

ATENÇÃO CONJUNTA E ROTINA INFANTIL: DA INTERAÇÃO À REFERÊNCIA LINGUÍSTICA

José Moacir Soares da Costa Filho (IFPB)
junioor_costa@hotmail.com

Introdução

Considerando as pesquisas sobre atenção conjunta, percebemos que esse processo geralmente é estudado com crianças no período de aquisição da linguagem. Diessel (2006), porém, coloca-se contrário a esta perspectiva e defende que o processo de atenção conjunta continua presente mesmo depois de a criança ter adquirido linguagem.

Partindo de tal consideração, no presente trabalho, temos por objetivo investigar a presença da atenção conjunta na rotina infantil após o terceiro ano de vida da criança, período no qual esta já adquiriu linguagem e encontra-se em processo de consolidação da referência linguística. Para tanto, baseamo-nos nas teorias de Bruner (1975; 1983) e Tomasello (1995; 2003; 2005; 2011) acerca da atenção conjunta. Além de debruçarmo-nos sobre a teoria da atenção conjunta, trazemos no trabalho as considerações de Blühdorn (1999) sobre a referência espacial.

Trabalhamos, como objeto de estudo, com a análise de dados de duas díades mãe-criança na faixa-etária de três a quatro anos de idade. Os dados analisados no trabalho foram coletados através de filmagens na casa das díades em contexto o mais naturalístico possível e correspondem a situações em que mãe e criança assistem juntas ao desenho animado *Pocoyo*, animação voltada para crianças da faixa-etária pretendida no trabalho. Ao todo são quatro sessões de cada díade, cada uma com duração de oito a dez minutos.

Em nossas análises, percebemos que a estrutura do desenho animado *Pocoyo* contribui para a constituição da atenção conjunta em dois diferentes formatos: real e virtual. Além disso, vemos que, embora as crianças cujos dados foram analisados já tenham adquirido linguagem, o formato da atenção conjunta se apresenta como uma estratégia que continua presente nas interações infantis e contribui para a consolidação de processos da aquisição da linguagem com ênfase no que diz respeito à referência linguística.

1. Perspectivas sobre atenção conjunta

Na literatura em aquisição da linguagem, dois teóricos se destacam quando da discussão sobre atenção conjunta: Bruner (1975; 1983) e Tomasello (1995; 2003; 2005; 2011). Dessa forma, para discutirmos sobre atenção conjunta, faz-se necessário que nos debrucemos sobre o trabalho dos dois teóricos mencionados.

1.1. A perspectiva de Bruner

Um dos primeiros pesquisadores a se dedicar ao estudo da atenção conjunta é Bruner (1975; 1983). Em seus estudos, o autor destaca a fase da aquisição de linguagem como um processo que engloba desde interações afetivas entre mãe e criança até o uso de comportamentos não-verbais para o estabelecimento das trocas comunicativas.

Desse modo, o autor parte da noção de que desde o momento de seu nascimento, a criança insere-se em contextos comunicativos com os sujeitos que a cercam e, através dessas interações primeiras, aprende a expressar seus desejos bem

como compreender os desejos de seus interlocutores. No entanto, diferentemente do que fazem os adultos, a criança, não dominando ainda a capacidade de produzir sentenças, garante seu lugar nas trocas comunicativas através de comportamentos não verbais, tais quais os gestos e a própria atenção conjunta.

Bruner (1975; 1983) define o termo atenção conjunta como um formato triangular que envolve adulto, bebê e um objeto que se torna foco do olhar compartilhado entre mãe e criança. Esse formato, conforme sugere o autor, tem como seu primeiro indício a possibilidade apresentada pelo infante de estabelecer e manter o contato visual com o parceiro. Porém, a atenção conjunta começa a se estabilizar por volta dos sete meses de idade da criança e é, pelo menos inicialmente, controlada pelo adulto, após o bebê descobrir sinais na fala da mãe que indicam que ela está olhando para aquele objeto que se torna foco da atenção conjunta (BRUNER, 1983, p. 73). A descoberta de tais sinais, no entanto, não é discutida de forma clara no texto do autor, o que não permite que nos aprofundemos na discussão sobre como são constituídos esses sinais e como os mesmos são identificados pela criança.

Retomando a discussão sobre o lugar da atenção conjunta nas discussões de Bruner (1975), percebemos que tal funcionamento é concebido pelo teórico como um contexto do qual emergem noções como a de transitividade. Começando no nível gestual e passando, em seguida, para o nível verbal, a ação conjunta parece fornecer à interação adulto-criança a aquisição do sistema de transitividade, que é responsável pelo estabelecimento de papéis discursivos (SCARPA, 2004).

A aquisição desse sistema influencia ainda a relação agente/paciente, já que, através do papel assumido pelos interlocutores no formato de atenção conjunta, os lugares de agente e paciente, representados, respectivamente, pelas pessoas “eu” e “tu”, começam a ser internalizados pela criança na interação conjunta com o adulto. Um exemplo desse processo é também descrito por Scarpa (2004, p. 217), quando a autora descreve um jogo entre adulto e criança, em que aquele esconde o rosto para que este encontre. Logo, nesse contexto, o adulto assume o papel de agente, o “eu”, enquanto a criança assume o papel de paciente, o “tu”. Posteriormente, após a aquisição desse sistema pela criança, haverá a inversão de papéis e a criança assumirá a posição de agente da ação conjunta.

Além disso, a concepção de Bruner (1975) sobre o funcionamento da atenção conjunta remete ainda para os conceitos de tópico/comentário ou sujeito/predicado. Considerando a fase pré-verbal a que o autor associa a atenção conjunta, podemos perceber que o adulto utiliza o formato da atividade conjunta em três etapas sequenciais: i) primeiro o adulto estabelece como foco um determinado ponto; ii) em seguida, espera que a criança volte sua atenção/olhar para este mesmo foco; e iii) quando a criança já compartilha com ele o mesmo foco de olhar, o adulto faz o comentário acerca deste foco determinado.

1.2. A perspectiva de Tomasello

Considerando a atenção conjunta como um fenômeno social no qual também estão inseridos fatores culturais, Tomasello (1995; 2003) defende que a atenção conjunta tem suas origens no desenvolvimento infantil dentro de um período que ele chama de “revolução dos nove meses”. Nesse período, conforme considerações do autor, os bebês começam a se inserir em comportamentos novos que “parecem indicar certa revolução na maneira como entendem seus mundos, sobretudo seus mundos sociais” (TOMASELLO, 2003, p. 84).

Essa revolução está atrelada também ao que o autor discute sobre o entendimento pela criança do outro como agente intencional¹ igual a ela própria, ou seja, um sujeito dotado de objetivos e que é capaz de fazer escolhas comportamentais para alcançá-los (TOMASELLO, 2003, p. 94).

Dessa forma, podemos perceber que a atenção conjunta é um funcionamento de que o bebê lança mão para que seu lugar na interação seja garantido. A utilização da atenção conjunta não é, entretanto, unicamente infantil, já que o adulto também utiliza a estratégia de atenção conjunta para estabelecer trocas comunicativas com a criança. A única diferença, nesse caso, é que o adulto detém a capacidade de utilizar a linguagem verbal para sustentar a cena de atenção conjunta, enquanto o infante lança mão de formas de comunicação não verbal, como, por exemplo, o gesto de apontar. (TOMASELLO, 2011, p. 35)

Ao continuar a discussão sobre a revolução dos nove meses, Tomasello et. al. (2005, p. 675) acrescentam que

somente se uma criança jovem entender o outro como agente intencional que ela será capaz de adquirir e utilizar símbolos lingüísticos – pois a aprendizagem e o uso de símbolos requer uma compreensão de que o parceiro pode voluntariamente dirigir ações e atenção a entidades externas.²

Nesse sentido, além de confirmar a relação entre a revolução dos nove meses e o estabelecimento dos episódios de atenção conjunta, o autor sugere ainda a importância que estes episódios exercem durante o processo de aquisição da linguagem.

Os episódios ou cenas de atenção conjunta são definidos pelo autor como “interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam conjuntamente atenção a uma terceira coisa, e à atenção um do outro à terceira coisa, por um período razoável” (TOMASELLO, 2003, p. 135).

De acordo com a definição apresentada acima, percebemos que o autor aponta para a necessidade de que criança e adulto estejam mutuamente engajados e reconheçam a atenção que cada um dedica ao objeto ou situação que serve de foco para o olhar dos dois, ou seja, não seria suficiente para que houvesse a atenção conjunta apenas o fato de que adulto e criança estivessem olhando para o mesmo foco. Sem a percepção da atividade conjunta, entendemos que o “olhar para um mesmo foco” trata-se apenas de uma situação de olhar compartilhado e não uma cena de atenção conjunta na concepção adotada por Tomasello (2003).

Pelo caráter complexo da atenção conjunta, Tomasello (2003) aponta também que, através de experimentos desenvolvidos por ele e outros pesquisadores (CARPENTER; NAGELL & TOMASELLO, 1998), há sutis diferenças no formato da atenção conjunta. Essas diferenças permitem que o autor apresente uma classificação para os diferentes formatos de atenção conjunta e, ao que parece, estão relacionadas principalmente à postura que a criança assume na cena de atenção conjunta. São três os tipos de atenção conjunta apontados pelo autor.

O primeiro deles, nomeado como atenção de verificação, estabelece-se em uma atividade conjunta em que o adulto mostra o objeto – tomando este objeto como um

¹ O autor defende a noção de agente intencional, no entanto, no presente trabalho, não temos certeza de que a criança já possui tal habilidade de compreensão. Preferimos tomar tal atitude enquanto uma suposição ou uma expectativa.

² Tradução nossa para “*it is only if a young child understands other person as intentional agents that she can acquire and use linguistic symbols – because the learning and use of symbols requires an understanding that the partner can voluntarily direct actions and attention to outside entities*”.

“obstáculo social” – ao bebê. Como faixa-etária em que ocorre, o autor aponta o período de nove a doze meses da criança.

O segundo tipo de atenção conjunta, por sua vez, tem como importante constituinte o gesto de apontar, pois, em uma situação em que o adulto parece estabelecer uma referência social, o bebê se volta, através do direcionamento dado pelo olhar do adulto ou pela indicação feita com o dedo, podendo ainda haver a junção entre olhar e apontar, para o objeto no qual a díade deposita sua atenção. Esse tipo de atenção conjunta recebe o nome de atenção de acompanhamento. Segundo o autor, esse formato de atenção conjunta ocorre entre os onze e quatorze meses.

O terceiro tipo, a atenção direta, também tem em seu formato a presença do gesto de apontar, que pode ser, conforme enfatiza o autor, declarativo ou imperativo. A diferença, entretanto, é que neste tipo de atenção conjunta parece ser mais explícita a entrada do objeto foco da atenção, fato que se dá através da linguagem referencial utilizada pelo sujeito que traz o objeto à cena. A atenção direta é situada entre os treze e quinze meses (TOMASELLO, 2003, p. 89).

Em outro momento, Tomasello et. al. (2005) apresentam novas considerações sobre o processo de construção da atenção conjunta. Nesse sentido, o autor mostra que por volta dos seis meses de idade, a criança interage com o adulto de maneira diádica, estabelecendo trocas de turnos e compartilhando emoções. No que diz respeito à presença do objeto na interação, tornando-a triádica, esta interação é mais uma vez situada no período entre nove e doze meses, tido pelo autor como o momento em que os episódios de atenção conjunta ganham relevância. O período posterior aos doze meses, por sua vez, é discutido como um engajamento colaborativo, no qual o bebê se mostra mais capaz de compreender as ações do parceiro na interação, e, desse modo, além de compartilhar objetivos, passa a coordenar ou intercalar papéis com o adulto (TOMASELLO ET. AL., 2005, p. 682).

Por fim, os estudos discutidos no presente tópico apontam ainda para a possibilidade de conceber a atenção conjunta como um cenário propício para o início da comunicação através de símbolos linguísticos: “a cena de atenção conjunta simplesmente fornece o contexto intersubjetivo em que se dá o processo de simbolização” (TOMASELLO, 2003, p. 137). Nesse sentido, podemos conceber a atenção conjunta não só como um constituinte da referência linguística, mas também como um processo através do qual as crianças nomeiam sujeitos, objetos e situações.

Prosseguindo com a discussão sobre atenção conjunta e referência linguística, na próxima seção, discutiremos como esses dois tópicos se cruzam de modo que o primeiro contribua para a consolidação do segundo.

2. Atenção conjunta e referência linguística

Muito embora a atenção conjunta represente um tema frequentemente estudado com crianças em fase de aquisição da linguagem, há críticas à baixa quantidade de estudos acerca do tema com crianças após a aquisição da linguagem. Diessel (2006, p. 478) afirma que

a atenção conjunta é portanto não apenas importante para coordenar o foco de atenção de interlocutores em uma situação discursiva, mas

também exerce um importante papel na organização interna do discurso³.

Para o referido autor, a atenção conjunta exerce um papel importante não só para a aquisição da linguagem, mas também para a consolidação desta através da comunicação, do discurso e da gramática. Desse modo, Diessel (2006) situa a atenção conjunta no contexto do qual emerge e se consolida a referência espaço-temporal, conferindo a este processo uma importância que ultrapassa os limites da aquisição da linguagem e influencia a organização discursiva da criança, ou seja, torna-se responsável pela linguagem que, durante o primeiro ano de vida, ajudou a criança a adquirir.

Diessel (2006) destaca, por fim, que a atenção conjunta fornece a orientação espacial necessária para a aquisição da referência espaço-temporal, já que é um formato não-verbal dêitico e, portanto, equivalente, por exemplo, à utilização de elementos verbais como os demonstrativos. Assim, tanto a utilização de demonstrativos quanto o estabelecimento da atenção conjunta desempenham a função de direcionar a atenção, em situações comunicativas, de interlocutores para um determinado referente.

Desse modo, a atenção conjunta pode ser inserida no processo de aquisição referencial, que tem início por volta dos vinte e quatro meses de vida da criança com a dêixis de pessoa, seguida da noção de dêixis espacial e temporal, cuja emergência e consolidação começam a ocorrer depois dos trinta meses, podendo se estender até os quarenta e oito meses de vida da criança (TRIADÓ, 1999, p.685).

Também considerando a organização do discurso, Cairns (2000) destaca a importância de dêixis sobre o discurso com o argumento de que o funcionamento dêitico situa os interlocutores quanto às noções de tempo e espaço. Corroborando as considerações de Triadó (1999), a autora ainda afirma que a dêixis se constitui como uma noção a ser adquirida pela criança mais tardiamente que os nomes, pois envolve relações e conceitos mais complexos que aqueles relacionados à aquisição dos nomes, um processo que já começa a se consolidar por volta dos doze meses de idade da criança (CAIRNS, 2000, p. 20).

Ainda no que diz respeito à referência espacial, a pesquisa de Blühdorn (1999) aproxima-se da atenção conjunta, corroborando a ideia de que este funcionamento continua presente na rotina infantil após a aquisição da linguagem como um “cenário” para a consolidação da referência linguística.

Para o referido teórico, o espaço é “um sistema infinitamente complexo de relações” (BLÜHDORN, 1999, p. 37), ou seja, para o autor, a concepção de espaço só é constituída a partir da observação de fatores envolvidos no processo de referência espacial. O autor trata esses fatores como três entidades distintas: 1) entidade de referência; 2) entidade situada; e 3) observador.

A entidade de referência ou entidade de apoio⁴ diz respeito ao que está dentro do espaço e, conseqüentemente, envolvido no processo de construção da referência espacial. Essa entidade pode ser representada por sujeitos ou objetos. A entidade situada, por sua vez, refere-se a um dado objeto situado no espaço e sobre o qual a

³ Tradução nossa para: “*Joint attention is thus not only important to coordinate the interlocutors’ attentional focus in the speech situation, it also plays an important role in the internal organization of discourse*”.

⁴ Preferimos adotar a nomenclatura “entidade de apoio” sugerida por Silva (2002, p. 48) para que evitar confusões possíveis entre os termos “entidade de referência” e “espaço referido”, também utilizado quando falamos sobre dêixis espacial.

referência se constrói. Já o lugar do observador é assumido pelo falante, ou seja, pelo sujeito que enuncia o processo de construção da referência espacial.

Silva (2002), ao defender que a construção da referência espacial em aquisição da linguagem se dá pela relação das três unidades, mostra que há, basicamente, dois tipos de dêixis espacial: i) dêixis espacial discursiva e ii) dêixis espacial anafórica. O primeiro tipo pode envolver tanto elementos linguísticos quanto extralinguísticos, havendo, no entanto, a predominância dos comportamentos não-verbais, tais quais o olhar e o uso de gestos. Já o segundo tipo de dêixis está relacionado ao monitoramento cognitivo da criança no processo de localização do objeto a ser referenciado no discurso dentro do contexto intradiádico, o que geralmente ocorre por meio do emprego de expressões dêiticas, como aqui, lá, entre outras.

Silva (2002) mostra ainda que, através da dêixis espacial discursiva a atividade dialógica entre mãe e criança progride e, por esse fato, este tipo de dêixis ocorre com mais frequência dentro das interações mãe-infante que a dêixis espacial anafórica.

Com isso, podemos perceber que a atenção conjunta se atrela à noção de referência espacial por estar situada dentro de um contexto que envolve a noção de espaço, no qual elementos componentes deste contexto assumem o papel estabelecido pelas três entidades sugeridas por Blühndorn (1999).

A seguir, apresentaremos a metodologia utilizada para a realização do presente trabalho.

3. Metodologia

Os dados com os quais trabalhamos neste trabalho foram coletados através de filmagens quinzenais realizadas na casa de duas díades mãe-criança na faixa-etária de três a quatro anos, em contexto o mais naturalístico possível. A escolha da idade das crianças foi motivada pelo fato de que é na faixa-etária mencionada em que tende a ocorrer o processo de consolidação da referência linguística para a criança. Desse modo, foram realizadas, com cada díade, quatro filmagens cuja duração aproximada é de oito minutos de duração, em que as díades assistiam a um episódio do desenho animado selecionado para o trabalho, o *Pocoyo*.

Das quatro sessões filmadas com cada díade mãe-criança, duas foram gravadas com a presença da mãe assistindo ao desenho com a criança, e, nas outras duas, filmamos a criança assistindo sozinha ao desenho. Ao optarmos por esta organização, nosso intuito era o de observar como a criança interagia tendo a mãe como interlocutora e como seria a interação dela num momento em que a mãe não estivesse presente e a televisão assumisse o papel de interlocutor principal.

O *Pocoyo*, desenho selecionado, é, por sua vez, um dos desenhos atuais que trazem em sua estrutura uma composição inovadora com elementos que propiciam a interação do telespectador com o desenho animado. Criado por David Cantolla, Guillermo García e Luis Gallego, a animação em 3D é produzida pela *Zinkia Entertainment* e, no Brasil, é transmitida pelo canal de televisão pago *Discovery Kids*. Além de ter sua transmissão garantida pelo canal televisivo, a série também é comercializada no formato de *DVD*, distribuindo em coletâneas os episódios da série.

A escolha do desenho animado mencionado deveu-se ao fato de esta ser uma animação direcionada para crianças em idade pré-escolar, ou seja, a faixa-etária das crianças pertencentes à díade. Para o presente trabalho selecionamos o episódio *Pegadas Misteriosas*, que conta com a participação de quatro personagens principais, além do narrador que media a interação entre os personagens e os telespectadores:

- i) O Pocoyo – um menino de três anos que vive descobertas próprias de crianças de sua idade durante os episódios;
- ii) O Pato – um pato amarelo que é amigo do protagonista;
- iii) A Elly – uma elefanta cor-de-rosa também amiga do Pocoyo;
- iv) A Loula – cadelinha do personagem principal.

A seguir, apresentaremos alguns dados selecionados para ilustrar a discussão trazida neste trabalho.

4. Algumas análises

Fragmento 1

Díade A – Sessão 3 – Idade da criança: 3;9;28

Enquanto no desenho animado o narrador guia a descoberta do Pocoyo de que as pegadas misteriosas foram deixadas por ele, Pocoyo (1 minuto e 20 segundos), mãe e criança assistem ao desenho. A mãe está sentada no sofá, ao lado da cadeira, onde está a criança.

- 1 Narrador: Humrum! Será que alguém pode ajudar o Pocoyo a descobrir quem deixou essas pegadas?
- 2 Criança: (olha para a televisão) Foi ele!
- 3 Mãe: (olha para a criança) Foi ele? (olha para a televisão)
- 4 Criança: (olha para a televisão)

Como podemos perceber, temos a descrição de um contexto que tem início com o direcionamento de uma pergunta do narrador aos telespectadores (turno 1). Com um enunciado que assume uma linguagem referencial, o narrador “convida” o telespectador a participar do desenho animado e responder quem deixou as pegadas misteriosas discutidas dentro do desenho animado.

No turno 2, vemos que a criança responde a questão do narrador “*Foi ele!*”, estabelecendo a interação real-virtual em que uma cena de atenção conjunta do tipo direta reflete um formato referencial, marcado não só pelo delinear da atividade conjunta, mas também pela presença, no enunciado da criança, do dêitico pessoal “*ele*”, como referência ao Pocoyo, personagem dono das pegadas misteriosas em questão no recorte.

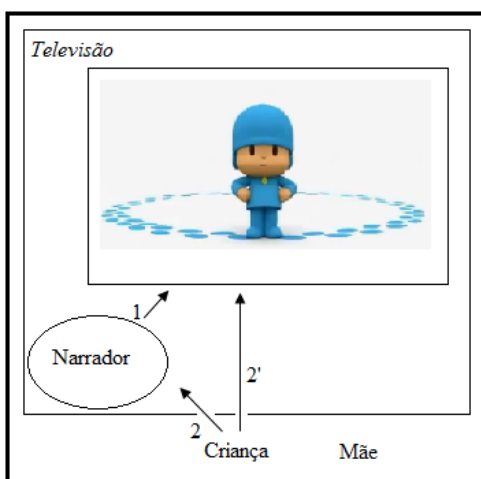


Figura 1: Atenção conjunta fragmento 1: criança e narrador

Como mostra a figura 1, o narrador assume o papel de observador se consideramos a construção da referência espacial sugerida por Blühdorn (1999), pois ao produzir seu enunciado, ele impulsiona a cena de atenção conjunta (seta 1). Cena esta que é estabelecida com a resposta da criança, que assume o lugar de entidade de apoio, e, simultaneamente, como mostram as setas 2 e 2', interage com o narrador através de sua resposta e olha para o objeto foco da atenção conjunta. O objeto foco, ou seja, as pegadas deixadas pelo Pocoyo, ocupa o lugar de entidade situada dentro da construção referencial, que ainda traz o narrador também no

lugar de entidade de apoio juntamente com a criança.

A cena de atenção conjunta descrita acima tem sua estrutura modificada a partir do turno 3, o que gera um novo formato de atenção conjunta. A mudança estrutural acontece devido à entrada da mãe na interação, quando esta pergunta à criança “Foi ele?” (turno 3), aparentemente confirmando o que a criança acabara de responder ao narrador no turno 2.

Logo, a cena de atenção conjunta modificada assume a característica também de uma atenção direta, no entanto, seu formato é alterado de diádico real-virtual, para diádico real-real. Em outras palavras, o que anteriormente era uma cena composta por criança e narrador, passa a ser um formato de atenção conjunta em que mãe e criança interagem, na instância real, acerca de um objeto foco, que é representado pela ação que está a se desenvolver dentro da televisão.

Por fim, o que realmente chama a nossa atenção no fragmento 1 é a presença do dêitico pessoal “ele” como elemento crucial dentro da constituição da atenção conjunta. Esse fato pode mostrar o formato de atenção conjunta, enquanto uma construção referencial, como um contexto que propicia a consolidação da linguagem referencial da criança (CAIRNS, 1991), já que é pela junção do olhar e do dêitico que a cena de atenção conjunta se constitui.

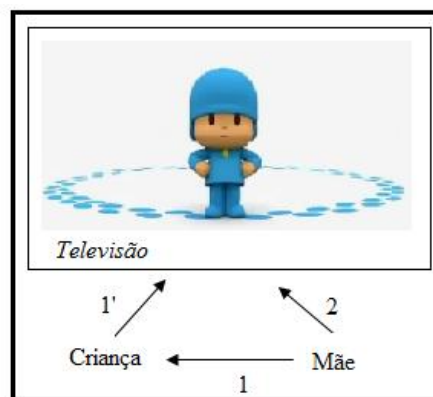


Figura 2: Atenção conjunta fragmento 1: mãe e criança

Fragmento 2

Díade B – Sessão 3 – Idade da criança: 3;10;16

Enquanto no desenho animado surgem pegadas misteriosas, deixadas pela Loula (1 minuto e 48 segundos), mãe e criança, sentadas na cama de frente à televisão, assistem ao desenho e brincam com massinha de modelar, tentando fazer os personagens da animação.

- 1 Narrador: Mas o que é isso?
- 2 Pocoyo: (arregala os olhos e caminha em direção às pegadas misteriosas)
- 3 Criança: (olha para televisão) Eu vou fazer as do cachorro dele, tá? (olha para a mãe)
- 4 Mãe: (olha para a criança) Como é o nome do cachorro dele?
- 5 Criança: (olha para a mãe e aponta com o dedo indicador para a televisão) Loula!
- 6 Mãe: Ah, é Loula! (olha para televisão)

O fragmento 2 começa com o aparecimento de novas pegadas misteriosas dentro do desenho animado. Dessa forma e seguindo a estrutura da animação, o narrador faz um comentário para despertar a atenção tanto do personagem, o Pocoyo, quanto dos possíveis telespectadores, como podemos ver no turno 1.

Em seguida, o Pocoyo começa a prestar atenção ao que o narrador destacou no espaço (turno 2). É também neste momento que a criança mostra-se atenta à ação que se desenrola dentro da televisão. Mesmo estando envolvida com a brincadeira com a massa de modelar, a criança relaciona o jogo com o que é mostrado no desenho animado, ou

seja, reconhecendo as pegadas misteriosas como sendo da cadela do Pocoyo, a criança afirma: “*Eu vou fazer as do cachorro dele, tá?*” (turno 3).

É interessante perceber que a produção verbal da criança corta o direcionamento do olhar. Em outras palavras, quando inicia o enunciado a criança está olhando para a televisão e ao terminá-lo, ela volta o olhar para a mãe. Esse movimento de olhar remete para as considerações de Bruner (1975) quando o autor comenta a noção de tópico/comentário, afirmando que um sujeito ‘x’ (agente) focaliza o olhar sobre um dado objeto no espaço, faz com o sujeito ‘y’ (paciente) também volte seu olhar para este objeto e comenta sobre o foco que ambos passaram a compartilhar. Considerando ainda que o autor destaca que essa estrutura começa com o adulto na posição de agente da ação e a criança como paciente, percebemos que, dada a inversão de papéis (criança é agente e adulto se torna paciente), o contexto de atenção conjunta que se constitui no fragmento 2 propicia a consolidação da linguagem da criança, através da consolidação da noção de tópico/comentário.

Desse modo, o que parece estar em jogo na cena de atenção conjunta não é mais um processo de aquisição da linguagem, visto que a criança de quase quatro anos já está inserida na linguagem, como prova a estrutura de seu enunciado que se encontra no formato frasal da língua adulta, apresentando-se na sequência sujeito-verbo-objeto.

Na produção verbal da criança há ainda a presença de dois itens referenciais: “as” e “dele”. Ambos em uso anafórico são utilizados para retomar um elemento anterior dentro da situação discursiva. Respectivamente, os itens referenciais destacados retomam as palavras “pegadas” e “Pocoyo”. O uso da referência linguística, neste fragmento, também reforça a ideia de que o contexto da atenção conjunta pode estruturar e consolidar a utilização da linguagem referencial pela criança.

Para a constituição da atenção conjunta, por sua vez, a linguagem referencial que a criança utiliza faz com a cena represente uma atenção direta (TOMASELLO, 2003). A atenção conjunta é consolidada, neste contexto, através do enunciado materno “*Como é o nome do cachorro dele?*”, no turno 4, que marca a entrada da mãe na interação conjunta com a criança.

A mãe, como percebemos em seu enunciado, também utiliza o elemento referencial “dele” ao fazer uma pergunta à criança. Desse modo, mantendo a atenção conjunta no turno 5, a criança, além de responder ao questionamento de seu interlocutor (mãe), ainda faz uso do gesto de apontar como um elemento dêitico espacial que se associa, no nível gestual, ao referente utilizado no nível verbal.

Ilustramos a cena de atenção conjunta descrita através da figura 3:

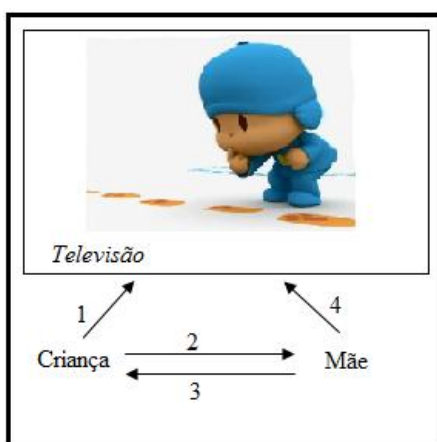


Figura 3: Atenção conjunta fragmento 2

Percebemos que a criança, como indicado na seta 1, é quem inicia o formato de atenção conjunta, assumindo a posição de observador do objeto foco. Em seguida, a criança dirige o olhar para o parceiro (seta 2), na provável busca por este interlocutor. Já na seta 3, vemos que a mãe volta seu olhar para a criança e, depois, na seta 4, começa a compartilhar com a criança o mesmo foco de olhar. Temos, portanto, conforme a classificação de Blühdorn (1999), as pegadas da Loula como entidade situada. Já como entidades de apoio, estão a mãe, a criança, o Pocoyo e a Loula, sendo este último incluído como entidade de apoio porque fornece a referência necessária para que a criança identifique de quem são as pegadas que ela se propõe a fazer com a

massa de modelar.

A seguir, teceremos as considerações finais baseadas nas análises apresentadas.

Considerações Finais

Após a análise dos fragmentos apresentados no trabalho, percebemos que o formato de atenção conjunta parece continuar presente na rotina infantil mesmo após a aquisição da linguagem. Já na faixa-etária dos três aos quatro anos, as crianças das díades A e B, como pudemos ver, engajaram-se em interações de atenção conjunta com suas mães em um contexto diferenciado.

Propiciadas a partir de uma intervenção virtual, feita pelo narrador do desenho animado assistido, as cenas de atenção conjunta mostradas nos fragmentos 1 e 2, assumem um formato diferente das interações de atenção conjunta geralmente estudadas, já que inserem um elemento virtual em sua constituição. Essa inserção, por sua vez, torna-se possível devido ao formato interativo proposto pela animação, fazendo com que o telespectador (criança) “entre” no cenário do desenho e, a partir de a observação dos elementos que compõem a animação, desenvolva a habilidade de referência espacial.

Desse modo, vemos que, embora as crianças integrantes das díades A e B já estejam na faixa-etária entre os três e quatro anos de idade e já tenham se inserido na linguagem, nas cenas de atenção conjunta que analisamos, essas crianças ainda estão vivenciando o processo de aquisição das noções referências de tempo e espaço. Nesse sentido, a estrutura da atenção conjunta fornece a essas crianças noções espaciais necessárias para que a referência linguística espacial seja consolidada, pois pelo formato da atenção conjunta a criança pode perceber três diferentes posições espaciais: i) a posição que seu interlocutor ocupa em relação a ela e ao objeto sobre o qual estão engajados; ii) a posição que o objeto ocupa em relação a ela e ao interlocutor; e iii) a sua própria posição em relação ao interlocutor e ao objeto foco da interação.

Percebemos, por fim, a relevância da atenção conjunta e a necessidade de considerar esse processo na rotina infantil mesmo após a entrada da criança na linguagem, pois o formato de atenção conjunta não se dilui após a aquisição da linguagem, pelo contrário, por ser um formato já ritualizado pela criança, ele tende a continuar exercendo seu papel de estratégia não-verbal para a consolidação desta linguagem, influenciando, por exemplo, o processo da construção da referência espacial.

Referências bibliográficas

BLÜHDORN, H. *A codificação de informação espacial no alemão e no português do Brasil*: adposição e advérbios como meios para especificar relações estáticas. Tese de livre-docência. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

BRUNER, J. *Childs Talk*: Learning to use language. New York: Norton, 1983.

_____. *From communication to language*: a psychological perspective. *Cognition*, 3 v., n. 3, p. 255-287, 1975.

CAIRNS, B. *Spatial deixis*: the use of spatial co-ordinates in spoken language. *Working Papers*, n. 38, p. 19-28, Sweden: Lund University, Dept. of Linguistics, 1991.

CARPENTER, M.; NAGELL, K.; TOMASELLO, M. Social cognition, joint attention and communicative competence from 9 to 15 months of age. In: *Monographs of the society for research in child development*. 1998

- DIESSEL, H. Demonstratives, joint attention, and the emergence of grammar. *Cognitive Linguistics*, 17 v. p. 463-489, 2006.
- SCARPA, E. M. *Aquisição da linguagem*. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, 2 v. – São Paulo: Cortez, 2004.
- SILVA, F. E. V. da. Relações espaciais na aquisição da linguagem: a questão da dêixis espacial. *Revista Ao Pé da Letra*, 4 v, Recife: UFPE, 2002.
- TOMASELLO, M. *Human culture in evolutionary perspective*. In: GELFAND, M. (Ed.) *Advances in Culture and Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- _____. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. Tradução de Cláudia Berliner. Martins Fontes: São Paulo, 2003.
- _____. *Joint attention as social cognition*. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. J. (Eds.). *Joint attention: Its origin and role in development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.
- TOMASELLO, M. et. al. Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. *Behavioral and brain sciences*, 28 v., p. 675-735, 2005.
- TRIADÓ, C. *Deixis acquisition in deaf and hearing children*. In: *Psycholinguistics on the threshold of the year 2000: proceedings of the 5th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1999. p. 683-686.

Referências em video

- CANTOLLA, D.; GARCIA, G. e GALLEGOS, L. *Pocoyo: Conhecendo o mundo*. [Filme-vídeo-3D]. Espanha: Zinkia Entertainment, 2008. DVD, son., color. Dublado, Port., 77 min.