Gardner e Forrester, 2009. Políticas internas que legitimem a assistência como mediadora de autonomia e que descrevam critérios de recuo do andaime protegem tanto o estudante quanto o professor e alinhavam a prática cotidiana com o conhecimento acumulado em estudos de linguagem-em-interação, Streeck, Goodwin e LeBaron, 2011, Nevile, 2015.

Em síntese, reconhecer a atenção como realização multimodal e intercorporal, e o toque como recurso pedagógico situado e negociado, permite à escola produzir contextos em que a autonomia dos estudantes com TEA se torna visível, gradual e crescente. Ao abandonar essencialismos e apostar em coreografias inclusivas, a gestão e a docência aproximam inclusão e excelência, abrindo espaço para que diferentes modos de sentir e agir entrem no “mesmo jogo”, por caminhos distintos, mas com metas compartilhadas, Ochs et al., 2001, Ochs, 2015. Essa é, afinal, a promessa prática de uma pedagogia que toma a interação como seu lugar de prova.



REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf>. Acesso em: 24 out. 2025.

BERGNEHR, D.; CEKAITE, A. Adult-initiated touch and its functions at a Swedish preschool: controlling, affectionate, assisting and educative haptic conduct. **International Journal of Early Years Education**, v. 26, n. 3, p. 312–331, 2017. DOI: 10.1080/09669760.2017.1414690. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09669760.2017.1414690>. Acesso em: 14 out. 2025.

BOUAOUINA, S. A.; GAUTHIER, G.; MONDADA, L.; SVENSSON, H. Visiting a museum with all the senses: Multisensorial practices of visually impaired persons and their sighted assistants. **Journal of Interactional Research in Communication Disorders**, v. 15, n. 3, p. 226–268, 2025. DOI: 10.3138/jircd-2024-0015. Disponível em: <https://doi.org/10.3138/jircd-2024-0015>. Acesso em: 24 out. 2025.

CAPIOTTO, F.; CAPPI, G. R.; MIRLISENNA, I.; MAZZA, A.; CICINELLI, G.; LAURITANO, C.; KELLER, R.; DAL MONTE, O. Autonomic and hedonic response to affective touch in autism spectrum disorder. **Autism Research**, v. 17, n. 5, p. 923– 933, 2024. DOI: 10.1002/aur.3143. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/aur.3143>. Acesso em: 24 out. 2025.

CEKAITE, A. Shepherding the child: embodied directive sequences in parent–child interactions. **Text & Talk**, v. 30, n. 1, p. 1–25, 2010. DOI: 10.1515/text.2010.001. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/text.2010.001>. Acesso em: 24 out. 2025.

CEKAITE, A. Touch as social control: haptic organization of attention in adult–child interactions. **Journal of Pragmatics**, v. 92, p. 30–42, 2016. DOI: 10.1016/j.pragma.2015.11.003. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378216615003082>. Acesso em: 24 out. 2025.

CEKAITE, A.; BERGNÉHR, D. Convergence of control and affection in classroom management: affectionate and disciplining touch and talk. **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 41, art. 100733, 2023. DOI: 10.1016/j.lcsi.2023.100733. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2210656123000491>. Acesso em: 24 out. 2025.

CEKAITE, A.; BJÖRK-WILLÉN, P. Enchantment in storytelling: Co-operation and participation in children’s aesthetic experience. **Linguistics and Education**, v. 48, p. 52–60, 2018. DOI: 10.1016/j.linged.2018.08.005. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0898589818300482>. Acesso em: 24 out. 2025.

CEKAITE, A.; MONDADA, L. Towards an interactional approach to touch in social encounters. In: CEKAITE, A.; MONDADA, L. (org.). **Touch in social interaction: touch, language, and body**. London: Routledge, 2020. p. 1–26. DOI: 10.4324/9781003026631-1. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/10.4324/9781003026631-1>. Acesso em: 24 out. 2025.

DE LEÓN, L. Emerging learning ecologies: Mayan children’s initiative and correctional directives in their everyday enskilmment practices. **Linguistics and Education**, v. 41, p. 47–58, 2017. DOI: 10.1016/j.linged.2017.07.003. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0898589817301171>. Acesso em: 24 out. 2025.



DOYLE, W. Classroom organization and management. In: WITTROCK, M. C. (ed.). **Handbook of Research on Teaching**. 3. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 392– 431.

GARDNER, H.; FORRESTER, M. (org.). **Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis**. Chichester: Wiley-Blackwell, 2010.

Disponível em: [https://www.wiley.com/en-us/Analysing%2BInteractions%2bin%2BChildhood%3A%2BI%2Binsights%2Bfrom%2BCo%2Bnversation%2BAnalysis-p-9780470760345](https://www.wiley.com/en-us/Analysing%2BInteractions%2Bin%2BChildhood%3A%2BI%2Binsights%2Bfrom%2BCo%2Bnversation%2BAnalysis-p-9780470760345). Acesso em: 24 out. 2025.

GOODWIN, C. Action and embodiment within situated human interaction. **Journal of Pragmatics**, v. 32, n. 10, p. 1489-1522, 2000. DOI: 10.1016/S0378-2166(99)00096-X. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S037821669900096X>. Acesso em: 24 out. 2025.

HELLER, V. Touch in learning interactions with autistic children: Socialising attention and engagement. **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 41, art. 100731, 2023. DOI: 10.1016/j.lcsi.2023.100731. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210656123000478>. Acesso em: 24 out. 2025.

HENDERSON, E. F. Autism, Autonomy, and Touch Avoidance. **Disability Studies Quarterly**, v. 42, n. 1, 2022. DOI: 10.18061/dsq.v42i1.7714. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/362793355_Autism_Autonomy_and_Touch_Avoidance. Acesso em: 24 out. 2025.

KADLASKAR, G.; SEIDL, A.; TAGER-FLUSBERG, H.; NELSON, C. A.; KEEHN, B. Atypical response to caregiver touch in infants at high risk for autism spectrum disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 49, p. 2946–2955, 2019. DOI: 10.1007/s10803-019-04021-0. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-019-04021-0>. Acesso em: 24 out. 2025.

KORKIAKANGAS, T. K.; RAE, J. Gearing up to a New Activity: How Teachers use Object Adjustments to Manage the Attention of Children with Autism. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 29, n. 1, p. 83–103, 2013. DOI: 10.3109/07434618.2013.767488. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/07434618.2013.767488>. Acesso em: 24 out. 2025.

LERNER, G. H. (org.). **Conversation Analysis: Studies from the First Generation**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004. (Pragmatics & Beyond New Series, 125). DOI: 10.1075/pbns.125. Disponível em: <https://www.jbe-platform.com/content/books/9789027295286>. Acesso em: 24 out. 2025.

MONDADA, L. Emergent focused interactions in public places: A systematic analysis of the multimodal achievement of a common interactional space. **Journal of Pragmatics**, v. 41, n. 10, p. 1977–1997, 2009. DOI: 10.1016/j.pragma.2008.09.019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378216608002300>. Acesso em: 24 out. 2025.

MONDADA, L. Pointing, talk, and the bodies: Reference and joint attention as embodied interactional achievements. In: SEYFEDDINIPUR, M.; GULLBERG, M. (org.). **From Gesture in Conversation to Visible Action as Utterance: Essays in honor of Adam Kendon**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2014. p. 95-124. DOI: 10.1075/z.188.06mon. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/z.188.06mon>. Acesso em: 24 out. 2025.

MONDADA, L. Multiple temporalities of language and body in interaction: challenges for transcribing multimodality. **Research on Language and Social Interaction**, v. 51, n. 1, p. 85–106, 2018. DOI:



10.1080/08351813.2018.1413878. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08351813.2018.1413878>. Acesso em: 24 out. 2025.

MONDADA, L. Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. **Journal of Pragmatics**, v. 145, p. 47–62, 2019. DOI: 10.1016/j.pragma.2019.01.016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.01.016>. Acesso em: 24 out. 2025.

MONDADA, L. **Conventions for Multimodal Transcription**. 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/92470706/Conventions_for_Multimodal_Transcription. Acesso em: 24 out. 2025.

NEVILE, M. The embodied turn in research on language and social interaction. **Research on Language and Social Interaction**, v. 48, n. 2, p. 121–151, 2015. DOI: 10.1080/08351813.2015.1025499. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08351813.2015.1025499>. Acesso em: 24 out. 2025.

OCHS, E. Corporeal reflexivity and autism. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 49, n. 2, p. 275-287, 2015. DOI: 10.1007/s12124-015-9306-6. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12124-015-9306-6>. Acesso em: 24 out. 2025.

OCHS, E.; KREMER-SADLIK, T.; SOLOMON, O.; SIROTA, K. G. Inclusion as social practice: views of children with autism. **Social Development**, v. 10, n. 3, p. 399–419, 2001. DOI: 10.1111/1467-9507.00172. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9507.00172>. Acesso em: 24 out. 2025.

PILLET-SHORE, D. **Coming together: creating and maintaining social relationships through the openings of face-to-face interactions**. 2008. 517 f. Tese (Doutorado em Sociologia) — University of California, Los Angeles, Los Angeles, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266794283_Coming_Together_Creating_and_Maintaining_Social_Relationships_through_the_Openings_of_Face-to-face_Interactions. Acesso em: 24 out. 2025.

PILLET-SHORE, D. How to begin. **Research on Language and Social Interaction**, v. 51, n. 3, p. 213–231, 2018. DOI: 10.1080/08351813.2018.1485224. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08351813.2018.1485224>. Acesso em: 24 out. 2025.

PILLET-SHORE, D. When to Make the Sensory Social: Registering in Face-to-Face Openings. **Symbolic Interaction**, v. 44, n. 1, p. 10–39, 2021. DOI: 10.1002/symb.481. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/symb.481>. Acesso em: 24 out. 2025.

SCHÜTTPÉLZ, E.; MEYER, C. Charles Goodwin's Co-Operative Action: The Idea and the Argument. **Media in Action: Interdisciplinary Journal on Cooperative Media**, n. 1, p. 171–188, 2018. DOI: 10.25969/mediarep/16221. Disponível em: <https://mediarep.org/entities/article/c6ae9b57-424c-4d97-bcb9-db50e234c798>. Acesso em: 24 out. 2025.

TULBERT, E.; GOODWIN, M. H. **Choreographies of attention**: multimodality in a routine family activity. In: STREECK, J.; GOODWIN, C.; LEBARON, C. (org.). *Embodied Interaction: Language and Body in the Material World*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. p. 79–92. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284292197_Choreographies_of_attention_multimodality_in_a_routine_family_activity. Acesso em: 24 out. 2025.



TULBERT, E.; GOODWIN, M. H. **Choreographies of attention**: multimodality in a routine family activity. In: STREECK, J.; GOODWIN, C.; LEBARON, C. (org.). Embodied Interaction: Language and Body in the Material World. 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/284292197>. Acesso em: 24 out. 2025.