



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

MARILENE GOMES DE SOUSA LIMA

UM OLHAR SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM CRIANÇA CIGANA
CALON

JOÃO PESSOA
2017

MARILENE GOMES DE SOUSA LIMA

**UM OLHAR SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM CRIANÇA CIGANA
CALON**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de Concentração: Teoria e Análise Linguística. Linha de Pesquisa: Aquisição da Linguagem e Processamento Linguístico.

Orientadora: Dra. Evangelina Maria Brito de Faria.

JOÃO PESSOA

2017

L732o Lima, Marilene Gomes de Sousa.

Um olhar sobre a aquisição da linguagem em criança cigana Calon / Marilene Gomes de Sousa Lima. - João Pessoa, 2017.

146 f. : il.

Orientação: Evangelina Maria Brito de Faria.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística. 2. Aquisição da linguagem. 3. Multimodalidade. 4. Cultura - Povo cigano. I. Faria, Evangelina Maria Brito de. II. Título.

UFPB/BC

MARILENE GOMES DE SOUSA LIMA

**UM OLHAR SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM CRIANÇA CIGANA
CALON**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de Concentração: Teoria e Análise Linguística. Linha de Pesquisa: Aquisição da Linguagem e Processamento Linguístico.

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Evangelina Maria Brito de Faria
Presidente e Orientadora - UFPB
João Pessoa – PB



Prof^ª. Dr^ª. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Avaliador interno - UFPB
João Pessoa – PB



Prof^ª. Dr^ª. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa
Avaliador externo ao programa - UFPB
João Pessoa – PB

Prof^ª. Dr^ª. Cristina Assis
Avaliador suplente - UFPB
João Pessoa – PB

João Pessoa, 31 de julho de 2017.

Aos meus amados filhos, Ravi e John, que participaram comigo, ainda no ventre, da construção desse sonho.

Aos ciganos *calon* do Rancho de Cima, do saudoso chefe Pedro M em especial às famílias que me acolheram.



As crianças não entram na linguagem do mesmo modo, justamente porque são singulares [...] Isso significa que cada uma delas vai voltar sua atenção para diferentes aspectos dessa linguagem: a repetição, a brincadeira, os modelos entoativos, as palavras, as maneiras de significar.

Del Ré; Paula; Mendonça (2014)

AGRADECIMENTOS

Chego ao fim desses dois anos com o coração transbordando de gratidão. E, com alegria agradeço ao Deus eterno que me deu a vida, que me sustentou e renovou minhas forças ao longo dessa caminhada.

No trilhar desse caminho tive o prazer de contar com algumas pessoas especiais que me deram o suporte que necessitava... Por isso, agradeço:

Aos meus pais João Damião e Ana Maria pelo amor incondicional a mim dedicado, pelo cuidado, preocupação, pelo incentivo. À minha amada mãe, agradeço de coração por se doar e, muitas vezes se sacrificar para oferecer sempre o seu melhor para nossa família, por ser essa mãe tão dedicada, pelas muitas vezes que orou pedindo a proteção de Deus sobre minha vida. Aos meus ‘velhos’, amor, carinho e muita admiração.

Ao meu esposo, Max de Lima, pela companhia durante a escrita desse trabalho, sobretudo nas madrugadas de estudo. Sou grata por ter tido paciência e por ‘ser colo que acolhe’ e acalantar-me nos momentos de angústia enquanto escrevia. Também agradeço pelas vezes que dedicou tempo para leitura do projeto e do texto dissertativo.

Às minhas irmãs, Francisca Gomes, Selda Gomes e Alessandra Gomes pelo companheirismo e cumplicidade em todos os momentos. É muito bom poder contar com o amor e a amizade de vocês. Amo-as!

À prof^a. Dr^a. Evangelina Faria, essa pessoa de alma delicada e elegante, que nos transmite tanta paz! Minha orientadora na construção deste trabalho. Obrigada pelo suporte durante a elaboração do projeto e da escrita dissertativa, bem como pelas correções e sugestões ao longo do processo de escrita. Agradeço por aceitar o desafio de investigar um objeto de estudo nunca antes explorado no âmbito dos estudos em aquisição da linguagem aqui no Brasil. Sem o apoio e o incentivo que recebi não teria seguido a diante com a hipótese dessa pesquisa. Obrigada pela compreensão nos momentos finais quando precisei me ausentar devido à gestação. Também agradeço pela oportunidade e pelas experiências compartilhadas no estágio docência.

Às professoras Dr^a. Marianne Cavalcante e Dr^a. Juliene Pedrosa pelas contribuições em minha qualificação e defesa.

Aos professores e professoras da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores da UFCG, que serviram de base, exemplo e incentivo para

prosseguir os estudos após a graduação. Obrigada por todo o apoio que recebi de cada um de vocês!

Aos ciganos *calon* do Rancho do Sr. Pedro Maia (*in memorian*) registro aqui minha gratidão. Em especial a Pedro Bernardone e Marcilânia Alcântara e todos os membros de sua família, bem como à Rita de Cássia, seu esposo e família. Sou grato por terem, calorosamente, me acolhido enquanto pesquisadora *jurin* e por terem aberto as portas de seus lares para que pudesse realizar esta pesquisa, me permitindo participar de interações do cotidiano de vocês. Além das coletas de dados, externo aqui meu prazer em poder sentar e ouvir vocês, em tomar café, em conversar, fotografar e aprender sobre a cultura cigana! Vocês não foram só os ‘participantes da pesquisa’, foram, acima de tudo, colaboradores e, ajudaram a enxergar nos dados aquilo que, por vezes, não notei. Para além de uma pesquisa, ganhei novos amigos e espero poder compartilhar desse laço ao longo de toda minha caminhada. Muito obrigada por tudo, meus amigos!

Para além dos estudos, o curso de mestrado me presenteou amigos preciosos! Priscilla Andrade e Cássio Kennedy, obrigada pela cumplicidade e companhia, bem como pelo empenho em tudo que decidimos ‘fazer juntos’! Como diz Rubem Alves em uma de suas crônicas que fala sobre amizade, “[...] O encontro acontecera de repente, mas era como se já tivessem sido amigos a vida inteira. A experiência da amizade parece ter suas raízes fora do tempo, na eternidade. Um amigo é alguém com quem estivemos desde sempre”. Assim é nossa amizade e companheirismo! Parece que somos amigos desde sempre! Tê-los por perto tornou a caminhada bem mais prazerosa.

Aos amigos doutorandos Cícero e Andreia pela companhia e pelas conversas prazerosas. À Henrique pelo incentivo que me deu para trabalhar com a temática dessa pesquisa. À doutoranda Paula Soares pelo auxílio com o ELAN e pela disponibilidade em me atender quando surgiu alguma dúvida sobre o uso desse *software*.

A todos os amigos do Laboratório de aquisição da fala e da escrita- LAFE pelo companheirismo e troca de experiências ao longo desses dois anos.

Minha gratidão à minha irmã e professora Dr^a. Selda Gomes e à Dr^a. Rosângela Guimarães por disponibilizarem tempo para tirar as dúvidas que surgiram durante a construção do projeto que foi escrito para participar da seleção de mestrado. À Selda, em especial por compartilhar de forma tão prazerosa conhecimentos sobre metodologia da pesquisa durante toda minha formação acadêmica e, por incentivar, orientar e conduzir-me quanto ao objeto de pesquisa, quando este era apenas uma inquietação.

À assistente social Francineide Estrela e o professor João Bosco por disponibilizarem tempo e por terem sido pontes no estabelecimento do primeiro contato com os colaboradores desse estudo. À Francineide, em especial, por ter me acompanhado na primeira ida ao campo de pesquisa!

Agradeço à CAPES pela concessão da bolsa do Mestrado, sem a qual seria inviável realizar esta pesquisa.

Enfim, agradeço a todos, que fizeram parte de minha formação e contribuíram para a concretização desse trabalho, desse sonho. Obrigada!

RESUMO

Os estudos sobre aquisição de linguagem têm recebido contribuições importantes nestas últimas décadas, dentre eles ressaltamos o da Multimodalidade (McNeill, 2000, 2006 e Kendon, 2000) e das Cenas de Atenção Conjunta de Tomasello (2003). Paralelamente ao desenvolvimento desses estudos, vemos crescer, na sociedade, a preocupação com a preservação das línguas de grupos minoritários, bem como a necessidade de conhecer e respeitar a forma como se dá a aquisição da linguagem para estes grupos. Dentro dessa perspectiva, este trabalho, que se insere no campo interacionista, tem como objetivo refletir sobre a entrada da criança cigana na língua a partir de seu contexto cultural, atentando para recursos verbais e não verbais emergentes em cenas de Atenção Conjunta que ocorrem entre adulto-criança em situação de interação naturalística. Metodologicamente, optamos por um estudo de campo de caráter qualitativo e longitudinal com duração de oito meses. O *corpus* foi constituído a partir de dezesseis filmagens de cenas de interação entre adultos e uma criança em uma comunidade cigana que faz uso do português e do *chib de calon*. Teoricamente, nos apoiamos, entre outros, em Bakhtin (2011, 2014), para defendermos uma concepção dialógica de língua, bem como na ideia de que gesto e fala compõe uma única matriz de significação conforme aponta McNeill (2000, 2006), Kendon (2000), também nos fundamentamos em autores como Calbris (2011) e Kita (2009) que defendem que há uma estreita relação entre gesto e cultura. E, para o conceito de Atenção Conjunta, numa perspectiva proposta por Tomasello (2003) enquanto *locus* privilegiado para observar a materialização de uma instância dialógica e multimodal de língua. A hipótese que norteou esse estudo diz que os enunciados proferidos por crianças ciganas, certamente, apresentam, em relação aos aspectos verbais e gestuais, singularidades em interações naturais de trocas comunicativas entre adulto e criança em fase de aquisição da linguagem. Os dados analisados nesse trabalho apontam para a presença de singularidades nos enunciados ditos pela criança e mostram que sua subjetividade vai sendo construída com base numa coletividade *calon* sempre em oposição à sociedade *juron*, a qual é compartilhada entre seus pares e adquirida pela criança na interação através da linguagem. Nestes enunciados notamos traços tanto da língua portuguesa quanto do *chib de calon*, bem como a presença de gestos emblemáticos culturalmente convencionalizados na cultura cigana, como o uso do gesto específico para a ação de tomar ‘banho’ e o uso do apontar não convencional nomeado de dêitico ideológico, acionado para indicar um ‘não-cigano’ marcando, dessa forma, um discurso social e historicamente construído. Assim, esperamos que essa pesquisa possa trazer contribuições para a área da Linguística, mais especificamente sobre o tema “Aquisição da linguagem por crianças ciganas”.

Palavras-chave: Aquisição da linguagem. Multimodalidade. Atenção Conjunta. Cultura cigana *Calon*.

ABSTRACT

Studies on language acquisition have received important contributions in recent decades, among them we point out the Multimodality (McNeill, 2000, 2006 and Kendon, 2000) and the scenes of joint Attention by Tomasello (2003). Parallel to the development of these studies, we see grow, in society, the concern with the preservation of the languages spoken by minority groups, as well as the need to know and respect the way through which language is acquired by these groups. Within this perspective, this work, which is part of the interactional field, aims to reflect on the entrance of the Gypsy child in the language starting from its cultural context, paying attention to verbal and non-verbal emerging capabilities in Joint Attention scenes that occur between adult-child interaction in naturalistic situation. Methodologically, we chose an eight months field study of qualitative and longitudinal nature. The corpus is formed from sixteen filming scenes of interaction between adults and one child in a Gypsy community that makes use of the Portuguese and the *chib of calon*. Theoretically, we lean on, among others, Bakhtin (2011, 2014), to defend a dialogical conception of language as also the idea that gesture and the speaking compose a single array of signification according to McNeill (2000, 2006), Kendon (2000); we also based our work in authors like Calbris (2011) and Kita (2009) who argue that there is a close relationship between gesture and culture. And, for the concept of Joint Attention, suggested by Tomasello (2003) as a privileged locus to observe the materialization of a dialogical and multimodal language instance. The assumption that has guided this study says that the statements spoken by Gypsy children, certainly, have shown, in relation to verbal and gestural aspects, singularities in natural communicative exchange interactions of exchange between adult and child in the process of language acquisition. The data analyzed in this research report leads to the presence of singularities in statements spoken by the child and shows that its subjectivity is built based on a collective *calon* always in opposition to *juron* society, which is shared between peers and acquired by the child through language interaction. In these statements, we notice traces of both the Portuguese language and the *chib de calon*, as well as the presence of culturally emblematic gestures taken for granted by Gypsy culture, such as the use of the gesture specific to the action of taking 'bath' and the use of the unconventional point called the ideological deictic, triggered to indicate a 'non-gypsy' marking, in this way, a social discourse and historically constructed. So, we hope that this research can bring contributions to the field of Linguistics, specifically on the topic "language acquisition by Gypsy children".

Keywords: Language Acquisition. Multimodality. Joint Attention. *Calon* Gypsy Culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: A presença dos ciganos no Estado da Paraíba.....	24
Figura 02: Vista aérea do território cigano em Sousa/PB.....	26
Figura 03: Vista aérea da cidade de Sousa/PB com demarcação do território cigano.....	27
Figura 04: Vista aérea do Rancho de cima.....	28
Figura 05: Ilustração do uso do gesto icônico por meio da utilização da forma na função de gesto coesivo.....	46
Figura 06: Um sinal cultural.....	48
Figura 07: Um sinal contextual.....	49
Figura 08: Execução do gesto emblemático <i>juron/jurin/juren</i>	51
Figura 09: Fatores que regem a variação dos gestos.....	58
Figura 10: Relação triádica de atenção conjunta.....	65
Figura 11: Três tipos principais de interação de atenção conjunta.....	68
Figura 12: Croqui dos espaços onde foram coletados os dados.....	75
Figura 13: Interface do programa ELAN. Versão 4.9.3.....	76
Figura 14: Mapeamento de Singularidades emergentes nos enunciados da Criança - Idade entre 1 ano 4 meses 21 dias a 2 anos).....	85
Figura 15: Mapeamento de Singularidades emergentes nos enunciados dos adultos - Sessões das Coletas de 01 a 10.....	87
Figura 16: Ocorrências de Atenção Conjunta entre adulto e criança.....	89
Figura 17: Execução do gesto emblemático <i>juron/jurin/juren</i> pela díade.....	95
Figura 18: Criança realizando o gesto emblemático ‘banho’.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – <i>Kendon's Continuum</i>	43
Quadro 02 – Detalhamento da coleta de dados.....	74
Quadro 03: Interface de apresentação do contexto da cena.....	78
Quadro 04: Olhar do adulto.....	79
Quadro 05: Gestos do adulto.....	79
Quadro 06: Produção vocal do adulto.....	79
Quadro 07: Olhar da criança.....	79
Quadro 08: Gestos da criança.....	80
Quadro 09: Produção vocal da criança.....	80
Quadro 10: Modelo de apresentação da classificação de Atenção Conjunta e dos gestos dentro dos quadros das transcrições.....	81
Quadro 11: Modelo de Envelope Multimodal de um dos interactantes.....	82
Quadro 12: Categorias e especificações da análise quantitativa.....	84
Quadro 13: Extrato 01.....	90
Quadro 14: Envelope Multimodal da mãe (01).....	91
Quadro 15: Envelope Multimodal da criança (01).....	91
Quadro 16: Extrato 02.....	93
Quadro 17: Envelope Multimodal da mãe (02).....	94
Quadro 18: Envelope Multimodal da criança (02).....	94
Quadro 19: Extrato 03.....	97
Quadro 20: Envelope Multimodal da criança (03).....	97
Quadro 21: Envelope Multimodal do primo (03).....	98
Quadro 22: Extrato 04.....	101
Quadro 23: Envelope Multimodal da criança (04).....	101
Quadro 24: Envelope Multimodal da avó (04).....	102
Quadro 25: Extrato 05.....	104
Quadro 26: Envelope Multimodal da mãe (05).....	105
Quadro 27: Envelope Multimodal da criança (05).....	105
Quadro 28: Trilhas do olhar/gestos/produção vocal da criança (05).....	106
Quadro 29: Trilhas do olhar/gestos/produção vocal da mãe (05).....	107
Quadro 30: Extrato 06.....	108

Quadro 31: Envelope Multimodal da mae (06).....	109
Quadro 32: Envelope Multimodal da criança (06).....	109
Quadro 33: Extrato 07.....	112
Quadro 34: Envelope Multimodal da criança (07).....	112
Quadro 35: Envelope Multimodal da mãe (07).....	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. NOTAS SOBRE OS CIGANOS	20
1.1 A ORIGEM DOS CIGANOS	20
1.2 CIGANOS NO BRASIL	22
1.2.1 Ciganos na Paraíba, ciganos em Sousa	23
1.3 A LÍNGUA CIGANA COMO ELEMENTO DIACRÍTICO	29
2. A ABORDAGEM DIALÓGICA E MULTIMODAL DE LÍNGUA E A ATENÇÃO CONJUNTA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA ANALISAR A ENTRADA DA CRIANÇA CIGANA NA LÍNGUA	36
2.1 ABORDAGEM DIALÓGICA DA LÍNGUA EM CENAS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	36
2.2 A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA ENQUANTO PROPOSTA MULTIMODAL	40
2.2.1 A relação entre gesto e cultura	47
2.3 ATENÇÃO CONJUNTA: PALCO DE TROCAS DIALÓGICAS MULTIMODAIS	60
3. “MANDA UM BEIJO PRA JURIN”: SINGULARIDADES NAS INTERAÇÕES ENTRE ADULTO E CRIANÇA CIGANA CALON EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....	70
3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS	70
3.2 O CAMPO DE PESQUISA ‘RANCHO DE CIMA’: ENTRADA E PERMANÊNCIA	70
3.3 COLABORADORES DA PESQUISA	72
3.4 A COLETA DE DADOS	73
3.6 ENCAMINHAMENTO ÉTICO CIENTÍFICO	82
3.7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	82
3.7.1 Análise quantitativa	84
3.7.2 Análise qualitativa	90
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS	120

APÊNDICES	126
APÊNDICE A – Certidão de aprovação do comitê de ética em pesquisa	126
APÊNDICE B – Carta de anuência	127
 ANEXOS	 128
ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido	128
ANEXO B - Termo de assentimento livre e esclarecido	129
ANEXO C - Transcrições dos planos de composição da dialogia do extrato 01	131
ANEXO D - Transcrições dos planos de composição da dialogia do extrato 02	133
ANEXO E - Transcrições dos planos de composição da dialogia do extrato 03.....	135
ANEXO F - Transcrições dos planos de composição da dialogia do extrato 04.....	137
ANEXO G - Transcrições dos planos de composição da dialogia do extrato 05	139
ANEXO H - Transcrições dos planos de composição da dialogia do extrato 06	141
ANEXO I - Transcrições dos planos de composição da dialogia do extrato 07.....	145

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre aquisição de linguagem têm recebido contribuições importantes nestas últimas décadas, dentre elas ressaltamos os da Multimodalidade (McNeill, 2000, 2006 e Kendon, 2000) e das Cenas de Atenção Conjunta de Tomasello (2003). Paralelamente ao desenvolvimento desses estudos, vemos crescer, na sociedade, a preocupação com a preservação das línguas de grupos minoritários, bem como a necessidade de conhecer e respeitar a forma como se dá a aquisição da linguagem para estes grupos.

Assim, a motivação para realizar esta pesquisa surgiu a partir das seguintes inquietações: Existem particularidades na criança cigana ao se inserir na língua? Será que há pesquisas na área da aquisição voltadas para esta minoria que está no Brasil desde o século XVI? Que características os enunciados destas crianças apresentam durante o período de aquisição da linguagem? Tais questionamentos emergiram durante nosso transitar pelas disciplinas *Fundamentos e aquisição de linguagem* e *Tópicos em aquisição da linguagem* ministradas na pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba durante 2015.

As crianças ciganas crescem em contexto cultural diferente das crianças não-ciganas. Também se pode pensar que a infância das crianças ciganas seja perpassada por um intercruzamento de culturas: Ora estão no rancho¹ junto aos seus pais e comunidade cigana, ora estão com seus familiares fora da comunidade, ora estão na escola sem os pais a interagir com crianças ciganas e não-ciganas. Crescem em meio a um complexo contexto e assim vão se constituindo como sujeitos pela/na linguagem. Dada esta constatação, nossa hipótese é que os enunciados proferidos por estas crianças, certamente, apresentam, em relação aos aspectos verbais e gestuais, singularidades em interações naturais de trocas comunicativas entre adulto e criança em fase de aquisição da linguagem.

Partindo disso, esta pesquisa, que se insere no campo do interacionismo, tem como objetivo geral entender como a criança cigana se insere na língua. E como objetivos específicos elencamos: investigar se a criança pesquisada faz uso de gestos emblemáticos não usados por crianças não-ciganas; avaliar se a criança mescla seus enunciados utilizando

¹ Termo êmico usado pelos ciganos de Sousa e reconhecido pelos não ciganos que residem em Sousa-PB e outras localidades. Nesse caso, o termo 'rancho' é usado para nomear o território cigano no qual residem famílias ciganas.

palavras do *Chib de Calon*² e Língua Portuguesa. Adotaremos a perspectiva de Envelope Multimodal sugerida por Ávila Nóbrega (2010), em que a língua apresenta três componentes: olhar, gestos e produção vocal.

Salientamos que esta pesquisa se justifica pelo fato de que parece que há poucos estudos sobre aquisição da linguagem por crianças ciganas. Na busca por literaturas estrangeiras, encontramos alguns estudiosos que têm se dedicado à pesquisa sobre a linguagem da criança cigana, a exemplo dos trabalhos do linguista Húngaro Hristo Kyuchucov (1999a, 1999b, 2000, 2002), a pesquisadora Zita Réger (1978) e Zita Réger & Berko-Gleason (1991)³⁴.

Assim, este trabalho está organizado da seguinte forma:

No capítulo I, com base em Goldfarb (2013), Moonen (2011^a), Yvatts (1975), Fonseca (1996), Teixeira (2008), Shimura (2016), entre outros, apresentamos uma breve contextualização do grupo minoritário contemplado nesta pesquisa, os ciganos, buscando elencar algumas notas sobre a sua origem indiana, sua denominação pelo exogrupo e a relação desta com a língua, bem como as autodenominações (*Calon*, *Rom* e *Sinti*). Narramos, rapidamente, sobre sua chegada ao Brasil (séc. XVI), os primeiros Estados nos quais desembarcaram ao serem deportados de Portugal, até chegarmos ao representativo grupo sedentarizado em Sousa-PB (local dessa pesquisa) desde a década de 80. Ainda neste capítulo, criamos um ponto para discorrermos sobre a questão da língua cigana enquanto elemento diacrítico escolhido pelos próprios ciganos, bem como reunimos algumas pesquisas que discutiram o fato de ser ou não língua em fase de morte gradual. Para este tópico (sobre a língua), em específico, recorreremos à Siqueira (2012), Silva (2010), Melo (2005), Goldfarb (2004, 2013), Moonen (2011b), entre outros.

² *Chib* é uma das nomenclaturas usada pelos nativos para se referir à língua *calon* falada pelos ciganos de etnia *Calon*, mas não a única nomenclatura, visto que encontramos outras formas na literatura: *calo*, *caló*, *calé*, *kalé*, *calon*, *chibi de calon*. Em nossas análises adotamos o termo *chib de calon*.

³ KYUCHUKOV, H. *Early acquisition of Romani (Gypsy) language* (1999a).
 KYUCHUKOV, H. *Acquisition of Romani Morphology* (1999b).
 KYUCHUKOV, H. *Romani-Bulgarian code-switching in child's directed speech*. (2000).
 KYUCHUKOV, H. *Code-switching among trilingual turkish-speaking roma children in bulgaria* (2002).
 REGER, Z. *Bilingual gypsy children in Hungary: Explorations in the "natural" acquisition of second language* (1978).
 REGER, Z. & BERKO-GLEASON, J. *Romani child-directed speech and children's language among Gypsies in Hungary* (1991).

⁴ Pode ser que existam outros estudos voltados especificamente para aquisição da linguagem por crianças ciganas. Contudo, embora tenhamos nos esforçado, não obtivemos êxito na busca.

O segundo capítulo aborda a língua numa concepção dialógica, materializada na interação estabelecida entre os sujeitos situados e as Cenas de Atenção Conjunta enquanto um espaço privilegiado para lançar um olhar investigativo sobre essa concepção de língua. Assim, também consideramos o diálogo face a face como lugar no qual podemos ver a dinâmica desse processo interativo, composto por vozes que enunciam de lugares sociais, de acordo com Bakhtin (2014). Mas adiante apresentamos a proposta multimodal de língua, na qual língua e gesto são indissociáveis e juntos formam uma mesma matriz de significação, para tanto trazemos à baila a proposta de McNeill (2000) e Kendon (2000) entre outros autores que estudam a multimodalidade, bem como questões concernentes ao gesto e sua relação com a cultura, de acordo com Kita (2009) e Calbris (2011). Partilhamos da ideia de Ávila Nóbrega (2010) sobre uma proposta de língua dialógica multimodal realçando que o olhar, os gestos e a fala fazem parte deste plano, compondo os enunciados. Compreendemos a relação entre pai-mãe-criança cigana como dialógica, na qual a criança entra em cena como sujeito que enuncia de um lugar social definido pela sua coletividade *Calon* e assim vai constituindo sua intersubjetividade em/pela linguagem. Para finalizarmos esse capítulo, trazemos abordagens do fenômeno da Atenção Conjunta na perspectiva de Bruner (1983) e Tomasello (2003). Tomando as ideias deste último autor, concebemos as Cenas de Atenção Conjunta como sendo palco de trocas dialógicas multimodais e, assim, olhamos a emergência da língua numa proposta dialógica multimodal.

O capítulo III foi reservado para expor a análise e discussão dos dados. Para iniciar, apresentamos o desenho metodológico da pesquisa, que se trata de um estudo qualitativo e longitudinal. Em seguida, apresentamos os colaboradores do estudo e rememoramos nossa chegada ao campo de pesquisa e detalhes que foram importantes para nossa permanência. Na sequência, apresentamos dados quantitativos e análise e discussão de sete extratos transcritos e organizados através do programa ELAN (*Eudico Language Annotator*), que nos permitiu uma melhor visualização da multimodalidade nas cenas de atenção conjunta e da entrada da criança na língua.

Embora estejamos apresentando dados de uma criança cigana *calon* em seu núcleo familiar, sabemos que não podemos generalizar as singularidades aqui apresentadas, uma vez que em se tratando de comunidades ciganas devemos pensar em pluralidade, ou seja, não podemos afirmar que o que encontramos nas análises desta pesquisa é geral (regra) para todas as crianças ciganas em processo de aquisição da linguagem. Dessa forma, esperamos que as discussões aqui colocadas possam trazer luz sobre as particularidades que emergem no decorrer da aquisição da linguagem em crianças que compartilham de cultura cigana, não no

sentido de generalizar, mas no sentido de refletir sobre os traços que estas crianças apresentam, sua forma de socialização através da linguagem, bem como a forma que aprendem e mantêm sua cultura, sobretudo em ambientes escolares nos quais estas crianças, em especial, precisam ser reconhecidas e valorizadas em sua singularidade. Também esperamos que este estudo possa suscitar outras pesquisas sobre crianças ciganas em fase de aquisição de linguagem.

1. NOTAS SOBRE OS CIGANOS

1.1 A ORIGEM DOS CIGANOS

De acordo com Moonen (2011), quando se fala sobre assuntos relacionados às minorias étnicas no Brasil, de imediato pensamos nos grupos indígenas e afro-brasileiros. Contudo, há uma minoria étnica que não é lembrada, a saber, os ciganos.

Inúmeras hipóteses foram levantadas ao longo dos anos sobre as possíveis “origens” dos ciganos. Em consonância, a maioria dos estudiosos da temática (ciganólogos) apresentam a Índia como sendo o berço desta etnia e que de lá, por volta do século X, se espalharam, por muitas razões, para o resto do mundo.

Esta comprovação sobre a origem dos ciganos na Índia se deu através de pistas linguísticas. Fonseca (1996) ressalta que, no século XVIII, linguistas europeus notaram que existia uma porção de pessoas que falavam uma língua oriental. Foi em 1753 que Istyan Vali, estudante da Universidade de Leiden na Holanda, realizou estudos comparativos entre uma língua falada por três estudantes advindos de Malabar (cidade que fica na costa sudoeste da Índia) com a língua cigana falada pela população ‘rom’ que morava na Hungria. Moonen (2011) acrescenta que através destas pistas linguísticas foi possível evidenciar o parentesco das línguas ciganas com o sânscrito⁵ e assim comprovar sua procedência indiana. Estes estudos só vieram a ser publicados em 1771 pelo estudioso Christian Büttner, por Johann Rüdiger (1782), e por Heinrich Grellmann em 1783.

O sociólogo Arthur Ivatts (1975) afirma que é, na Europa, que se encontra o maior número de ciganos. Há registros de que existam ciganos na África (Egito, Argélia e Sudão), bem como nas Américas (dos Estados Unidos à Argentina com maior agrupamento no Brasil).

De acordo com Moonen (2011), o termo ‘cigano’ é genérico e foi criado na Europa no século XV. Para Soria (2015), a palavra ‘cigano’ trata-se de um epíteto criado pelo ‘outro’, ou seja, por não-ciganos para os designar. O fato de aceitarem tais denominações tem fortes raízes culturais e da própria língua, o romani. Vejamos:

De fato, não existe na língua romani, nenhum equivalente ao termo “cigano”. O ato de ser nomeado e não nomear-se é uma característica da cultura e da linguagem dos romã. Então, não pareceria estranho que fossem “chamados” em lugar de “chamarem-se” em suas relações com o exogrupo. Por exemplo, em romani e

⁵ O sânscrito é uma antiga língua da Índia e pertence à subfamília indo-iraniana da família indo-europeia de línguas.

variações dessa língua, não se pergunta “qual é o seu nome” ou “como você se chama” e sim o equivalente a “como os outros te chamam?”. Esse é um reflexo da forma de pensar dos *romà*, que em relação ao indivíduo colocam a coletividade em primeiro lugar. Não importa como eu me chamo e sim, como sou reconhecido pelo coletivo (SORIA, 2015, p. 30-31).

Para esta autora, as denominações que os ciganos receberam ao longo dos anos lhes serviram como adaptação e aceitação. Contudo, no caso do epíteto ‘cigano’ e ‘*gypisies*’ e demais variantes em outras línguas tornou-se contraproducente, ou seja, produziu um resultado não esperado pelos *romà*, uma vez que, ao longo do tempo, a estas palavras foram acrescidos significados negativos e geradores de preconceito.

Segundo Moonen (2011), ciganólogos e os próprios ciganos costumam distinguir três grupos:

1. Os Rom, ou Roma, que falam a língua romani; são divididos em vários sub-grupos, com denominações próprias, como os Kalderash, Matchuaia, Lovara, Curara e outros. São predominantes nos países balcânicos, mas a partir do Século 19 migraram também para outros países europeus e para as Américas.
2. Os Sinti, que falam a língua sintó, são mais encontrados na Alemanha, Itália e França, onde também são chamados Manouch.
3. Os Calon ou Kalé, que falam a língua caló, os “ciganos ibéricos”, que vivem principalmente em Portugal e na Espanha, onde são mais conhecidos como Gitanos, mas que no decorrer dos tempos se espalharam também por outros países da Europa e foram deportados ou migraram inclusive para a América do Sul (MOONEN, 2011, p. 13).

O trecho acima aponta três diferentes grupos de ciganos, seus países de origem, bem como suas respectivas línguas. Para além destas informações, deve se considerar aquilo que Shimura (2016) ressalta a respeito da pluralidade étnica quando se trata de ciganos. Ao expor o que a literatura em ciganologia diz sobre o termo ‘ciganidade’⁶, este autor leva em consideração que não há uma única ‘cultura cigana’, mas sim ‘culturas ciganas’, dado explicitado pelo fato de que o fenômeno da ‘ciganidade’ envolve “um sem número de manifestações, formas e lugares”, ou seja, há diferenças culturais, por exemplo, entre os ciganos de etnia *calon* de São Paulo e os ciganos *calon* do Rio Grande do Sul. Assim, este autor propõe que as autodefinições sobre ‘ser cigano’ estão implicadas tanto em perspectivas locais como global. A esta junção, Shimura (2016) atribuiu o termo *glocal*, pois:

⁶ Shimura (2016) diz que o termo ‘ciganidade’ é um discurso político cultural, assim como o termo ‘brasilidade’ o é.

Tratar da ciganidade então se torna um complexo projeto que deve considerar não somente o que “se diz acerca dos ciganos”, mas também como os próprios ciganos se autodefinem. Tais autodefinições implicam em perspectivas locais e globais, o que me faz pensar numa ciganidade “glocal”, ou seja, global (coletiva) e local (particularizada), composta tanto de elementos globais, supostamente compartilhados pela “comunidade cigana internacional” - tais como alguns mitos de origem, fatos históricos comuns e algumas características e perfis possivelmente atribuídos “aos ciganos” (oralidade, nomadismo, patriarcalismo, o holocausto, discriminação etc.) e elementos locais, particulares, decorrentes da história e contexto de um grupo em especial (regionalismos, linguagens, dinâmicas de sobrevivência, moradia etc.).

Dessa forma, podemos inferir que aspectos relacionados à linguagem, também podem apresentar-se de forma multifacetada nas culturas ciganas, podendo variar quanto ao significado das palavras dentro de sua língua e a idade para começar a inserir o *chib de calon*⁷, e, formas rotineiras de implantar esta língua, por exemplo. Assim, o que queremos afirmar é que, em se tratando de pesquisas com ciganos, não é possível generalizar dados encontrados. Porém, resultados obtidos por meio de pesquisas com as diferentes etnias ciganas podem possibilitar evidências dessas características predominantemente global e apresentar aquilo que se encontra de forma singular no contexto local de pesquisa.

1.2 CIGANOS NO BRASIL

No Brasil, há grupos de ciganos destas três etnias (*Calón, Rom e Sinti*). A historiografia demonstra que, durante o reinado de Dom João V (de 1706 a 1750), a coroa portuguesa adotou algumas políticas “anti-ciganas”. O que é consenso é o fato de que foi de Portugal que vieram os primeiros ciganos ao Brasil. Isto ainda no século XVI, em 1574. A grande maioria não veio de livre e espontânea vontade, mas forçados, expulsos da metrópole ibérica (TEIXEIRA, 2008).

As primeiras capitânias a receberem ciganos deportados de Portugal foram Ceará, Maranhão e Sergipe. Teixeira (2008, p.17) destaca que foi primeira capital da colônia, Salvador, que a comunidade cigana apresentou significativo crescimento econômico e demográfico. De Salvador, muitos tomaram rumo em direção à região das minas (Minas Gerais) a partir de 1718.

A considerada “natureza nômade” dos ciganos foi por vezes involuntariamente executada, fato este que colaborou com a dispersão deste grupo étnico pelo Brasil. Teixeira (2008, p. 19) descreve o que denominou de “política do mantenha-os em movimento”:

⁷ Nesse caso, destacamos a língua *chib de calon* porque estamos trabalhando com os ciganos de etnia *calon*.

Minas Gerais expulsa seus ciganos para São Paulo, que os expulsa para o Rio de Janeiro, que os expulsa para o Espírito Santo, que os expulsa para a Bahia, de onde são expulsos para Minas Gerais, etc. Ou seja, o melhor lugar para os ciganos é sempre no bairro, no município ou no Estado vizinho; ou então no país vizinho ou num país bem distante.

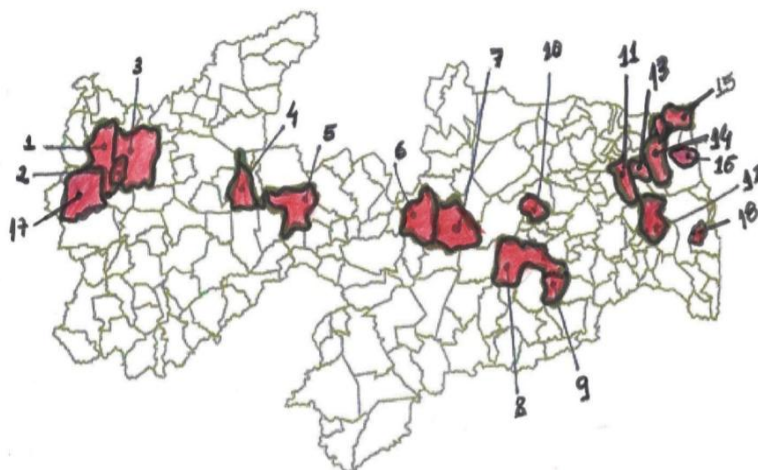
Além desta política do “mantenha-os em movimento”, ressalta-se também que a coroa portuguesa, em um decreto datado de 11 de abril de 1718, escrito por Dom João, quando do degredo de alguns ciganos ao Estado da Bahia, ordenou que os ciganos que chegassem ao Brasil fossem proibidos de falar seu idioma, bem como não poderiam ensiná-lo aos seus filhos, com vistas a sua extinção (MORAES FILHO, 1981).

Sob estes tipos de opressão e preconceito, o povo cigano foi crescendo em número e espalhando-se pelos Estados do território brasileiro. Entre estes, o Estado da Paraíba concentra um número considerável de ciganos. Vejamos no tópico a seguir.

1.2.1 Ciganos na Paraíba, ciganos em Sousa

Na Paraíba, pode-se notar, a partir de estudos etnográficos, a presença de ciganos no município de Sousa, Patos, Campina Grande, Juazeirinho, Condado e Mamanguape. A etnógrafa Edilma Monteiro foi informada, pelos ciganos de Mamanguape, sobre grupos de ciganos em outros municípios paraibanos, conforme mapa baixo (MONTEIRO, 2015):

Figura 01: A presença dos ciganos no Estado da Paraíba



Legenda

1. São João do Rio do Peixe
2. Marizópolis
3. Sousa
4. Condado
5. Patos
6. Juazeirinho
7. Soledade
8. Campina Grande
9. Fagundes
10. Esperança
11. Araçagi
12. Sapé
13. Itapororoca
14. Mamanguape
15. Mataraca
16. Marcação
17. Cajazeiras
18. Bayeux

Fonte: Monteiro (2015, p. 37)

Conforme Goldfarb (2010), é na cidade de Sousa⁸ que se registra o maior número de ciganos do estado da Paraíba, região Nordeste do Brasil. Organizados em três grupos que ficam localizados próximos às margens da BR 230, a 3 km do centro comercial, numa área periférica da cidade.

⁸Sousa-PB fica situada no sertão da Paraíba. O município tem uma área territorial de 738,547 quilômetros quadrados e uma população estimada em 65.803 mil habitantes segundo dados do IBGE (2014).

A década de 1980 foi o marco para a sedentarização do povo cigano nesta localidade e esta ‘parada para morar’ se deu, segundo esta autora, tendo como base alianças políticas. Contudo, estas alianças não foram pactuadas por todos os líderes, como por exemplo, a turma do chefe do ‘Rancho de cima’⁹ que muito antes destas alianças políticas já tinham assentado na referida cidade.

O líder de uma das três comunidades ciganas no município de Sousa- PB, Francisco Figueiredo, também conhecido como o “Coronel” confirma os dados levantados por outras etnografias realizadas nas comunidades ciganas em Sousa¹⁰. Em seu livro intitulado “Calon: história e cultura cigana” (2012) relata que é em Sousa que se encontra a maior quantidade de Ciganos da região nordeste, especialmente na região da bacia do Vale do Rio do Peixe, local que permanecem até hoje e que de forma peculiar abandonaram o nomadismo, e sedentarizaram-se. A chegada definitiva dos ciganos em Sousa – PB se deu no ano de 1982 como bem relatou o chefe de um dos grupos, Figueiredo (2012): p.

No final da década de 70, como que fosse premeditado, os ciganos começaram a deixar a vida de andarilho encerrando definitivamente no ano de 1982, mesmo contra sua vontade eles foram obrigados a morar em casa de taipa, porque seu principal comércio tinha deixado de existir, que era a troca com animais e também a lida de mão. Passando então a negociarem com relógios, rádios, TV’s, cordões, pulseiras, e outros objetos de pequenos valores se tornando assim a sua vida mais difícil a cada dia que se passava.

Conforme a citação, a ‘Parada para morar’¹¹ na cidade de Sousa-PB não se deu ‘da noite para o dia’, foi um processo que teve início no fim dos anos 70 e concretizou-se no ano de 1982, bem como ocasionou mudanças no estilo de moradia e comércio dos ciganos de Sousa. Embora mais de trinta anos tenham se passado da sedentariazação, com base na etnografia de Goldfarb (2004, 2013) e com base na vivência com os sujeitos que compartilham essa cultura e com os que não compartilham (*juren*¹²), nota-se que a concepção sobre ‘ser cigano/a’ por parte de uma parcela significativa de Souseses está enraizada no

⁹ Ver a página seguinte.

¹⁰ Ver Moonen (1994), Siqueira (2012).

¹¹ Termo êmico usado pelos ciganos para se referir ao oposto do tempo de nomadismo.

¹² *Juren* é uma palavra do *calon*, que na comunidade de Sousa-PB, e outras comunidades ciganas no Nordeste, é usada para designar os não ciganos.

preconceito e na não aceitação ‘desse outro’ que é diferente porque compartilha de outra cultura e, assim, propagam representações estereotipadas e ao nomadismo.

De acordo com Moonen (2011b)¹³, os ciganos que se sedentarizaram em Sousa são de etnia *Calon*, também conhecidos como ciganos portugueses que migraram ou foram degredados para o Brasil em séculos passados.

Estima-se que é em Sousa/PB que se encontra a maior concentração de ciganos *calon* do Estado e que estão subdivididos em três ranchos/turmas. A figura 02 mostra como estão distribuídos. O círculo azul sinaliza o ‘Rancho de cima’ (no qual coletamos os dados para esta pesquisa), o amarelo sinaliza a Comunidade Várzea e o círculo verde, o ‘Rancho de Baixo’. Cada Rancho tem seu líder.

Figura 02: Vista aérea do território cigano em Sousa/PB. Rancho de Cima em círculo azul, comunidade de várzea (na qual residem ciganos e não ciganos) marcada pelo círculo amarelo, o Rancho de Baixo marcado com o círculo verde e o CCDI marcado pelo círculo branco.



Fonte: Lima (2017) **Base:** Google Earth – obtida em 10 de maio de 2016.

Na figura 03 ainda é possível notar, conforme marcado com círculo branco, que, próximo a estas três comunidades, foi construído e inaugurado, em 2009 por Edson Santos, até então, Ministro da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial

¹³ Provavelmente a primeira versão deste ensaio tenha sido publicado em 1993 com o título “Ciganos Calon no sertão da Paraíba, Brasil”, João Pessoa: PR/PB e em 1994 com o mesmo título nos Cadernos de Ciências Sociais 32, João Pessoa: MCS/UFPB. Não tivemos acesso a nenhuma destas versões, contudo, a versão de 2011 apresenta apenas atualizações dos dados. Ressaltamos que Frans Moonen foi um dos primeiros a realizar etnografia nas comunidades ciganas sedentarizadas em Sousa-PB.

(SEPPIR), o Centro *Calon* de Desenvolvimento Integral (CCDI) com vistas a oferecer às comunidades ciganas um espaço para promover a preservação da cultura, costumes e língua cigana.

A figura 03 a seguir mostra a localização do território cigano em Sousa-PB e a figura 04 evidencia a vista aérea do Rancho de Cima. Vejamos:

Figura 03: Vista aérea da cidade de Sousa/PB com demarcação do território cigano.



Fonte: Lima (2017) **Base:** Google Earth – obtida em 10 de maio de 2016.

Figura 04: Vista aérea do Rancho de cima.



Fonte: Lima (2017) **Base:** Google Earth – obtida em 10 de maio de 2016.

As figuras 02, 03 e 04 mostram a disposição das moradias e do Centro Calon de Desenvolvimento Integral no espaço geográfico. Olhando a imagem 03 notamos que o território no qual os ciganos estão sedentarizados, o qual é reconhecido socialmente como um âmbito periférico da cidade, dista 3 km do centro.

Essa distância entre ciganos *calon* e muitos sousenses não está vinculada apenas a aspectos geográficos, mas também a questões ancoradas ao preconceito repassado através de muitos discursos que circulam na sociedade *juron*. Nos discursos de alguns sousenses, coletados por Goldfarb (2013, p. 179-180), a representação do ‘ser cigano/a’ é concebida através de “estigmas, que traduzem e esquematizam conflitos, recusas e medo do “diferente”, uma vez que os ciganos representam os “estranhos” numa operação que justifica ou encontra justificativas nos estigmas que reproduz”. Mesmo diante dessa conjuntura, os *calen*¹⁴ de Sousa afirmam sua identidade étnica e cultural e lutam por melhores condições de vida.

¹⁴ Palavra pertencente ao *Chib de Calon*.

1.3 A LÍNGUA CIGANA COMO ELEMENTO DIACRÍTICO

Levando em consideração o fenômeno da identidade, Goldfarb (2013) ressalta que a escolha de sinais diacríticos está intrinsicamente ligado à constituição da identidade. Ao serem selecionados lhe são dados um valor emblemático e passam a funcionar como uma forma de diferenciar-se de outros grupos. Assim, “determinados elementos culturais passam a ser vistos como a propriedade de um grupo, sua marca, no duplo sentido de atributo substancial e de posse, funcionando como sinais, sobre os quais se fundam as diferenças entre ciganos e não ciganos” (GOLDFARB, 2013, p. 102).

Esta antropóloga ainda acrescenta que a definição da identidade de um grupo deve ser pensada a partir da localização de traços que os próprios membros usam para “afirmar e manter suas especificidades culturais”. Em sua etnografia, Goldfarb (2013, p. 181) aponta que, enquanto grupo, os ciganos de Sousa-PB se reconhecem como distintos e apresentam, dentre alguns traços distintivos, a língua como um importante símbolo de pertencimento a uma identidade, de uma legitimação de origem, de “Signo de enraizamento e de pertencimento ao grupo” uma vez que, tal signo “permite que conectem códigos e valores que antecedem o “tempo de atrás”. Assim, a língua situa-se no interstício das origens das representações sociais que os grupos têm sobre si, em oposição à sociedade envolvente [...]”.

Refletindo sobre o *chib de calon* enquanto elemento diacrítico e pautando-nos na autora supracitada, compreendemos que, discorrer sobre especificidades concernentes a este traço diacrítico, elencado pelos ciganos de etnia *calon*¹⁵ de Sousa-PB, pareceu-nos pertinente para nossa pesquisa uma vez que os colaboradores deste estudo compartilham, além da língua portuguesa, o *chib de calon*.

Segundo Locatelli (1980, p. 458 apud GOLDFARB (2013) a língua pode ser considerada um fator que vincula os ciganos a uma base comum, uma vez que “O “caló” ou “Romanó” (...) é um idioma da família indo-européia, existindo linguistas que preferem classificá-la especificamente como língua indo-ariana, e aí se vê o indício mais claro de que este povo procede da Índia”.

Conforme Goldfarb (2013), os ciganos de Sousa utilizam a língua calé. Eles não permitem divulgação, nem tradução de seu idioma. Ainda que existam trabalhos sobre alguns dialetos da língua cigana, acessíveis para pesquisa na internet, com divulgação de dicionários, traduções de romani ou calon, compreendemos, assim como Goldfarb, que os ciganos que

¹⁵ De acordo com Goldfarb (2004, 2013).

moram em Sousa não querem que os *jurons*¹⁶ conheçam ou aprendam sua língua, pois é através desta que compartilham informações na presença de *juren*¹⁷ e estas não são compreendidas.

Goldfarb (2013) acrescenta que, em Sousa-PB, os ciganos falam língua portuguesa com uma variação e um sotaque regional próprio¹⁸, bem como verificou que existia um dialeto específico: “para os estudiosos da temática, tal dialeto falado entre os ciganos Calon denomina-se *colo*, *calon* ou *calé* – um léxico de origem indiana – suposições desenvolvidas através de sua semelhança com o sânscrito, antiga língua falada na Índia” (GOLDFARB, 2013, p. 103).

A respeito do *calé*, alguns estudiosos dizem que esta língua não é mais usada com tanta frequência pelos ciganos e que já se encontra em processo de morte gradual. O linguista Fábio de Melo (2005)¹⁹, preocupado com a continuidade da língua cigana, realizou um estudo com os ciganos de etnia *calon* de Mambá no Estado de Goiás-Brasil e chegou ao resultado de que a língua cigana falada por ciganos daquela região já se encontrava em estado de obsolência. Na sua pesquisa, percebeu que apenas os mais velhos estavam preocupados na preservação do dialeto.

Siqueira (2012), a partir de sua etnografia nos Ranchos de Sousa-PB, diz que o nomadismo facilitava o uso e perpetuação desta língua, visto que fazia toda diferença para garantir a sobrevivência dos grupos de ciganos, bem como um mecanismo de defesa contra os não-ciganos. Uma vez que se encontram sedentarizados, este valor de aprender e usar a língua nas relações sociais entre os pares ficou no passado nômade. Este autor atesta que, em Sousa, a língua cigana tem grande tendência à degeneração, inclusive cita o estudo de Melo (2005) e

¹⁶ Termo êmico para designar os não ciganos.

¹⁷ Termo êmico para designar os não ciganos.

¹⁸ Quanto a este sotaque e variação mencionados por Goldfarb (2013) acrescentamos algumas informações, uma vez que o *locus* da nossa pesquisa foi o mesmo, a saber, nos deparamos com algumas particularidades: eles falam ‘arrastado’ e colocam sempre os artigos ‘a/o’ antes de nomes próprios do gênero feminino e masculino respectivamente, bem como usam as preposições de relação de posse ‘da/do’ para nomes do gênero feminino e masculino respectivamente.

¹⁹ Enquanto linguista em formação destaco aqui a importância dos trabalhos do linguista Fábio de Melo (2005, 2008), pela preocupação em conhecer uma realidade (considerada atual) da língua cigana em um grupo de ciganos. A partir da realização dos seus estudos foi possível pensar em formas, que pudessem ser compartilhadas com os ciganos daquela região, para manter esta língua viva.

diz que, se o mesmo método de análise fosse realizado nas comunidades de Sousa²⁰, o resultado seria similar ao encontrado em Mambai-Goiás:

Naturalmente, o período nômade facilitava a preservação ou a lenta transformação de traços culturais, como, por exemplo, o idioma – muito mais útil, justificável e ativo durante o nomadismo do que nos dias de hoje. No nomadismo, a relação entre ciganos e não ciganos era quase que totalmente baseada nas práticas de subsistência, em cujas dinâmicas a língua fazia toda a diferença. Também era importante meio para a defesa do cigano. Já sedentários, acentua-se o uso do português como consequência da intensidade crescente do convívio com não ciganos e pela expansão de formas de sociabilidade entre ambos a partir das gerações mais jovens. Esse convívio que se estabelece predominantemente nas escolas, bem como na necessidade de se construir espaços de progresso na sociedade não cigana, parecem vir diminuindo as motivações convencionais para aprendizado e difusão da língua cigana pelas novas gerações. Utilizando-nos de um modelo de análise linguística da antropóloga Jane Hill tal como descrito e aplicado por Fábio J. Dantas de Melo (2005) junto aos ciganos Calon de Mambai, por comparação, sugerimos que a língua Calon do Rancho de Baixo se encontra em processo de morte gradual. Dos mais velhos aos mais novos, o processo de degenerescência da língua, no que concerne às suas funções sociais, encontra-se claramente no estado de “língua original viva” por entre os Calon da terceira idade, demonstrando níveis de degradação ao passar dos adultos para os mais jovens (“língua obsolescente”), caminhando para um futuro próximo no qual provavelmente há de tornar-se uma “língua moribunda”, terminando com a “morte da língua” (SIQUEIRA, 2012, p. 54-55).

Conforme a citação acima, Siqueira (2012) informa que a vida nômade influenciava na permanência de aspectos culturais, entre eles, a língua. Discordamos quando o autor afirma que o uso da língua cigana era ‘útil, justificável e ativo’ durante o período do nomadismo, visto que mesmo diante de modificações que esta língua tenha sofrido em decorrência do sedentarismo e contato com o português brasileiro ela continua sendo um elemento escolhido, valorizado e acionado pelos *calen* de Sousa para afirmar a identidade cigana.

Siqueira tem o mesmo posicionamento de seu precursor, a saber, Moonen (2011b) afirma que, quando nômades, havia mais frequência no uso da língua cigana, mas, em decorrência da sedentarização, o uso do *calon* diminuiu. Para este autor, a perda da língua estaria atrelada à perda da cultura cigana:

Em Sousa, todos os adultos falam a língua caló, mas constatei que as crianças com menos de 10 anos de idade estão, aos poucos, perdendo a habilidade de falar a língua caló, porque esta quase não é mais falada em casa. Hoje, com a vida sedentária, não há mais tanta necessidade disto, a não ser "na rua", p.ex. na feira em Sousa. Fiz testes com várias crianças e quase nenhuma delas sabia as palavras caló para braço, perna, cabeça, mão, e outros termos de uso comum. Os adultos não ficaram preocupados com este fato, porque "depois elas aprendem". É possível que assim

²⁰ Na citação direta de Siqueira (2012) percebemos a colocação do Rancho de Baixo como *locus* para testagem do método usado por Melo (2005). Acreditamos que esta preferência se deu através da vivência que o pesquisador teve em maior proporção com os ciganos da referida comunidade (Rancho de Baixo).

seja, mas mais provável é que não. Crianças só aprendem uma língua quando esta é falada pelos pais em casa e por outras pessoas do grupo em que vivem. Caso contrário, a língua com certeza se perde, e com a língua pode desaparecer também a identidade cigana (MOONEN, 2011b, p. 32-33).

Um detalhe que nos chamou a atenção nesta citação foi a questão ligada à aquisição da língua *chib de calon*. Moonen (2011b) ressalta que “todos adultos falam a língua *caló*”, mas o olhar lançado às crianças com menos de dez anos revela que essas não sabem palavras de uso comum e que os adultos não demonstram preocupação sobre este fato. Não entraremos em detalhes, nem discutiremos o que Moonen atestou neste momento, pois consideramos pertinente retomar esta discussão no fim da análise de dados

No levantamento bibliográfico, deparamos nos com o trabalho de Goldfarb. O livro “Memória e etnicidade entre os ciganos *calon* em Sousa-PB”, de 2013, é fruto de seu doutoramento em Sociologia em 2004 pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Ela atesta o uso e valorização do *calé*:

Pude verificar entre os ciganos de Sousa que mesmo após a sedentarização o *calé* continua fazendo parte do cotidiano dos grupos. Neste sentido, diz respeito a uma prática dinâmica, em constante processo de transformação, cujos significados são dados pelo contexto das relações sociais onde adquire sentido e valorização (GOLDFARB, 2013, p. 108).

Através de sua vivência com os ciganos de Sousa-PB, a autora relata algumas faces do uso da língua cigana nas relações:

Se prestarmos atenção escutaremos pessoas conversando em português e incluindo diversas palavras em *calé* ou vice-versa. Como pude averiguar, uma mesma palavra na língua cigana pode ter diferentes significados, bem como há uma introdução constante de preposições e interjeições do português nas conversas em *calé*, o que dá uma maior ênfase às frases. Há também casos de adaptação do português para a linguística do *calé* e a introdução de vocábulos para denominação de coisas para as quais não há correspondente em *calé*. Há uma atualização semântica do léxico aprendido através das gerações passadas (GOLDFARB, 2013, p. 111).

Goldfarb (2013) diz, com relação à morte ou sobrevivência do *calé*, que questões concernentes à autenticidade e origem da língua, além de não ser um trabalho antropológico, põem em contratempo a existência da diversidade em busca de uma unidade. A autora invoca a voz de Cunha (1986) para reafirmar que há várias formas de uma língua continuar viva:

A questão da língua é elucidativa: a língua de um povo é um sistema simbólico que organiza sua percepção de mundo, e é também um diferenciador por excelência (...). Quando não se consegue conservar a língua, constrói-se muitas vezes a distinção de simples elementos de vocábulos usados sobre uma sintaxe dada sobre a língua dominante (CUNHA, 1986, p. 99-100, apud GOLDFARB, 2013, p. 108).

Esta antropóloga deu especial atenção ao dialeto falado nestas comunidades ciganas, o *calé*, e apresentou-o como um importante elemento diacrítico, que funciona como distinção entre ciganos e *juren*²¹. Na busca pelo valor social, cultural e político que este traço distintivo tem para as pessoas daquelas comunidades, notou que, mesmo após a sedentarização, a língua cigana, embora em constante processo de transformação, continua fazendo parte do cotidiano, representando para o cigano um importante símbolo de pertencimento a um grupo. O *calé* é símbolo de representação grupal, de coletividade, para distinção. Assim, sua valorização, por parte dos ciganos, não está ligada à comunicação social entre os não ciganos, mas sim para comunicação entre os iguais e representação de um pertencimento grupal.

Segundo Goldfarb (2013), os mais velhos da comunidade são os principais responsáveis para a tarefa de transmissão, ensino e manutenção da língua cigana, bem como os que defendem veementemente a não divulgação de tal artefato para os *juren*. Como uma espécie de código secreto, esta língua é considerada a ‘alma do cigano’ e lhes dá possibilidade de ‘cortar uma língua’²², ou seja, de falar o que quiser sem ser entendido pelos *jurons*. Este sigilo assegura também uma forma de proteção dos ciganos e aquele que quebra esta regra e ensina ou dá por escrito algo de sua língua para estrangeiros é considerado traidor. A língua *calé* é, portanto, o elemento capaz de distinguir o grau de ‘ciganidade’ e a distinção entre ciganos e não ciganos, bem como “cigano verdadeiro” de “falso cigano”. É considerado um elemento de autodefesa frente à sociedade majoritária.

Outro detalhe precioso apresentado por Goldfarb (2013) é a forma como os ciganos concebem a aquisição desta língua: como um dote que receberam da parte de Deus. Vejamos o discurso de um dos colaboradores da pesquisa de Goldfarb:

O que nos faz diferentes? Tem uma diferença muito grande. Nós quando nascemos recebemos de Deus um dote que os outros nunca vão aprender. Esse dote é o nosso idioma, que muitos professores, juízes, gente inteligente não sabem. Esse dote é o nosso idioma e os outros não nascem com ele, só nós” (Nelson, 19 anos, Grupo B) (GOLDFARB, 2013, p. 109).

²² Termo êmico que significa falar em sigilo.

Para Goldfarb (2013), o jovem cigano se pauta na ideia de que seu idioma é um dote compensatório recebido da parte de Deus. Aquilo que os distingue de “favelados”, por exemplo. Esta perspectiva de língua como “dom/dote” “deixado por Deus”, para os ciganos, é usada de forma ritualizada para marcar uma diferença. Dessa forma, não há uma preocupação de como esta língua vai ser transmitida para as gerações futuras “como disse o senhor Luis, as crianças “*aprenderão naturalmente*” por meio da socialização, visto que apenas seus pais ou parentes são considerados aptos a ensinar-lhes a língua. Assim, atribuem à falta de vontade individual o fato de alguns não aprenderem” (GOLDFARB, 2013, p. 110).

Mesmo assim, em sua etnografia, esta autora relata que presenciou, frequentemente, o investimento de tempo de mães na tarefa de ensinar a língua: “Por diversas vezes, presenciei mães ensinando as suas crianças algumas palavras em *calé* ou testando a compreensão destas. Era comum, na casa onde fiquei hospedada, escutar as mulheres perguntando para seus filhos *caicila burnin?*”²³ (GOLDFARB, 2013, p. 108). Nota-se que as mães inserem palavras ou frases em contextos situados tendo em vista sua aquisição.

Monteiro (2015) ao realizar uma pesquisa com os ciganos *calon* do Vale no Mamanguape-PB presenciou interações naturalísticas nas quais anciões, adultos e crianças interagem usando, fluentemente, o dialeto, bem como afirmaram ser uma marca que os diferencia dos *juron*.

Silva (2010) realizou pesquisa com ciganos *calon* que residem no bairro Cidade Alta da cidade de Limoeiro do Norte - Ceará e encontrou alguns resultados semelhantes, mas também algumas diferenças, aos de Goldfarb (2004), a saber, a língua cigana que funciona como um importante traço diacrítico e mecanismo de defesa contra a sociedade *juron*, bem como duas concepções de língua, 1. língua enquanto um dom recebido da parte de Deus e 2. língua enquanto tradição passada pelos ciganos antigos. Prevalece a ideia de que não se deve ensinar a língua cigana para os não ciganos e o sentimento de pertencimento a um grupo e oposição a sociedade *juron*.

Segundo Goldfarb (2013), é na língua que encontram uma forma de inverter a hierarquia *jurons*/ciganos, uma vez que, apesar de pobres, encontram no *calé* o seu “emplasto”. Embora a população Sousem não cigana estigmatize e verbalizem o preconceito que tem em relação aos ciganos, reconhecem um certo encantamento e exotismo de se ter uma língua e atribuem a esta língua o único traço de estatuto de marca cultural.

²³“*Caicila burnin?*”: Enunciado dito em *Calé* (GOLDFARB, 2013, p. 108).

Através da revisão da literatura realizada para elaboração deste capítulo percebemos que há uma divergência entre os autores com relação à continuidade ou morte da ‘língua cigana’. Alguns estudiosos como Moonen (2011) e Siqueira (2012) defendem que esta língua está em processo de morte, alinham-se aos resultados encontrados pelo linguista Melo (2005). Já para outros autores, Goldfarb (2013) e Silva (2010, 2015), esta língua, que está em constante transformação, permanece sendo utilizada, e funciona como um importante traço diacrítico, marcando uma diferença entre ciganos e a sociedade *juron*.

Seguiremos, portanto, dentro da perspectiva apresentada por Goldfarb (2013) e Silva (2010, 2015) e Monteiro (2015) na qual a língua é um dos traços selecionados pelos ciganos para marcar a identidade, e, se configura enquanto elemento de distinção entre ciganos e não ciganos. Assim, em nossos dados, dada sua emergência, figurará enquanto uma particularidade recorrente em enunciados únicos e irrepetíveis proferidos tanto por adultos quanto por crianças em fase de aquisição da linguagem.

A seguir, apresentamos um capítulo que traz a perspectiva teórica com a qual lançaremos olhar sobre os dados coletados.

2. A ABORDAGEM DIALÓGICA E MULTIMODAL DE LÍNGUA E A ATENÇÃO CONJUNTA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA ANALISAR A ENTRADA DA CRIANÇA CIGANA NA LÍNGUA

2.1 ABORDAGEM DIALÓGICA DA LÍNGUA EM CENAS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Tomaremos como aporte teórico para sustentar a parte referente à Dialogia algumas contribuições do Círculo de Bakhtin. Segundo Del Ré, Paula & Mendonça (2014), os trabalhos dos franceses Frédéric François (1993, 1994, 2004, 2006) e Salazar-Orvig (1999, 2003), entre outros, são pioneiros em tratar das ideias elaboradas pelo Círculo de Bakhtin como sendo importante para se refletir sobre a aquisição da linguagem com vistas a compreender o funcionamento da linguagem humana.

No Brasil, além dos estudos que se situam no campo do interacionismo e que, de certa forma, dialogam com as ideias do Círculo de Bakhtin, os primeiros estudos que propõem uma interlocução entre a área da aquisição da linguagem e os estudos bakhtinianos são razoavelmente recentes, destacando os de autoria de De Lemos (1994), bem como Komesu (2002) (DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2012), acrescentamos aqui os estudos de Del Ré (2003, 2011), Faria (2011), Ávila Nóbrega (2010), Cavalcante (2008), entre outros.

Tomar as ideias do Círculo de Bakhtin e trazê-las para refletir sobre a aquisição da linguagem é, em outras palavras:

[...] compreender a linguagem da criança e esta como sujeito que enuncia e que, ao enunciar, habita o mundo com voz própria é fundamental para pensar que a linguagem, a língua e a fala não são *entidades abstratas*, mas enunciados (concretos), ditos por sujeitos, que por meio deles, se constituem e também constituem um modo de ser e habitar o mundo (grifos do autor) (DEL RÉ; PAULA; MENDONÇA, 2014, p. 19).

As autoras acima consideram que os enunciados proferidos pelas crianças no percurso da aquisição da linguagem são importantes para se refletir sobre a constituição da criança enquanto sujeito e, dentro de uma perspectiva dialógica, enfatizam que a produção vocal infantil revela muito além da estrutura da língua que lhe é apresentada. E é dentro dessa perspectiva, que podemos analisar a interação adulto-criança *Calon* e ver através desses enunciados como este infante vai se tornando competente dentro de sua cultura.

Assim, para se trabalhar na perspectiva dialógica faz-se necessário defender a mesma concepção de língua que Bakhtin e seu Círculo defendeu, a saber:

[...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (grifos do autor) (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 127).

Nesse sentido, é preciso compreender que, para além do sistema que perpassa as atividades linguageiras, há o fenômeno social que se estabelece na interação verbal na qual há sujeitos que enunciam de lugares sociais.

Bakhtin/Volochínov (2014, p 98) enfatizam que a língua, dentro de uma perspectiva dialógica, é vista como inseparável de sua essência ideológica e daquilo que é vivenciado pelo falante. Assim, “[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. Nesse sentido, as unidades da língua, como ressalta Fiorin (2016)²⁴, não têm caráter dialógico, não podem explicar o real funcionamento da língua. Já os enunciados trazem em seu bojo o dialogismo uma vez que partem da ideia de unicidade do ser e do evento. Assim, as palavras e estruturas sintáticas, uma vez escolhidas e organizadas, produzem enunciados únicos, com uma posição ideológica revelada. As unidades de uma dada língua são neutras e não tem nem autoria nem destinatário marcado. Já os enunciados, demarcam posição, são dirigidos para um ‘outro’ e são carregados de sentimentos.

Conforme aponta Bakhtin (2011), a palavra dita pelo outro vai aos poucos tornando-se nossa palavra, não apenas a palavra com sua neutralidade, mas a palavra carregada de tom valorativo, dita pelo ‘outro’ que interage e que marca seu lugar social. Ao pensar dentro do processo de aquisição da linguagem, aquilo que o referido autor cita enquanto ‘processo de assimilação’ pode ser refletido também colocando em foco a criança que aprende de seus familiares no âmbito das interações, como bem marca o autor ao dizer que tal processo é caracterizado pela interação. Assim, nessa inter-relação a criança traz para seu discurso não a palavra da língua com toda sua neutralidade, mas sim a palavra desse ‘outro’, que está sempre carregada de expressividade e com posição ideológica marcada.

Em nossa pesquisa, por adotar uma concepção de língua enquanto dialógica, analisaremos a constituição de enunciados nas relações estabelecidas entre adulto e criança, ambos que, de suas posições, marcam seus enunciados com sua forma de interpretar a

²⁴ Com base em Bakhtin (2011) 6ª ed.

realidade que os cerca. Assim, consideramos, neste estudo, que os ciganos enunciam de um mundo oposto ao mundo *juron*. E este sentimento de oposição é, aos poucos, adquirido pelas crianças ciganas, no processo de aquisição da linguagem.

Conforme Bakhtin/Volochínov (2014, p. 117), o produto da interação são os enunciados. Os interlocutores, seres socialmente organizados, estabelecem diálogo através de enunciados que estão sempre marcados pela situação social. Estes enunciados, que são dirigidos sempre a alguém, são sempre modelados colocando em mente este ‘outro’ a quem a palavra será dirigida. Assim, “[...] a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a estrutura da enunciação”.

Em relação às relações dialógicas, o Círculo de Bakhtin propôs que o diálogo face a face, como uma das formas de manifestação das relações dialógicas, é, num sentido estrito, não uma forma composicional, mas sim “um espaço em que mais diretamente se pode observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais” (FARACO, 2009, p. 61). É justamente no que ocorre no interior dos diálogos que recai a atenção do Círculo, quem são as vozes sociais que integram o diálogo? Qual a significação do que é dito? Estas e outras questões, postas em análise, fomentam a noção de que os interlocutores são seres sociohistóricos e que no momento que falam deixam transparecer um intercruzamento de muitas vozes sociais que foram ao longo do tempo absorvidas e implementadas aos seus enunciados.

De acordo com Faraco (2009), Volochínov²⁵ preocupa-se mais com o diálogo face a face e compreende que é a partir deste tipo de interação que se pode encontrar subsídios para entender diálogos realizados em esferas mais elaboradas da criação ideológica. O ponto de alerta é que tudo que ocorre dentro do diálogo face a face é de caráter essencialmente social, uma vez que, a interação não se resume ao encontro de dois seres empíricos isolados e autossuficientes, dissociados de tempo e espaço que trocam enunciados a esmo. Antes, a interação face a face só pode ser examinada de forma adequada se for concebida como evento único e irrepetível, realizada por interactantes socialmente organizados.

Tomando esta noção de interação face a face é que lançamos o olhar para um espaço interativo no qual um dos interactantes é criança em fase de aquisição da linguagem. Neste sentido, consideramos a relação (diálogo face a face) entre mãe, pai ou cuidador e criança como dialógica e fundamental para que o infante adquira uma língua. Defendemos que as interações entre adulto e criança fomentam experiências reais dos usos da língua, pois,

²⁵ O Círculo de Bakhtin era constituído por pessoas de diversas áreas e formações, entre os quais, destaca-se Valentin N. Volochínov, autor de *Marxismo e filosofia da linguagem*.

conforme Tomasello (2003) é no fluxo das interações sociais, quando ambos estão envolvidos em alguma atividade, que a criança aprende palavras. No entanto, como mais a frente veremos, é necessário que a criança adquira certa maturação e compreenda os outros como agentes intencionais iguais a si próprios.

Mesmo antes dessa compreensão que, segundo Tomasello (2003), só acontecerá por volta dos nove meses, Cavalcante e Naslavsky (2011) afirmam que, desde o momento de seu nascimento, o bebê já é considerado como um sujeito dialógico por parte do adulto. Através da fala atribuída ao bebê pela mãe nota-se esta estrutura dialógica, uma vez que a mãe desloca seu discurso e se pronuncia como se fosse o próprio bebê quem estivesse falando, considerando dessa forma um parceiro dialógico mesmo antes deste pronunciar alguma palavra em sua língua materna. É no diálogo que a criança vai se constituindo enquanto sujeito, através do *manhês*, esta modalização vocal que marca a prosódia e um lugar discursivo para o infante. Conforme Cavalcante (2009, p. 160):

Com vistas a compreender a emergência dos gêneros discursivos tendo o locus mãe-bebê como unidade de análise busco demonstrar como o estabelecimento da unidade dialógica, constituída na matriz gesto e fala, e se presentificando a partir dos momentos de *face a face*, passando pela *atenção conjunta* e todo este percurso sustentado pela fala em *manhês*, [...] propicia os primeiros esboços de gêneros discursivos da esfera familiar.

No caso das interações que acontecem no decorrer da aquisição da linguagem, pode-se notar que, inúmeras vezes, o interactante adulto atribui voz ao infante quando este ainda não pronuncia nenhuma palavra sequer. São nestas relações dialógicas que a criança vai se constituindo. As relações cotidianas fomentam a construção da identidade sendo esta de caráter dialógico (DEL RÉ; PAULA; MENDONÇA, 2014).

Ávila Nóbrega (2010) ressalta que, dentro dos estudos que investigam a interação entre mãe e criança em período de aquisição da linguagem, as produções vocais e verbais ganhavam destaque nas análises. Contudo, faz-se necessário compreender que, analisando a interação dentro de um plano multimodal, outros aspectos tais como gestos e olhar também compõem os enunciados.

Diante do exposto, entendemos a criança como um sujeito que enuncia, que tem desejo de comunicar-se e que se constitui na/pela linguagem, bem como compreendemos, assim como Ávila Nóbrega (2010), que as primeiras elaborações linguísticas produzidas por bebês são significativas e que não se pode organizar nenhuma hierarquia para classificar balbucios, holófrases e gestos dentro do processo de aquisição da linguagem.

Compreendemos a relação entre pai-mãe-criança cigana como dialógica, na qual a criança entra em cena como um sujeito que enuncia de um lugar social definido pela sua coletividade *Calon*.

Evidenciamos que, neste trabalho, não enquadrámos a língua cigana em moldes de morte gradual ou língua obsoleta, pois este não é o ângulo de nossa investigação. Acreditamos que os diálogos que perpassam esta criança, no período no qual realizamos a coleta de dados, nos dá sustentação para refletir, usando os ‘óculos bakhtinianos’²⁶, que os enunciados produzidos neste *locus* são únicos, atravessados pela cultura fluida do povo Calon, que vai se constituindo como sujeitos sempre em oposição à sociedade *juron*.

No próximo ponto, discutiremos sobre a concepção de língua enquanto instância multimodal, pois compreendemos que dentro da proposta dialógica os enunciados que sustentam a interação face a face entre adulto e criança cigana *calon* são compostos por elementos verbais e não-verbais.

2.2 A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA ENQUANTO PROPOSTA MULTIMODAL

Partimos de uma perspectiva de que a comunicação face a face em humanos é uma atividade multimodal que envolve vários elementos (Holler et al., 2014). Dessa forma, conceber língua enquanto instância multimodal é entender que não só na produção vocal repousam os significados, levando em consideração que outros elementos, tais como postura corporal, expressões faciais, olhar, bem como gestos, carregam significação nas trocas comunicativas. Embora todos estes elementos sejam passíveis de análise, estarão sob enfoque, neste trabalho, os gestos como um dos planos multimodais da língua.

Enquanto um dos planos que compõem a multimodalidade da linguagem, Souza e Faria (2010, p. 138) ao citarem Kerbrat-Orecchioni (1990) enquadram os gestos como linguagem não-verbal que “permeia todos os enunciados verbais em tamanha concordância (...), que os elementos verbais e não verbais formam um *continnum*, já que no curso da interação ambos os elementos podem se encontrar e funcionar em harmonia”.

Para estas autoras, todo gesto realizado “traz algo a ser comunicado, visto que se constitui a partir de uma ação” (p. 137) Assim, ao recorrerem a Morato (2004) acrescentam que não existe ação ideologicamente nula, visto que toda ação acontece em um quadro social

²⁶ Nomenclatura usada por Del Ré, Paula e Mendonça (2014).

e, sendo assim, estão submetidas às “normas de gestão histórico-cultural”. Os gestos estabelecem uma relação direta com o meio social no qual se está inserido.

Segundo Goldin-Meadow (1999), gesticular é um fenômeno global, comumente encontrado em todas as culturas e idades. Pode-se notar o uso de gestos inclusive em indivíduos com cegueira congênita.

Kendon (2000) afirma que gesto e a fala são componentes de um único plano. Partindo de uma perspectiva semiótica e comunicativa, este autor argumenta que é por meio da parceria entre o gesto e fala que os enunciados alcançam significado em interações na quais os participantes estão presentes, por exemplo. Algumas peculiaridades dos gestos são apresentadas, a saber, uma de suas utilidades é que eles podem acrescentar significado em um enunciado, podem tornar o contexto verbal mais preciso e, na conversação, são complementares.

McNeill (1985) defende que o funcionamento da língua é sempre multimodal. Assim, há uma integração entre gesto e fala e ambos compõem uma única matriz de produção e significação. O fato de a gesticulação emergir durante as produções vocais apontam para a ideia de que há uma coordenação de dois tipos de pensamento: o imagístico e o sintático (MCNEILL, 1985 apud CAVALVANTE, 2012).

McNeill (2006, p. 1) diz que “a palavra ‘gesto’ compreende múltiplos movimentos de comunicação que envolvem, principalmente, mas nem sempre, as mãos e os braços”²⁷. Embora alguns estudiosos assumam gestos como um canal distinto da fala, há investigações que desafiam esta visão tradicional. McNeill (2006) destaca, assim como Kendon (2000), que gesto e fala formam um único sistema.

De acordo com Goldin-Meadow (2005), o fato de fala e gesto acontecerem concomitantemente é natural. Contudo, ressalta-se a que o gesto pode revelar-se em duas faces. Ao ser produzido junto com a fala, o gesto compartilha com o suprasegmento o peso da comunicação. Quando produzido com ausência de fala, o gesto assume toda a carga da comunicação, tornando-se semelhante à linguagem, agregando, inclusive, valores de categorias gramaticais. Dessa forma, esta autora considera que o gesto muda sua forma de acordo com sua função. Segundo Goldin-Meadow e Mylander (1990), estas faces do gesto puderam ser observadas ao analisar que gestos de apontar realizados por crianças surdas, por exemplo, não comportam apenas a questão da referenciação dêitica de objetos, mas também a

²⁷“The word ‘gesture’ covers a multiplicity of communicative movements, primarily but not always of the hands and arms” (MCNEILL, 2006, p. 01).

especificação/identificação de objetos ou pessoas, correspondendo, desta forma, que os gestos de apontar realizados por crianças surdas guardam funções próprias de um sistema linguístico.

Embora quando da ocorrência simultânea à fala, os gestos não tenham as mesmas propriedades semelhante à linguagem, no nível de estrutura, continuam, assim, constituindo uma parte importante da linguagem. Na verdade, apenas olhando para ambos, gesto e fala, é que podemos ver o funcionamento da linguagem nas relações interativas. Embora não seja semelhante à linguagem, do ponto de vista da forma, o gesto é, no entanto, uma parte integrante da linguagem, que emerge naturalmente quando há uma conversa. Assim, não deve ser colocado à parte, nem ser concebido hierarquicamente com menor valor (GOLDIN-MEADOW, 2005).

Laver e Beck (2001) também se dedicaram ao estudo de elementos não verbais presentes na comunicação humana. Entre os subsídios destacam-se a qualidade vocal, postura e gestos que estão interligados e por conta de fatores biológicos, sociais e psicológicos podem variar. Assim como a qualidade da voz depende de uma combinação de fatores biológicos e comportamentais, também os gestos e a postura corporal podem ser analisados sob a mesma ótica. Estes autores ressaltam que, ao analisar qualquer comportamento comunicativo, deve-se levar em consideração a relação entre abstrações idealizadas da intenção comunicativa e os detalhes da realização concreta desse ato comunicativo, atentando para variações interpessoais e intrapessoais. Ressaltam que, se uma dada comunidade linguística caracteriza-se por um certo comportamento comunicativo visível e audível, cada indivíduo desta comunidade se diferenciara dos demais pela forma peculiar que materializa os mesmos comportamentos, pois sabe-se que, se cada grupo cultural tem um repertório de traços, cada traço é realizado de forma singular pelos indivíduos. Assim, é fundamental não desprezar variações intra e interpessoais em análises de situações comunicativas.

Para Laver e Beck (2001), gestos podem ser definidos como qualquer movimento realizado por uma ou mais partes do corpo com uma configuração postural envolvendo até três dimensões espaciais.

Segundo McNeill (2006), Kendon (1982) organizou os gestos ao longo de um *continuum*, nomeado mais tardiamente por McNeill (1992) por *Kendon's Continuum*. Assim, na organização, quatro contínuos foram formulados de acordo com algumas características relacionais, a saber: O contínuo 01 trata dos gestos e sua relação com a fala, o contínuo 2 diz respeito as suas propriedades linguísticas, já o contínuo 3 informa quanto a relação gesto-convenção, por fim, o contínuo 4 trata da relação do caráter semiótico. Contemplemos a sumarização no quadro a seguir:

Quadro 01 – *Kendon's Continuum*

Movimentos considerados gestos →	Gesticulação	Pantomima	Gesto Emblemático	Língua de Sinais
Continua ↓				
Continuum1 Relação com a fala	Presença obrigatória de fala	Ausência de fala	Presença opcional de fala	Ausência de fala
Continuum2 Relação com propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas
Continuum3 Relação com convenções	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencional	Totalmente convencional
Continuum4 Quanto ao caráter semiótico	Global e sintética	Global e analítica	Segmentada e analítica	Segmentada e analítica

Fonte: Elaborado com base em McNeill 2000, p. 5-10.

Com relação à gesticulação, diz-se que é o movimento que acompanha a fala sendo comum seu uso em todas as línguas. Realiza-se, em geral, usando os braços e as mãos, porém, não se restringe ao uso apenas dessas partes do corpo (MCNEILL, 2006).

Os emblemas são sinais convencionados numa determinada cultura, assim, podem variar quanto à forma e conteúdo de expressão. Ao emergirem na ausência de fala, ainda se nota que carregam o significado que lhe fora convencionado. Outro detalhe é que os emblemas têm raízes históricas tão profundas quanto às da língua na qual ocorrem (MCNEILL, 2006). Com relação aos gestos emblemáticos e aquisição da linguagem, Ávila Nóbrega (2010) propôs que gestos como ‘dar e ‘receber’, ‘estender a mão para solicitar um objeto’, ‘apontar’, ‘estender a mão para mostrar algo ao parceiro’, ‘chamar outrem com a mão’ também são gestos emblemáticos no percurso da aquisição da linguagem.

Já a pantomima, McNeill (2006) diz que se configura enquanto gestos ou sequência de gestos que formam uma narrativa de uma ação cotidiana sem presença de fala. Atenta-se para a questão desse conceito ter sido adquirido através de estudos com adulto. Como revisa Cavalcante (2012), no período da aquisição da linguagem, há uma peculiaridade à respeito dos gestos pantomímicos, uma vez que estes tipos gestuais ocorrem, mais especificamente, em contextos lúdicos entre mãe e bebê. É costumeiro surgir durante o período dos nove meses de idade da criança, a mãe é quem convida o bebê a compor a brincadeira, com doze

meses, o bebê consegue dar início às suas próprias reproduções de pantomimas e não mais apenas sob um incentivo inicial da mãe. Outro detalhe revelado por esta pesquisadora é que na fase aquisicional, as pantomimas ocorrem também com presença de produção vocal no *locus* interativo mãe-bebê. Para a autora, a fala da mãe atrelada ao gesto pantomímico garante o reconhecimento sócio-histórico do gênero discursivo em questão.

Por fim, as línguas de sinais. Nestas, os sinais se apresentam em substituição da produção vocal, apresentando estrutura linguística própria, tais como padrões gramaticais, acervo lexical, padrões morfológicos etc. (MCNEILL, 2006). É importante ressaltar que, segundo Gesser (2009), as línguas de sinais, assim como qualquer língua oral, apresentam-se com variações linguísticas que são motivadas pelos mesmos fatores (sociais, econômicos, geográficos) que ocasionam variações nas línguas orais.

Além dos Contínuos de Kendon, McNeill (1992), inspirado nos trabalhos sobre categorias semióticas de Peirce, propôs um esquema classificatório com quatro categorias, mais tarde nomeadas de dimensões gestuais: gestos icônicos, gestos metafóricos, gestos dêiticos e gestos rítmicos. Segundo o autor, todas estas categorias encaixam-se em gesticulação ou gestos enquadrados ao discurso na perspectiva do Contínuo de Kendon (McNeill, 2006).

Os ‘icônicos’ podem ser definidos enquanto gestos que representam imagens de entidades concretas e/ou ações, remetem a aspectos do conteúdo semântico do discurso falado. Por exemplo, ao descrever como a água foi derramada de um copo para um prato, uma criança arqueou seu punho e como simulasse a água escorrendo de um recipiente para o outro, fez o movimento. Estes gestos não acontecem simultâneos à fala, mas é sincronizado a esta (Goldin-Meadow, 1999). Pereira (2010) acrescenta que estes gestos são estreitamente relacionados com a fala oferecendo uma espécie de informação complementar. Assim, para considerar um gesto na categoria de icônico é preciso analisar se possui relação formal íntima com o conteúdo semântico do enunciado:

Este tipo de gesto revela aspectos dos processos mentais dos falantes que não são articulados pela fala. Fornecem pormenores importantes para a interpretação dos elementos lexicais a que se referem. Na fala, algumas palavras têm aspectos que são melhor descritos pelos gestos icônicos que completam a imagem da cena em descrição (PEREIRA, 2010, p. 58).

Segundo McNeill (2006), nem sempre os gestos se limitarão a representação de entidades /eventos concretos. Eles podem também figurar, especialmente, conteúdos de ações

abstratas. Assim ocorre com a produção dos gestos ‘metafóricos’, um significado abstrato é apresentado como se tivesse forma e ocupasse um espaço.

Pereira (2010), em sintonia com os pressupostos de McNeill (1992), relata que a semelhança entre os gestos metafóricos e os icônicos reside em ambos serem pictóricos. Contudo, ressalta-se uma diferença, enquanto estes representam conteúdos concretos do mundo real, aqueles se referem às expressões abstratas do mundo mental. Para explicar esta metáfora gestual Pereira (2010, p. 62) diz: “Um exemplo é a fala “a reunião continuava...e continuava...” acompanhada pela mão descrevendo um *movimento circular* de rolar”.

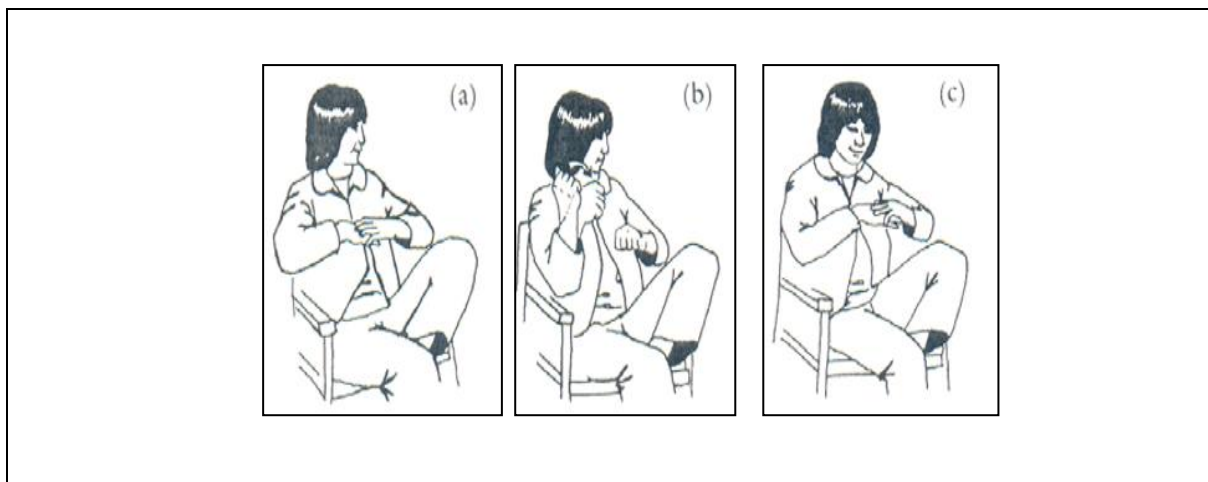
Os gestos ‘dêiticos’, mais conhecidos como ‘gestos de apontar’ servem para referenciar uma entidade presente no ato da conversação, bem como pode ser usado em situações nas quais não há, de fato, uma entidade concreta a ser referenciada (MCNEILL, 1992 apud GOLDIN-MEADOW, 1999).

McNeill (2006) acrescenta que o protótipo do gesto dêítico é o apontar com o dedo estendido, porém ele afirma que qualquer extensão do corpo pode ser usada para apontar, por exemplo, apontar com os lábios. Some-se à relação dêítica as contribuições dos estudos de Bühler (1982) ao apresentar que uma referência sempre vai ser dada levando em consideração o ponto de vista do *origo*. No processo de aquisição da linguagem, o gesto de apontar para entidades concretas é notado antes do primeiro aniversário do bebê e evidencia a aquisição.

Em relação aos gestos ‘rítmicos’ pode-se dizer que são batidas leves e rápidas realizadas em consonância com os picos prosódicos do discurso, as mãos se movem seguindo uma cadência. De forma pragmática, este tipo de gesto marca um ritmo no discurso, enfatizando certas partes, podem ser de caráter breve e realizar-se com uma única batida ou demasiadamente longo caso seja necessário para que assim evidencie algum ponto em particular dito no discurso (PREREIRA, 2010).

Segundo Pereira (2010), McNeill (1992) ainda acrescentou os gestos ‘coesivos’. Estes, com valor de agrupar partes do discurso que se encontram temporariamente separadas, podem ser realizados por gestos icônicos, metafóricos e dêiticos. Nossa compreensão sobre estes gestos é que, sendo repetidos na corrente discursiva, eles acumulam uma função. Assim um gesto icônico realizado para representar um objeto concreto em um dado momento do discurso pode, caso o tema do discurso seja interrompido, ser retomado uma segunda vez e acumular a categoria de icônico com função de coesivo simultaneamente.

Figura 05: Ilustração do uso do gesto icônico por meio da utilização da forma na função de gesto coesivo



Fonte: McNeill (1992, p. 17 apud Pereira, 2010, p. 65) (com adaptações).

Conforme exposto na figura acima, o gesto icônico no desenho (a) emergiu com o seguinte enunciado: *a rede de fios que conectam os cabos de carro*. Em (b) nota-se que o falante desfaz o gesto e muda o tema ao dizer: *you know the trolley system*. Já em (c) ele retoma o tema de (a) e refaz o mesmo gesto icônico, ora realizado em (a), quando diz: *certainly, there is a whole network of these wires*. Assim, da segunda vez que foi realizado, o gesto acumula a função de coesão de discursos (PEREIRA, 2010).

Repensando sobre esta cumulação, McNeill (2006) preferiu a nomenclatura ‘dimensões’ ao invés de ‘categorias’ uma vez que refletiu que nenhuma destas ‘categorias’ era realmente categórica, como podemos notar: “a pista essencial de que são dimensões e não categorias é que frequentemente encontramos iconicidade, metaforicidade, dêixis e outras características combinadas em um mesmo gesto” (MCNEILL, 2006, p. 5)²⁸. Por exemplo, um gesto de apontar pode ser marcado por ‘beats’ (gestos rítmicos), já alguns emblemas são também dêiticos.

Reconhecer a língua como multimodal é admitir que gestos dos mais variados tipos estabelecem um papel na produção de sentido durante a interação entre interlocutores. Portanto, quando se compreende que a criança é entendida em muitas pesquisas em aquisição da linguagem, conforme já foi citado neste trabalho, enquanto alguém que enuncia, que quer interagir com o outro e que a relação entre mãe e bebê é dialógica, cabe observar como se dá

²⁸ “The essential clue that these are dimensions and not categories is that we often find iconicity, metaphoricity, deixis and other features mixing in the same gesture” (MCNEILL, 2006, p. 5).

esta interação dentro do Envelope Multimodal²⁹ quando a criança não possui a língua materna madura tendo em vista que está em um processo de aquisição.

Alguns estudiosos se dedicaram a pesquisar sobre a produção gestual em crianças em fase de aquisição da linguagem. Cook, Mitchell, e Goldin-Meadow (2008) investigaram a relação entre produção gestual e aprendizagem de novos conceitos, uma vez que sustentavam a ideia de que os gestos desempenham papel importante na aprendizagem. Para testar esta hipótese, os estudiosos montaram um experimento com 84 crianças do 3º e 4º anos que consistia em apresentar um conceito matemático para resolver pequenas operações de soma, ao ensinar o instrutor adulto falava e gesticulava para as crianças. Em outra etapa do experimento as crianças eram testadas sobre a absorção dos conceitos aprendidos e eram requisitadas a reproduzir o conceito lançando mão do gesto + fala. Os resultados desta pesquisa apontaram que incentivar crianças a gesticular enquanto aprendem um novo conceito ajuda a reter o conhecimento adquirido durante a instrução. Em contraste, a não gesticulação reflete em uma não solidificação do novo conhecimento. Dessa forma, estes autores defendem que gesticular pode, portanto, desempenhar um papel causal na aprendizagem, “pois a utilização do corpo para representar ideias pode ser especialmente útil na construção de novos conhecimentos”³⁰ (KOOK, et al., 2008, p 1051).

2.2.1 A relação entre gesto e cultura

Defendemos, assim como os pesquisadores mencionados no tópico anterior, que gesto e fala fazem parte de uma mesma matriz de significação. De acordo com Kita (2009), o fato de nos expressarmos através fala é universal e cultural, então não é de se admirar que, até os tempos hodiernos, não nos deparemos com o relato da existência de uma cultura na qual não haja coexistência de discurso e gestos. Porém, dada esta universalidade, a forma como os gestos se materializam no discurso pode variar entre culturas.

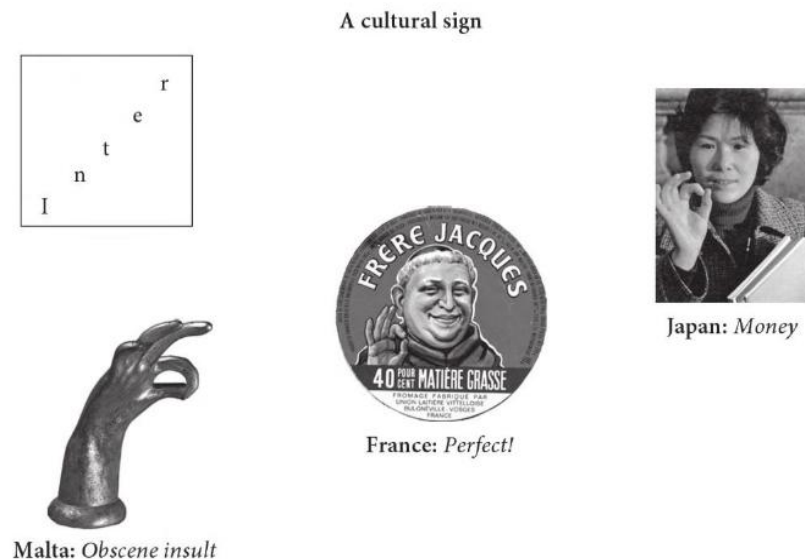
Tomando como exemplo o gesto formado pela união da ponta do polegar a ponta do dedo indicador (formando um pequeno círculo), Calbris (2011) mostra como esta configuração gestual se repete em muitas culturas, porém, o significado difere interculturalmente, bem como há um motivo que os leva a tal convenção. A figura a seguir

²⁹ Nomenclatura proposta por Ávila Nóbrega (2010) para se referir à composição ‘olhar-gestos-fala’.

³⁰ “[...] using the body to representide a smay be especialy helpful in constructing and retaining new knowledge” (KOOK, et al., 2008, p. 1051).

mostra o exemplo de como este gesto, dentro de uma perspectiva intercultural, pode variar quanto a sua significação:

Figura 06: Um sinal cultural³¹

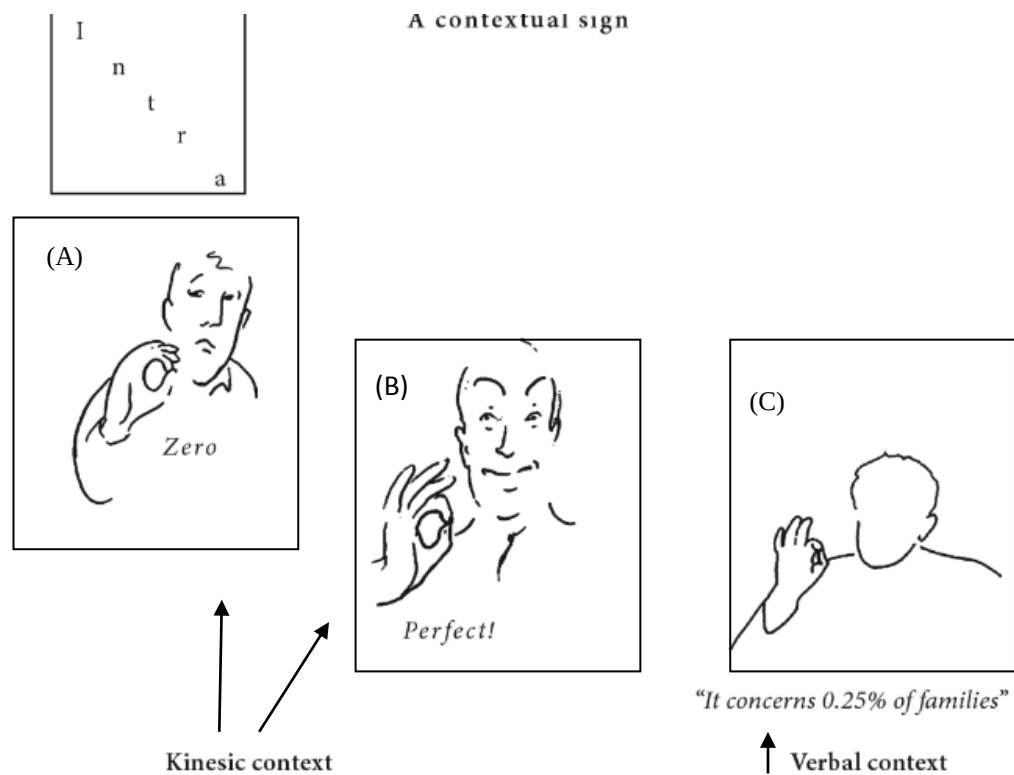


Fonte: Calbris, 2001, p. 20

Como exposto na figura acima, um mesmo gesto pode apresentar conteúdo semântico diferente a depender da cultura. Na república de Malta, o referido gesto denota conteúdo obsceno e funciona como um insulto, na França representa ‘perfeito’, já na cultura japonesa tem significado de moeda (monetário).

Outra relação de forma e significado é dada mediante a relação intracultural. Para o autor supracitado, uma configuração gestual pode mudar sua significação dependendo do contexto e atrelado ao conteúdo do enunciado (contexto verbal) e a outros movimentos corporais que formam um contexto cinético. Para ilustrar, usamos mais uma vez o gesto da figura anterior materializado na intracultura francesa. Vejamos mais uma figura:

³¹ Figure 3: A cultural sign (CALBRIS, 2011, p. 20).

Figura 7: Um sinal contextual³²

Fonte: Calbris, 2001, p. 21 (com adaptações).

Conforme a figura 07, um mesmo gesto pode apresentar conteúdo diferente até mesmo dentro de uma mesma cultura. Esta convenção, portanto, dependerá de alguns fatores de contexto cinético e verbal.

A respeito do contexto cinético, Calbris (2011) confere que se a fala encontra-se ausente, então a interpretação depende da 'leitura' do conjunto cinético. Na França, o gesto circular formado pelas pontas dos dedos polegar e indicador pode ser analisado tomando por base a expressão facial. Como podemos ver no quadro (B) da figura 07 a configuração do gesto se une à expressão facial composta por sobrancelha arqueada e leve elevação das extremidades labiais para formar o todo significativo de 'perfeito'. Já em (A), a configuração manual sofre pequena modificação para realizar-se analógico à escrita do número 'zero'.

³² "Figure 4: A contextual sign" (ZAÛIN CALBRIS & MONTREDON, 1986, p. 15-21 apud CALBRIS, 2011, p. 21).

Somente pela expressão facial se estabelecerá a conduta positiva ou negativa do gesto feito com a mão. Confirma-se, então, que os movimentos anexos ao gesto realizado pela mão, darão sustentação semântica ao enunciado não-verbal. Assim, Calbris (2011, p. 21) ressalta que “existe uma interação entre as unidades cinéticas simultâneas que desempenham um papel na determinação do seu significado em um contexto. É, simplesmente, o significado da expressão facial que determina a configuração manual [...]”³³.

No que tange ao contexto verbal, Calbris (2011) diz que a configuração manual também está atrelada à expressão verbal em um contexto. Na figura 07 percebemos que há um enunciado “Trata-se de 0,25 % das famílias” que controla a configuração do círculo formado pelos dedos. Já não se trata de um círculo, na verdade, mas de um gesto que é realizado pelo toque rápido dos dois dedos (polegar e indicador) que se conecta à “0,25” dito na expressão verbal. Dessa forma, nota-se que o gesto foi alterado para se adequar ao contexto verbal, ganhando, assim, um significado diferente.

Em nossa experiência no campo de pesquisa nos deparamos com algumas convenções gestuais. Um mesmo gesto com funções semânticas diferentes. Quando entre os ciganos há um *juron* o gesto que acompanha esta palavra se configura da seguinte forma: a mão em formato de apontar é erguida até a pálpebra inferior. Ao realizar o gesto dessa forma, os ciganos compartilham o significado ‘há um *juron/jurin*’. Porém, este mesmo gesto pode ser realizado com uma sutil diferença que lhe dá outro valor semântico³⁴. A figura a seguir mostra a execução do referido gesto em um momento de interação entre mãe e criança cigana:

³³ “[...] hence, there is a interaction between the currenct kinesicun its that play a role in determining its contextual meaning. It is simply the meaning of the facial expression. that determines the meaning of the ring configuration [...] (CALBRIS, 2011, p. 21).

³⁴ Embora o valor semântico e pragmático da outra configuração para esse gesto emblemático tenha sido compartilhado conosco durante a coleta de dados, preferimos não explicitarmos aqui por compreendermos que se trata de um modo de defesa acionado em determinados contextos pelos ciganos.

Figura 08: Execução do gesto emblemático *juron/jurin/juren*³⁵



Fonte: Arquivo pessoal – Fotografia e Edição de Marilene G. S. Lima, Sousa-PB, Novembro, 2015.

Até aqui, compreendemos como a cultura é um fator de variação. Assim, várias culturas podem ter gestos com uma mesma configuração, porém com significado diferente, bem como numa perspectiva intracultural, um mesmo gesto pode significar duas coisas diferentes, ou até mesmo acrescentar nova informação como foi o caso do gesto para designar *jurin/juron/juren* usado pelos ciganos *calon* em Sousa-PB. Rememorando Laver e Beck (2001), somamos a estas informações a questão da idiosincrasia, pois além do repertório gestual que uma determinada cultura tem, há ainda diferenças na representação executada por cada indivíduo, aspecto que veremos mais detalhadamente na análise e discussão dos dados.

Kita (2009) elabora uma revisão sistemática na qual reúne trabalhos de diversos estudiosos que tratam sobre a relação gesto-cultura. O agrupamento destas pesquisas levou Kita a delimitar pelo menos quatro fatores que influenciam a variação transcultural dos gestos. São eles: convenção, específico de cada cultura, para associações de forma-significado; cognição espacial específico de cada cultura; diferenças linguísticas, uma vez que idiomas têm diferentes recursos lexicais e sintáticos, e a pragmática gestual específica de cada cultura.

- 1. Convenção forma-significado:

³⁵ A palavra *Jurin* faz parte do léxico do *Chib de calon* e significa ‘pessoa não cigana do sexo feminino’.

Ao citar os estudos de Brosnahan e Okada (1990), Calbris (1990), Creider, (1977) Kendon (1992, 2004), Morris, et al. (1979)³⁶, Kita (2009) ressalta que as pesquisas direcionadas à relação gesto-cultura destacam que cada cultura tem um conjunto distinto de gestos convencionalizados.

De acordo com Kita (2009), os gestos convencionalizados são apresentados por diferentes termos:

- Efron (1941,1972) os nomeia de ‘gestos emblemáticos’
- Ekman e Friesen (1969), McNeill (1992) optaram por chamá-los de ‘emblemas’
- Em Kendon (1983), aparecem como ‘gestos autônomos’ e em (1992) este autor prefere os nomear como ‘gestos citáveis’

Salienta-se que, pelo fato que 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 apud KITA, 2009).

Dentre alguns fatores que foram apresentados para explicar a distribuição geográfica de gestos emblemáticos está o contato cultural e a ‘*ecology*’ que traduzimos como constituição do espaço físico no qual ocorrem as inter-relações. Em relação ao contato cultural, Morris et al. (1979) explicam que, quando gestos emblemáticos são usados com uma mesma interpretação, pode-se conferir que estes são usados em áreas geograficamente limítrofes, muitas vezes abrange múltiplas áreas nacionais e linguísticas. Os efeitos podem ser visíveis por muitos séculos após um contato cultural que propiciou a passagem de emblemas de uma cultura para a outra. (MORRIS et al., 1979 apud KITA, 2009). Em relação ao espaço físico, este também influencia na criação de um repertório de emblemas de uma população (KENDON, 2004 apud KITA, 2009). Dada esta informação, levantamos dois

³⁶ BROSNAHAN, L.; OKADA, T. *Japanese and English gesture*. Tokyo: Taishukan (1990).
CALBRIS, G. *The semiotics of French gestures* (O. Doyle, Trans.). Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press (1990).

CREIDER, C. A. *Towards a description of East African gestures*. Sign Language Studies, (1977). p. 14, 1-20.

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

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

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

questionamentos sobre os gestos usados pelas comunidades ciganas: (1) Estando os ciganos espalhados por todo o mundo haveria de existir gestos emblemáticos específicos compartilhados em comunidades ciganas que geograficamente se encontram distantes? (2) Será que há algum fator social no que tange ao ecossistema ‘Rancho’ que propicia a criação de gestos emblemáticos? Embora não faça parte da nossa investigação de forma direta, decidimos, mesmo assim, elencar estas duas questões com vistas a suscitar reflexões quanto à relação gesto/fala em culturas ciganas.

Os gestos de apontar também podem ser moldados de acordo com convenções específicas de cada cultura. Kita (2009) cita o estudo de Kendon e Versante (2003)³⁷ no qual os autores enfatizam as cinco diferentes formas de apontar encontradas em Nápoles (Itália) e o estudo de Wilkins (2003) que discorre sobre um sistema de gestos de apontar usados por falantes de uma língua aborígene australiana conhecida como ‘Arretnete’, incluindo o apontar com lábios e apontar com o olhar.

Enfield (2001) realizou um estudo do gesto de apontar com os lábios e ressaltou que esta configuração é apresentada de forma generalizada não destacando que há variações como, por exemplo, apontar com lábios unidos, apontar apenas com lábio inferior, a relação do apontar com lábios e a posição da cabeça, sobrancelhas e queixo, bem como a coordenação do apontar com lábios simultâneo ao apontar convencional realizado pela mão.

Em termos gerais, o estudo de Enfield (2011) revela que a forma de apontar com os lábios pode até parecer geral, contudo pode haver diferença intercultural em relação à função e uso do apontar com lábios. Por exemplo, na análise de seu *corpus*, Enfield (2001) encontrou que o gesto de apontar com os lábios na cultura de Laos acontece em contextos nos quais o referente é um elemento focal, ou seja, está presente no contexto no qual o enunciado ocorreu ou há no contexto um elemento focal que recorda a existência do elemento que fora mencionado no enunciado, enquanto que o apontar convencional com a mão pode ser usado em muitos outros contextos.

Kita (2009) destaca que variações interculturais mostradas através do mapeamento de gestos emblemáticos e de apontar podem se encaixar dentro da concepção clássica de Saussure que defende que um signo é uma associação entre forma e significado, e um signo existe em oposição a outros signos. Gestos podem ser considerados para além da associação entre forma e significado, uma vez que, os gestos comunicam pensamento para os outros, e isso é feito em coordenação com a língua. Assim, se o pensamento a ser compartilhado, a

³⁷ Kendon, A.; Versante, L. *Pointing by hand in "Neapolitan"*. In S. Kita (Ed.), *Pointing: Where language, culture, and cognition meet* (2003)

língua pela qual este pensamento será organizado e a forma que a comunicação será realizada variam entre as culturas, também os gestos estão suscetíveis à variação. Cabe aqui acrescentar, ainda que de forma breve, a perspectiva de signo de Hjelmslev. Embora este estudioso não trabalhe numa vertente funcional ele menciona a função social da linguagem e sua relação com a cultura. Acrescenta também que se for considerado fora de seu contexto, o signo não teria significação, pois “[...] Toda significação de signo nasce de um contexto” Hjelmslev (1975, p. 50). Dentro desta perspectiva Hjelmsleviana, Tálamo e Lara (2006) explicam que:

[...] a linguagem associa-se à cultura, podendo ser observada como resultado do trabalho seja coletivo ou não (a manipulação das formas de conteúdo expande-se em determinados períodos históricos associada a diferentes ideologias) sobre as substâncias da expressão e do conteúdo que nos leva a tê-la como um modo de vida social, reconhecendo-se nela os três fatores fundamentais no universo da cultura: o sujeito linguístico, o sistema de signos e o contexto.

Compreendemos que a cultura desempenha uma importante influência no estabelecimento e repasse de signos com forma e conteúdos definidos, mas que também são passíveis de mudanças e, essas são elaboradas pelos sujeitos. Assim, veremos no capítulo reservado para análise dos dados que os ciganos *calon* do município de Sousa compartilham alguns gestos emblemáticos e um gesto de apontar nomeado por nós de ‘dêitico ideológico’.

Na sequência, mais três fatores são apresentados.

- 2. Diferença na cognição espacial:

Pedersonet et al. (1998) afirmam que informação espacial é compreendida de forma diferente entre as culturas. Assim, definiu-se, através 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. Assim, há culturas nas quais os usuários usam o quadro de referência relativa (a relação espacial é dada mediante a localização de seu corpo, como por exemplo ‘a minha direita/esquerda’ ou ‘na minha frente/costas’, já outras culturas que 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 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 refletem diretamente nesta forma de compreender o espaço.

Outra diferença em relação à cognição espacial foi observada, a saber, o uso representacional do eixo lateral do espaço nos gestos. Kita (2009) cita as pesquisas que foram realizadas na América Central com dois segmentos da cultura Maia, os Mopan e os Yucatec. Estes dois segmentos, embora hoje separados, são oriundos de ancestrais comuns, compartilham de muitas tradições ligadas à cultura de seus ancestrais, ora comum, porém diferem no que tange ao uso representativo do eixo lateral, refletindo também na produção gestual. Falantes de Mopan não fazem uso dos eixos laterais ‘esquerda/direita’ para descreverem movimento e posição, dessa forma, inferiu-se que eles não produzem gestos laterais de localização usando o eixo lateral como referência, mas sim o eixo sagital (frente/costas). Já os falantes de Yucatec, em contraste, distinguem e usam o quadro de referência relativo (esquerda/direita) para descrever movimentos e localização, assim, a taxa de gestos produzidas no eixo lateral tende a aparecer.

A partir de uma concepção multimodal de língua, o estudioso Le Guen (2011) realizou uma pesquisa etnográfica com os Maya Yucatec e realçou que os gestos analisados junto aos dados linguísticos fornecem informações sobre padrões específicos da forma que uma dada cultura compreende a cognição espacial, bem como não se deve subestimar o papel da diversidade cultural nas práticas de comunicação e acentuou que língua e gesto “funcionam como dispositivos semióticos interdependentes para influenciar a cognição espacial” (LE GUEN, 2011, p. 932).

Ainda com relação à cognição espacial, notou-se uma diferença no que se refere à dêixis temporal representada na produção gestual. O mapeamento metafórico de passado e futuro foi analisado numa cultura de falantes de Aymara que habitam nos montes chilenos. Eles estruturam, com gestos metafóricos, o futuro ‘para trás’ como algo que não ainda não é conhecido e o passado ‘para frente’ conciliando com aquilo que já se experimentou. Quanto ao léxico, usam palavras com sentido de ‘voltar’ para referir-se ao futuro e a palavra ‘frente’ para referenciar o passado (KITA, 2009).

Com relação à cognição espacial não notamos no nicho cultural no qual realizamos essa pesquisa nenhum traço que servisse de pista para evidenciar esse fator de variação.

- 3. 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 geram 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.

- 4. Diferenças na pragmática gestual:

Retomando os pressupostos de Levinson (1983)³⁸ que tratam da pragmática linguística, na qual situa a atividade comunicativa enquanto sistemática, Kita (2009) propõe, para concluir sua revisão sistemática, uma analogia pertinente: ao afirmar que o uso dos gestos na interação é de caráter sistemático, este autor sugere uma ‘pragmática gestual’ com quatro desdobramentos: polidez gestual, papel dos gestos na interação, uso do espaço na produção gestual e a taxa de elocução gestual como aspectos regidos pela diversidade cultural.

Kita e Essegbey (2001) realizaram um estudo em Ghana sobre o apontar com a mão esquerda. Em Ghana e em outros países da África Ocidental a mão esquerda não é a mão adequada para dar ou receber algo nem é adequada para se alimentar. A partir da análise do apontar, notou-se o quanto este tabu cultural interfere na produção gestual da mão esquerda, pois quem conhece tal informação evita o uso da mão esquerda e usa a mão direita de forma excessiva. Com este exemplo de Ghana é possível refletir sobre a polidez numa perspectiva da pragmática gestual. Passemos, agora, à questão do papel desempenhado pelo gesto nas interações.

Kita (2009) cita que os gestos podem desempenhar muitas tarefas na comunicação e estas são culturalmente marcadas. Embora não haja muitos registros com referência a esta variação, Maynard (1993) após analisar 40 conversas casuais e diádicas coletadas no Japão e nos Estados Unidos conclui que, nas interações entre japoneses, há uma constante repetição de movimentos de cabeça e breves comentários do que em conversas entre norte americanos. Para Kita e Ide (2007), um fator que contribui com estes acenos de cabeças e declarações curtas mais acentuados na cultura japonesa seria regido pelo princípio de colaboração e respeito de um para com os outros.

Sobre a representação espacial dos gestos, esta também pode acarretar variações na produção gestual de cultura para cultura. Há variações interculturais na representação espacial

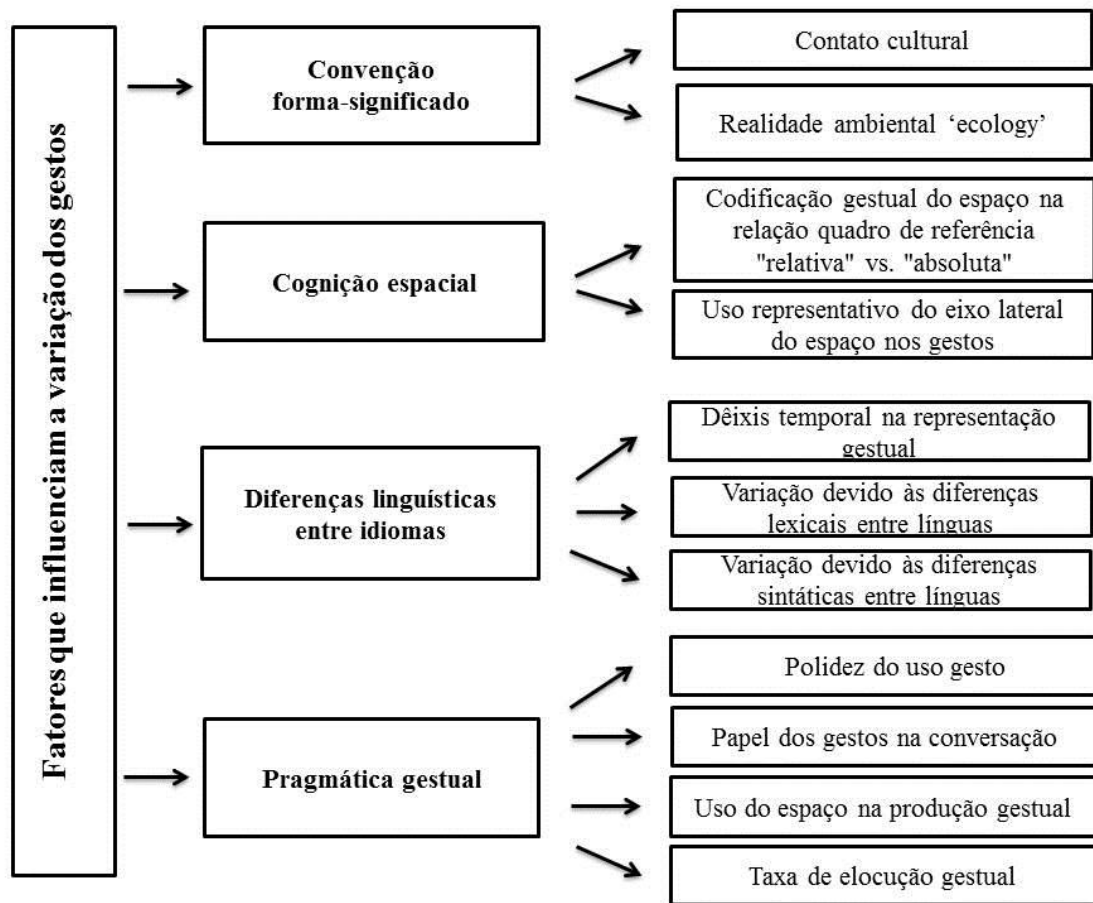
³⁸LEVINSON, S. C. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press (1983).

dos gestos no que diz respeito à posição, extensão de realização, bem como o plano (lateral, vertical ou sagital) e o quadro de referência (absoluto x relativo) (KITA, 2009).

Por fim, no que diz respeito à taxa de elocução gestual, este tem sido pouco explorado na literatura, salvo o estudo de Goldin-Meadow e Saltzman's (2000)³⁹ que investigaram a taxa gestual na interação mãe-criança de cultura norte americana e taiwanesa. Estes estudos revelam que a quantidade de gestos produzidos pelas mães taiwanesas é maior pelo fato de culturalmente elas acreditarem em uma filosofia de criação baseada em Confúcio, a qual diz que os pais devem esforçar-se para moldar a natureza de seus filhos (KITA, 2009).

A figura a seguir, elaborada por nós, traz um resumo dos quatro fatores que regem a variação dos gestos na proposta da revisão sistemática de Kita (2009), bem como os desdobramentos de cada fator. Ao terminar sua revisão, o autor sugere uma gama de novas possibilidades de pesquisa sobre o comportamento da produção gestual entre as culturas, assim, novos desdobramentos podem ser acrescentados.

³⁹GOLDIN-MEADOW, S.; SALTZMAN, J. *The cultural bounds of maternal accommodation: How Chinese and American mothers communicate with deaf and hearing children* (2000).

Figura 09: Fatores que regem a variação dos gestos

Fonte: Lima (2017). **Base:** Kita (2009).

Dentro destes quatro fatores, o que mais nos interessa é o primeiro, pois assim como Kita (2009), acreditamos que cada cultura tem um conjunto distinto de gestos convencionados. Conforme já mencionamos na introdução, nossa pesquisa busca investigar como a criança cigana entra na linguagem a partir de seu contexto cultural, com base numa perspectiva dialógica multimodal, na qual os elementos gesto-fala-olhar compõem o diálogo face a face e sustentam a interação. Assim, a relação ‘gesto-cultura’ muito nos interessa para analisar os diálogos compostos pela díade adulto-criança de cultura cigana *calon*.

Buscamos na literatura que trata sobre língua numa perspectiva multimodal algum trabalho sobre ‘gestos e cultura cigana’ ou ‘aspectos multimodais em aquisição da linguagem em crianças ciganas’ porém, não foi localizada nenhuma pesquisa. Aqui no Brasil, especificamente, parece não haver pesquisas sobre a aquisição da linguagem por crianças

ciganas, como já fora citado. No afã de fichar alguns textos para escrever o capítulo I desta pesquisa nos deparamos com alguns detalhes sobre gestos e cultura cigana.

A antropóloga Anne Sutherland (1975) realizou um estudo etnográfico com ciganos de etnia *Rom Lowara* que residiam em Barvele na Califórnia. Em um tópico que fala exclusivamente do simbolismo do corpo, para os ciganos de sua pesquisa, o corpo é imagetivamente dividido no eixo transversal em duas partes: uma parte da cintura para cima, considerada ‘pura’ e uma parte da cintura para baixo concebida como ‘impura’. Os braços pertencem às duas partes e as mãos são consideradas ‘puras ou impuras’ dependendo de onde tocarem. Por exemplo, se tocarem as partes íntimas, ou estiver lavando roupas que são usadas na parte de baixo do corpo (calças, roupas íntimas da parte de baixo do corpo) as mãos estão impuras (*marime*)⁴⁰.

Nesta lógica de divisão corporal, não há nenhuma vergonha com relação à parte superior, assim, os seios não estão associados à sexo, mas refere-se aquilo que é sagrado pois alimentam os filhos. Sutherland (1975) notou um gesto peculiar entre as ciganas *rom lowara*, as mulheres tocam os seios umas das outras em um gesto de cumprimento depois de certa ausência. Este mesmo gesto repete-se para mostrar apreciação a uma história engraçada ou um gracejo. Fonseca (1996) notou o mesmo gesto em uma mulher cigana na Albânia.

Campos (1999) realizou uma pesquisa etnográfica com os ciganos do Rio de Janeiro. Sobre o comportamento expressivo dos ciganos disse que entre si compartilham significados na forma de olhar e: “até mesmo no modo de segurar os charutos ou cigarros, o povo se comunica entre si. É comum um cigano experiente falar com os de seu clã por meio de gestos e sinais” (CAMPOS, 1999, p. 73).

Estes poucos relatos de Fonseca (1996), Sutherland (1975) e Campos (1999) sobre gestos produzidos por ciganos são uma evidência de que os eles possuem um repertório de gestos culturalmente marcados.

Assim, tomando a língua numa perspectiva multimodal, na qual gesto e fala formam uma única matriz de significação, privilegiamos o *lócus* interativo adulto-criança cigana para compreendermos a relação gesto-cultura no decorrer da aquisição da linguagem. A princípio, elencamos muitas perguntas sobre esta relação de gesto e cultura cigana, contudo, não as colocaremos neste trabalho por não fazerem parte da delimitação da pesquisa.

⁴⁰ ‘*Marime*’ é um termo êmico e significa impuro (Sutherland, 1975). Ressaltamos que a tradução dessa palavra é para o contexto no qual Sutherland pesquisou, não sabemos se a mesma palavra e tradução são usadas pelos ciganos *calon* de Sousa-PB.

No subtópico 2.3 discutiremos a respeito da Atenção Conjunta, uma vez que a tomamos como um espaço privilegiado para olharmos a emergência da língua enquanto proposta dialógica multimodal.

2. 3 ATENÇÃO CONJUNTA: PALCO DE TROCAS DIALÓGICAS MULTIMODAIS

Conforme Miguens (2006), algumas áreas do conhecimento têm se debruçado sobre o fenômeno da Atenção Conjunta, entre estas se situam a ciência cognitiva, no âmbito da psicologia, e a primatologia. No entanto, conforme aponta Costa Filho (2011), este mesmo fenômeno tem sido foco de interesse investigativo de outra área, a saber, a Linguística, mais especificamente, na área da aquisição da linguagem.

Foi na intenção de compreender a gênese da comunicação nos seres humanos que os psicólogos do desenvolvimento investiram tempo nos estudos sobre o fenômeno da atenção conjunta. Assim, dada esta conexão entre este evento e o desenvolvimento da linguagem, no âmbito da atenção conjunta, estuda-se assuntos como: as formas de apontar que emergem nas cenas de atenção conjunta (como por exemplo, o apontar imperativo e o declarativo notado em humanos, e o apontar imperativo notado em primatas não humanos), as questões pertinentes ao direcionamento e alternância do olhar entre pessoas com que estão interagindo e entidades presentes no contexto interacional (MIGUENS, 2006).

Na abordagem de Miguens (2006), a constituição da Atenção Conjunta só é possível pelo fato de sermos capazes de acumular duas capacidades: a de acompanhar a direção do olhar e a atenção de outra pessoa para uma terceira entidade no ambiente e a de chamar a atenção de outras pessoas para objetos no mundo. Assim, Miguens (2006, p. 107) diz que: “o indício comportamental mais óbvio de atenção conjunta é o acto de uma criatura seguir o olhar de outra criatura dirigido a algo no ambiente.” Dentro da perspectiva desta estudiosa, este ‘indício óbvio’ não significa o pleno estabelecimento da Atenção Conjunta, uma vez que, para ela, dentro de uma abordagem filosófica, este estabelecimento efetivo só ocorre quando da manifestação mútua ancorados em um conceito de crença, o qual, segundo a filosofia, não pode ser encontrado em crianças com menos de quatro anos.

De modo diferente da abordagem de Miguens (2006), outros autores discutiram a atenção conjunta como um fenômeno que acontece de forma efetiva antes mesmo da criança completar quatro anos, como por exemplo, os estudos de Bruner (1965; 1983) que de forma

pioneira contribui discutindo sobre Atenção Conjunta e aquisição da linguagem numa perspectiva da psicologia desenvolvimental e Tomasello numa perspectiva da aprendizagem cultural.

Conforme Medeiros (2013), os trabalhos desenvolvidos no âmbito da psicologia desenvolvimental por J. Bruner (1975; 1983) o situam como um dos primeiros a se dedicar ao estudo da Atenção Conjunta em crianças.

Distanciando-se da teoria gerativista, Bruner (1983, p. 18) ressalta que o processo de aquisição da linguagem com suas três facetas interdependentes (semântica, sintática, pragmática) começa bem antes mesmo do que se imagina, para este autor, esta aquisição começa antes mesmo que a criança diga seu primeiro enunciado: “ela começa quando mãe e criança criam um formato de interação preparatório que serve como um microcosmo para a comunicação e para a constituição de uma realidade compartilhada”⁴¹. Desde o seu nascimento a criança é inserida neste microcosmo social, no qual começa a expressar suas necessidades e a medida que o tempo passa também começa a compreender seus pares. Como ainda não tem capacidade de interagir usando palavras organizadas em uma sentença, lança mão do uso de elementos não verbais e da Atenção Conjunta para garantir seu lugar neste microcosmo interativo. Bruner (1983) chama de comunicação pré-linguística que logo mais seria substituída pela linguagem verbal.

Costa Filho (2011) ao discorrer sobre a concepção bruneriana discorda da posição do autor quando este divide a aquisição da linguagem em um período pré-linguístico e linguístico, dissociando gesto e fala. Os gestos, para Bruner, são pertencentes ao período pré-linguístico, assim, quando do surgimento da fala, estes desaparecem. Dessa forma, os gestos são vistos como precursor da linguagem verbal.

Para Bruner (1983, p. 70), uma das evidências primitivas da Atenção Conjunta é “o estabelecimento do contato face a face”⁴², que ocorre logo nos primeiros meses da vida do infante e que sustenta a interação entre a díade mãe-bebê.

Em Bruner (1975), a Atenção Conjunta se configura enquanto uma atividade triangular. Este formato envolve o adulto, o bebê e um objeto que se encontra no alcance visual dos sujeitos e torna-se o foco compartilhado. Para Bruner a atenção conjunta acontece aproximadamente por volta dos sete meses de vida da criança depois de esta descobrir que sinais oferecidos pela mãe indicam que ela (a mãe) está observando um referido objeto, que

⁴¹“it begins when mother and infant create a predictable format of interaction that can serve as a microcosm for communicating and for constituting a shared reality” (BRUNER, 1983, p. 18).

⁴² “is the establishment of sustained eye-to-eye contact” (BRUNER, 1983, p. 70)

passa a ser foco de uma atenção comum entre mãe e criança. Melo (2015, p. 65) aponta que embora Bruner não tenha mencionado que sinais seriam estes, entende que “estes são representados por movimentos do olhar, por gestos de apontar e por palavras”.

Scarpa (2009) ressalta que Bruner (1975) enquadra ação partilhada e Atenção Conjunta estabelecida entre adulto e criança enquanto berço das noções de transitividade e pressuposto para aquisição da linguagem. Este espaço de partilha, a princípio, tem início sustentado pela comunicação não verbal, depois desta, parte para a verbal. Assim, neste jogo interativo, a ação conjunta ocorrida entre adulto e bebê fomenta o estabelecimento dos papéis discursivos desempenhados na interação.

No estabelecimento destes papéis discursivos favorecidos nos momentos de jogos, por exemplo, esconder o rosto, o adulto instaura a brincadeira e se coloca como aquele quem toma o turno com um papel de agente, representando o “eu” na interação enquanto que o lugar de um “tu”/paciente/interlocutor é ocupado pela criança que, a partir do momento que se consolida este sistema de papéis, tomará a iniciativa, invertendo, assim, sua posição para o “eu”/agente nas cenas de ação conjunta. Atrelado à Atenção Conjunta também está a noção de tópico-comentário ou sujeito-predicado estabelecido na ação realizada, pois, durante uma cena de atenção conjunta, o adulto estabelece um ponto para focar e ao notar que a criança acompanhou seu direcionamento, faz um comentário sobre o ponto focal. Dessa forma, o ponto focalizado pelo adulto representa a função de sujeito, já o comentário feito sobre este ponto focal representa o predicado (SCARPA, 2009).

Na concepção bruneriana, além de ser necessário haver um conhecimento comum compartilhado, é também preciso “saber que o outro está olhando e experimentando algo no mundo visual para que se efetive a cena de atenção conjunta”⁴³ (BRUNER, 2014, p. 7), este conhecimento serve não só para iniciá-la, mas também para interromper a cena caso um dos sujeitos da interação remeta o olhar para outro foco, ou seja, não há necessidade do reconhecimento do outro enquanto agente intencional.

Melo (2015, p. 69) aponta que, para Bruner (1974), o entendimento do outro enquanto um agente intencional não é a chave para o desencadear da Atenção Conjunta na criança pois para o autor, esse “entendimento é construído no processo de interpretação que ela [a criança] faz do *feedback* do outro, no interstício da própria atenção conjunta.”

Tomasello também se dedicou ao estudo da atenção conjunta. Segundo Melo (2015), enquanto Bruner (1974; 1975; 1983) estudou o fenômeno da Atenção Conjunta relacionando-

⁴³ “Knowing that another is looking at and experiencing something in the visual world” (BRUNER, 2014, p. 7).

o com a questão de como a criança adquire a língua materna, Tomasello (2003; 2007) o considera como um dos fatores que precisa ser colocado no foco da aquisição da linguagem junto à compreensão das intenções comunicativas e à imitação com inversão de papéis.

Assim, Tomasello (2003, p. 135) define as Cenas de Atenção Conjunta como sendo “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 de tempo”. Faria (2011) bebe na fonte deste autor e destaca que é através da sintonia estabelecida entre os interagentes que torna possível a compreensão da intenção comunicativa em uma cena de Atenção Conjunta.

De início, Tomasello (2003, p. 77) propõe que os seres humanos têm uma competência biologicamente herdada para se viver culturalmente. Esta herança é a capacidade para compreender os co-específicos como seres que agem intencionalmente, iguais a si próprio. Behne et al. (2008) comentam que chimpanzés, por mais que cresçam inseridos em meio a atividades culturais típicas dos seres humanos, em grande parte matêm comportamentos sociais e cognitivos típicos de sua espécie, já os bebês humanos têm uma capacidade biológica para serem culturais e tornam-se assim por aprenderem com as atividades culturais que acontecem no meio que estão inseridos.

Tomasello (2003, p. 77) ressalta que “essa competência não surge de uma vez por todas na ontogênese humana, passando a funcionar de maneira homogênea dali em diante”. O surgimento desta particularidade humana se dá antes mesmo de completar o primeiro aniversário, por volta dos nove meses de vida e vai manifestando seu poder no decorrer do tempo mostrando-se cada vez mais poderosa à medida que a criança faz uso de ferramentas culturais que esta competência lhe permite aprender, sobretudo a linguagem.

Ao citar alguns estudiosos, Tomasello (2003, p. 80-81) mostra que é possível ver muitas evidências sobre o comportamento social dos bebês logo após seu nascimento e até antes, quando o bebê está no útero, contudo, estes comportamentos fazem parte de um padrão geral de primatas. No entanto, há dois comportamentos sociais que apontam que, diferentemente, desse padrão primata geral, os bebês humanos não são apenas seres sociais, mas sim, ultra-sociais, são eles: (1) as protoconversas e (2) a imitação de alguns movimentos realizados pelos adultos.

Tomasello (2003) recorre aos estudos de Trevarthen (1979) para falar sobre estas ‘protoconversas’. Desde muito cedo os bebês se envolvem em protoconversações com seu (sua) cuidador(a). “Protoconversas são interações sociais nas quais o pai e o filho concentram um no outro a atenção - muitas vezes num face-a-face que inclui olhar, tocar e vocalizar - de

uma maneira que serve para expressar e compartilhar emoções básicas”. Esta forma de envolvimento, no início da vida do bebê, parece ser de natureza universal em humanos, variando apenas a maneira como acontece e o tempo investido para realizar esta atividade nas diversas culturas. (TOMASELLO, 2003, p. 81).

Tomasello (2003) diz que, embora alguns estudiosos, como por exemplo, Trevarthen (1979), acreditem que estas interações precoces são de caráter intersubjetivo, sua posição é diferente. Seu posicionamento contrário é sustentado pelo fato de que antes de nove meses o bebê ainda não consegue compreender os outros como sujeitos da experiência. Contudo ele concorda que tais interações são sociais “pelo fato de terem conteúdo emocional e estrutura alternada” (TOMASELLO, 2003, p. 81). Já Melo (2015) concorda com a perspectiva de Trevarthen ao dizer que ainda que os bebês que não completaram nove meses de vida e ainda não tenham capacidade de reconhecer seu parceiro interativo como um ser igual a si próprio e com intenções, a manutenção destas protoconversas pode ser considerada como sinais de experiências intersubjetivas.

Com relação à capacidade que os neonatos têm para imitar alguns movimentos corporais, como por exemplo, movimentos de cabeça e boca, Meltzoff e Gopnik, (1993 apud Tomasello, 2003, p. 82) através de estudos realizados com bebês humanos apontaram que este comportamento reflete, para além de uma simples imitação, uma forma de se identificar com co-específicos.

Aos seis meses, os bebês interagem com pessoas e objetos de forma diádica, ou seja, se estão manipulando um objeto e há presença de pessoas no ambiente, estas são ignoradas. Da mesma forma, se estiverem diadicamente envolvidas com pessoas, desconsideram objetos que estão no seu entorno (TOMASELLO, 2003).

Segundo o autor acima citado, há uma série de comportamentos que extinguem a dúvida relacionada à cognição social de bebês humanos ser ou não diferente da dos primatas não humanos antes da “revolução dos nove meses”. A dúvida desaparece pelo fato de:

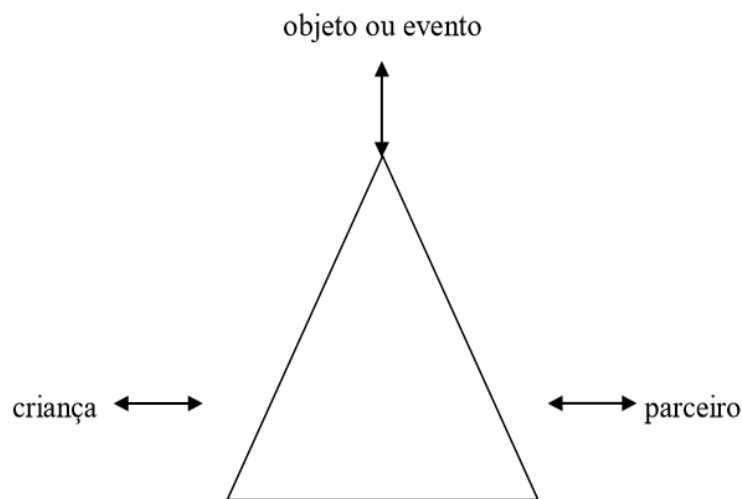
Aos nove meses, os bebês humanos começam a realizar um sem-número dos assim chamados comportamentos de atenção conjunta que parecem indicar uma compreensão emergente das outras pessoas como agentes intencionais iguais a si próprio, cujas relações com entidades externas podem ser acompanhadas, dirigidas ou compartilhadas (TOMASELLO, 2003, p. 85).

Para este Tomasello (2003, p. 85), ‘agentes intencionais’ “são seres comuns que têm objetivos e que fazem escolhas ativas entre os meios comportamentais disponíveis para atingir

aqueles objetivos, o que inclui escolher ativamente a que se vai prestar atenção na busca desses objetivos”. Porém, evidenciou que nem todo comportamento é intencional levando em consideração os reflexos de funções biológicas. Reforçamos aqui que ser considerado como agente intencional reflete também em responder a intenções de outrem.

Nesta idade, o bebê interage não somente de forma diádica com entidades exteriores, mas consegue coordenar suas interações entre objetos e pessoas de forma triádica, ou seja, estabelece Atenção Conjunta. Dessa forma, pode se comparar esta interação com um triângulo referencial, que segundo o autor citado, é formado por criança-adulto-entidade externa (pode ser uma pessoa, um objeto ou evento) (TOMASELLO, 2003). Vejamos a representação triangular através da figura a seguir:

Figura 10: Relação triádica de atenção conjunta



Fonte: Extraído de Ávila Nóbrega, 2010, p. 38.

Com advertiu Ávila Nóbrega (2010), as três setas duplas marcam que a relação estabelecida não é unilateral, uma vez que são considerados os *feedbacks*, bem como a representação triangular não simula uma hierarquia para os componentes que se encontram no topo da forma geométrica.

Quatro características são notadas ao observar a situação prototípica de Atenção Conjunta: o acompanhamento do olhar do infante de forma flexível e confiável para o foco estabelecido através do olhar do adulto, o envolvimento conjunto, relativamente longo, entre os pares tendo como mediador um objeto, a referenciação social, na qual o bebê usa os adultos como ponto de referência social e aprendizagem por imitação pela qual os bebês

aprendem a agir sobre os objetos da mesma forma que os adultos agem (TOMASELLO, 2003).

De acordo com Tomasello (2003), ainda neste período os bebês começam a dirigir a atenção dos adultos para entidades exteriores pelo uso dos gestos dêiticos tais como apontar ou até mesmo segurar um objeto para mostrar ao interlocutor. Estes gestos dêiticos podem ser de dois tipos: (i) imperativos: quando o bebê aponta para algo com intenção de fazer com que o interlocutor faça alguma coisa com relação ao objeto ou evento, bem como (ii) declarativos: quando o bebê tenta fazer com que seu interlocutor apenas preste atenção no que lhe foi mostrado. Assim, os bebês tentam, através destes comportamentos, fazer com que o adulto sintonize sua atenção para a entidade externa referenciada. Este autor chama atenção para a importância dos gestos dêiticos declarativos, pois, ao comungar com as ideias de Gómez, Sarriá e Tamarit (1993) acreditam que o fato de apontar para um objeto com vistas a, exclusivamente, compartilhar a atenção com um adulto é um comportamento peculiarmente humano, sendo sua ausência (Baron-Cohen, 1993) um forte indício de uma alguma síndrome (TOMASELLO, 2003, p. 86).

Tomasello (2003) diz que estudos anteriores já discutiram sobre estes comportamentos, seja de atenção de acompanhamento, seja de atenção direta, acontecerem nesta faixa etária de idade (09-12 meses) nos bebês. Contudo, Carpenter, Nagell e Tomasello (1998) realizaram um estudo longitudinal com o objetivo de acompanhar de forma mais detalhada o desenvolvimento sociocognitivo de crianças com idade entre nove a quinze meses de idade.

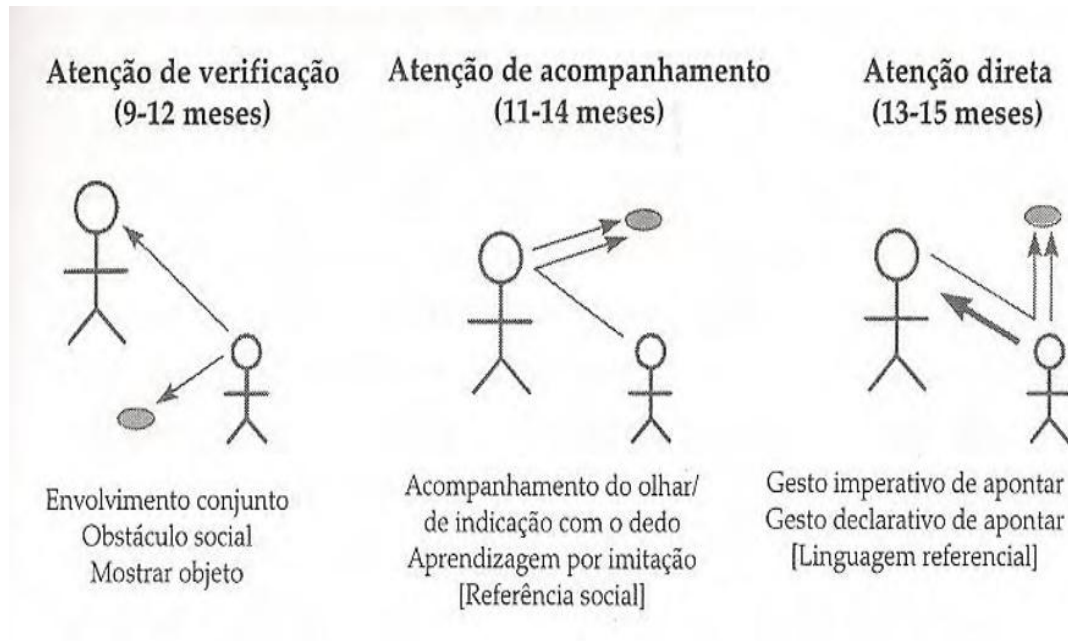
Para realizar a pesquisa, os estudiosos acompanharam vinte e quatro crianças com idade entre nove e quinze meses de vida durante quatro meses. Para avaliar as crianças foram estabelecidos oito parâmetros (TOMASELLO, 2003, p. 87):

- Envolvimento conjunto;
- Acompanhamento do olhar;
- Acompanhamento do ato de apontar;
- Imitação de atos instrumentais;
- Imitação de atos arbitrários;
- Resposta a obstáculos sociais;
- Uso de gestos imperativos;
- Uso de gestos declarativos.

Os resultados do estudo de Carpenter, Nagell e Tomasello (1998) apontaram que as tarefas acima listadas manifestaram-se na maioria das crianças com idade entre nove e doze meses de forma sincronizada do ponto de vista desenvolvimental. Também foi observado uma sequência coerente nas atividades. Assim, 80% das crianças realizaram em primeiro lugar tarefas de compartilhar e acompanhar a atenção; em segundo lugar, acompanhar a atenção que o adulto dirigia para a entidade externa e por fim, atividades que requeriam direcionar a atenção do adulto para a entidade externa. Esta sequência justifica-se pelo fato de que nas tarefas de verificar e acompanhar a atenção a criança só precisava saber que o adulto estava presente e prestando atenção; diferentemente de uma tarefa que exigia um acompanhamento mais específico ou de dirigir a atenção do adulto para algum objeto exigindo, assim, capacidade de Atenção Conjunta e compreensão mais precisa por parte do bebê (TOMASELLO, 2003).

Tomando por base os resultados da referida pesquisa, os estudiosos sintetizaram as medidas adotadas e, assim, nomearam três tipos de atenção conjunta como: atenção de verificação, atenção de acompanhamento e atenção direta. Vale salientar que o intervalo de idade por ele apresentado foi baseado no estudo realizado com vinte e quatro crianças com idade de nove a quinze meses. As atividades propostas para as crianças em avaliação envolviam medidas diferentes de atenção conjunta. Os resultados de Carpenter, Nagell e Tomasello (1998) apontaram que em 80% das crianças, as diferentes aptidões de atenção conjunta se manifestaram numa sincronia desenvolvimental semelhante. Dessa forma, a figura abaixo mostra a sequência:

Figura 11: Três tipos principais de interação de atenção conjunta.



Fonte: Tomasello (2003, p. 89).

De acordo com Tomasello (2003, p. 88), dentro do estudo realizado, o estabelecimento do primeiro tipo, a Atenção de verificação, exigia das crianças o “compartilhar/verificar a atenção do adulto bem próximo (por exemplo, simplesmente olhar para o adulto durante envolvimento conjunto)”. O segundo tipo, Atenção de acompanhamento, exigia das crianças o trabalho de “acompanhar a atenção que o adulto dirigia a entidades distais externas (por exemplo, acompanhar o olhar)”. Por fim, a Atenção direta, está relacionada às tarefas nas quais as crianças precisariam “direcionar a atenção do adulto para entidades externas (por exemplo, apontar para que um adulto olhasse para uma entidade distal)”. De acordo com este autor, o estabelecimento da Atenção de acompanhamento e da Atenção direta demandaram mais das crianças, pois elas deveriam saber o que era objeto de atenção do adulto de forma precisa. E isso “exigia capacidades de atenção conjunta mais precisas” por parte da criança, visto que não era só necessário saber que o adulto estava prestando atenção à interação como um todo”.

Como podemos ver em Tomasello (2003), a concepção de herança biológica, exclusiva da espécie humana, para compreender os outros como seres intencionais fomenta a apropriação de formas de agir intencionalmente com ferramentas criadas pela cultura ao longo dos anos. Assim, a criança é capaz de sintonizar com a ‘dimensão intencional’ dos artefatos culturais usados de forma situada para atingir um objetivo.

No Brasil, alguns estudiosos têm se dedicado ao estudo da Atenção Conjunta no âmbito da aquisição da linguagem. Pesquisadores que fazem parte do Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE) têm contribuído com alguns trabalhos: Faria (2011) adotando a perspectiva de Tomasello (2003) sobre Atenção Conjunta e aprendizagem cultural, observou a transição entre gêneros primários e secundários em criança em fase de aquisição da linguagem no contexto do lar e mais tarde na escola. Dessa forma, seu estudo aponta que “a mediação entre os gêneros primários e secundários exige uma metodologia de trabalho na escola” que seja baseada em um ensino/aprendizagem ancorado em situações contextualizadas.

Ávila Nóbrega (2010) propôs que a Atenção Conjunta funciona como um *lócus* para a emergência de Envelopes Multimodais compostos pelo olhar, gesto e fala na interação entre adulto e criança no decorrer da aquisição da linguagem.

Ao estudar Cenas de Atenção Conjunta entre professora e crianças em berçário, Melo (2015) notou em seus dados uma interação/relação quadriática ou quaternária ocorrida entre estes interactantes. Esse tipo de Atenção Conjunta, nos achados de Melo (2015, p. 142) pode ser observada quando no interstício de uma cena interativa entre um adulto e uma criança, ou entre crianças, “um desses interactantes presta atenção a outro objeto ou evento, além daquele que vem sendo objeto de atenção de ambos na interação triádica estabelecida”. Este tipo de interação foi observada em Cenas de Atenção Conjunta do tipo triádica. A forma quadrangular de interação necessita do estabelecimento da Atenção Conjunta triádica. Esta autora afirma que foi a partir da definição tomaselliana sobre interação triádica que surgiu a noção de relação quaternária e que essa só surge em conjunto com aquela. Salientou ainda que estas interações quaternárias mostram o funcionamento de uma capacidade de atenção redirecionada.

Em linhas gerais, a Atenção Conjunta é um palco privilegiado para observar a emergência da língua em um plano multimodal. Dada esta informação, lançaremos no capítulo III o olhar sobre este espaço de interação entre adultos e criança cigana no afã de conhecer as singularidades presentes neste *lócus* interativo.

3. “MANDA UM BEIJO PRA *JURIN*”: SINGULARIDADES NAS INTERAÇÕES ENTRE ADULTO E CRIANÇA CIGANA CALON EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Esse capítulo foi reservado para expor e analisar os dados coletados à luz das teorias que julgamos pertinentes para este estudo. Na sequência, apresentamos os aspectos metodológicos e em seguida a análise e discussão dos dados.

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Iniciaremos o ponto 3.1 discorrendo sobre a natureza dessa pesquisa. Considerando nossos objetivos, optamos por um estudo de cunho qualitativo. Conforme Minayo (2008, p. 57), o método qualitativo “caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão lógica interna do grupo ou do processo em estudo”. Assim, a escolha de se trabalhar numa abordagem qualitativa nos permitiu aproximarmos do objeto de pesquisa, podendo, desta feita, participar do contexto real no qual estão inseridos os atores sociais que colaboraram com o presente estudo e no qual aconteceram as interações que foram gravadas para análise.

Nesta perspectiva, também optamos por uma pesquisa de campo de caráter longitudinal, no qual filmamos as interações entre adultos e criança cigana. Compreendemos que a observação dessas interações em seu *locus* natural, por um período de oito meses, forneceria informações mais apuradas sobre a entrada da criança cigana na linguagem.

3.2 O CAMPO DE PESQUISA ‘RANCHO DE CIMA’: ENTRADA E PERMANÊNCIA

Esta pesquisa foi realizada na comunidade de ciganos *Calon* na cidade de Sousa-PB, sertão da Paraíba, mais especificamente, no Rancho de cima.

Segundo Cruz Neto (1994), a entrada no campo de pesquisa é perpassada por alguns obstáculos, entre os quais se destaca a aproximação com as pessoas que compõem a área onde queremos pesquisar.

Nossa entrada no campo de pesquisa se deu através do contato estabelecido por uma assistente social, um professor de história (padrinho de uma criança cigana), e outras pessoas

que tinham laços de amizade com algumas famílias ciganas. Após quinze dias, recebemos a resposta positiva e, assim, agendamos uma primeira visita para nos apresentarmos e explicarmos sobre a pesquisa. Desta feita, após a confirmação de que seríamos recebidas por um casal da comunidade cigana, fomos acompanhadas pela assistente social, até ao ‘Rancho de cima’, ou como muitos costumam chamar ‘Rancho de Pedro Maia’.

Fomos recepcionadas, cordialmente, pelo senhor avô materno da criança e pela mãe. A assistente social nos apresentou e em seguida, deu-nos a palavra para que pudéssemos explicar algumas questões sobre o estudo que pretendíamos realizar.

Conforme Cruz Neto (1994), é indispensável que, em se tratando de pesquisa de campo, os colaboradores devam estar esclarecidos sobre aquilo que pretendemos pesquisar. Dessa forma, tentamos ser claros quanto aos objetivos, a forma como os dados seriam coletados, bem como a duração prevista para a coleta. Após estas explicações, os pais aceitaram colaborar com a pesquisa e, assim, marcamos uma data para iniciarmos a coleta.

Uma das coisas que aprendemos com a pesquisa de campo foi que esta requer que nos desnudemos dos ‘formatos’ culturalmente estabelecidos e enraizados em nós. Ao retornarmos para casa depois da primeira coleta de dados, notamos que estávamos diante de um contexto diferente de pesquisa. E era óbvio, estávamos em Sousa, mas lá no ‘Rancho’, era outro ‘mundo’, ‘outras formas de pensar e viver’. Assim, fomos construindo o *corpus*, em meio a novas descobertas e aprendizado.

No rancho, as portas da frente e dos fundos das casas, geralmente, estão sempre abertas. Há um fluxo de entrada e saída de pessoas a todo tempo. Por mais que quiséssemos filmar apenas a mãe e a criança, era impossível. Devido à pouca experiência e intimidade com o contexto e os sujeitos envolvidos na pesquisa, algumas vezes ficamos sem compreender porque, na hora da coleta, alguns adultos e crianças investiam na tentativa de interagir com a criança que estava sendo filmada. Aos poucos, aprendemos, através da leitura de algumas pesquisas etnográficas realizadas em acampamentos ciganos, que havia toda uma lógica de relação e organização entre eles. Assim, paramos de nos preocupar com a quantidade de interlocutores que comporia as cenas junto à criança e filmamos fazendo valer a expressão ‘interações naturalísticas’ dentro de um contexto de comunidade cigana.

Mesmo depois de ter esclarecido nossos objetivos, sentimos que restavam dúvidas quanto ao que estávamos realmente investigando. O fato de ser uma pesquisa na área da Linguística e realizada por uma *jurin* talvez pudesse gerar desconforto nos colaboradores adultos, visto que mantêm sua língua em segredo. Resolvemos, então, na terceira visita expor, novamente, os objetivos do estudo. Após a coleta, mostramos uma transcrição de um dos

vídeos, feita no ELAN, para os pais, e expomos, novamente, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido os objetivos que havíamos, inicialmente, traçado. Ressaltamos que nossa finalidade era olhar a entrada da criança cigana na língua, atentando para os gestos que elas produzem simultaneamente à fala, a troca de olhares entre adultos e criança etc⁴⁴. Também reforçamos que não havia pretensões de entendermos, aprendermos ou estudarmos a língua cigana, falada por eles, em sua imanência. Acreditamos que esta segunda conversa sobre os objetivos da pesquisa deixou os pais mais confortáveis e esclarecidos.

3.3 COLABORADORES DA PESQUISA

Conforme já foi dito, os colaboradores deste estudo são ciganos *calon* que residem em comunidade cigana.

O pai da criança é filho do chefe do ‘Rancho de cima’, servidor público e acadêmico do curso de Educação Física. Junto a sua esposa, participou de um encontro fechado com alguns ciganos de outras regiões do Brasil e linguistas em Brasília para refletir e elaborar propostas de materiais didáticos que colaborem para a manutenção da língua cigana no Brasil.

A mãe é formada em Pedagogia, também é servidora pública. Já atuou como gestora e no momento atua como professora efetiva de uma escola municipal que fica próxima às comunidades ciganas em Sousa-PB que recebe crianças ciganas e não ciganas. Com seu cônjuge representam a comunidade cigana de Sousa através da dança em diversos eventos que ocorrem no Brasil. Ressaltamos que ambos afirmaram ser fluentes em *chib de calon*.

A criança é o primeiro e único filho do casal. No início da coleta de dados tinha 1 ano 4 meses e 21 dias e ao término, já havia completado 2 anos. Durante toda a coleta aparentou ter desenvolvimento físico e mental dentro da normalidade.

Em algumas coletas, há participação da avó materna, de um primo e outras crianças da comunidade.

⁴⁴ Tentamos falar numa linguagem simples e aos poucos fomos compartilhando alguns termos teóricos.

3.4 A COLETA DE DADOS

Optamos por uma coleta de dados longitudinal que se deu por meio de gravações naturalísticas de cenas interativas entre adultos e criança ciganas com presença do pesquisador.

As sessões, gravadas em câmera de celular, apresentam duração variada. A princípio estabelecemos que faríamos vídeos com duração entre 10 e 20 minutos, porém esta duração não foi seguida, visto que o próprio contexto foi delineando o tempo de gravação. Algumas vezes, interrompemos a sessão para que a mãe amamentasse seu filho⁴⁵.

As filmagens foram realizadas tanto na parte interna quanto na externa da casa dos colaboradores. Também há cenas da criança na casa de seus avós maternos. A princípio, projetamos fazer coletas semanais em um período de 04 meses. Contudo, nas negociações para marcarmos os dias de coletas, percebemos que a família não estava disposta a nos receber todos os finais de semana⁴⁶, compreendendo este fato, optamos por sermos flexíveis. Além disso, mesmo que a coleta estivesse previamente agendada, consultávamos, por telefone, se a família confirmava a nossa visita.

Assim, o *corpus* soma ‘16’ sessões de interações entre a criança e membros do seu núcleo familiar expandido, coletadas em dez idas a campo. O quadro a seguir mostra a pormenorização das coletas:

⁴⁵ As mães ciganas parecem amamentar seus filhos por muito mais tempo que a maioria das mães *juren*.

⁴⁶ A família optou por receber a pesquisadora sempre nos finais de semana.

Quadro 02 – Detalhamento da coleta de dados

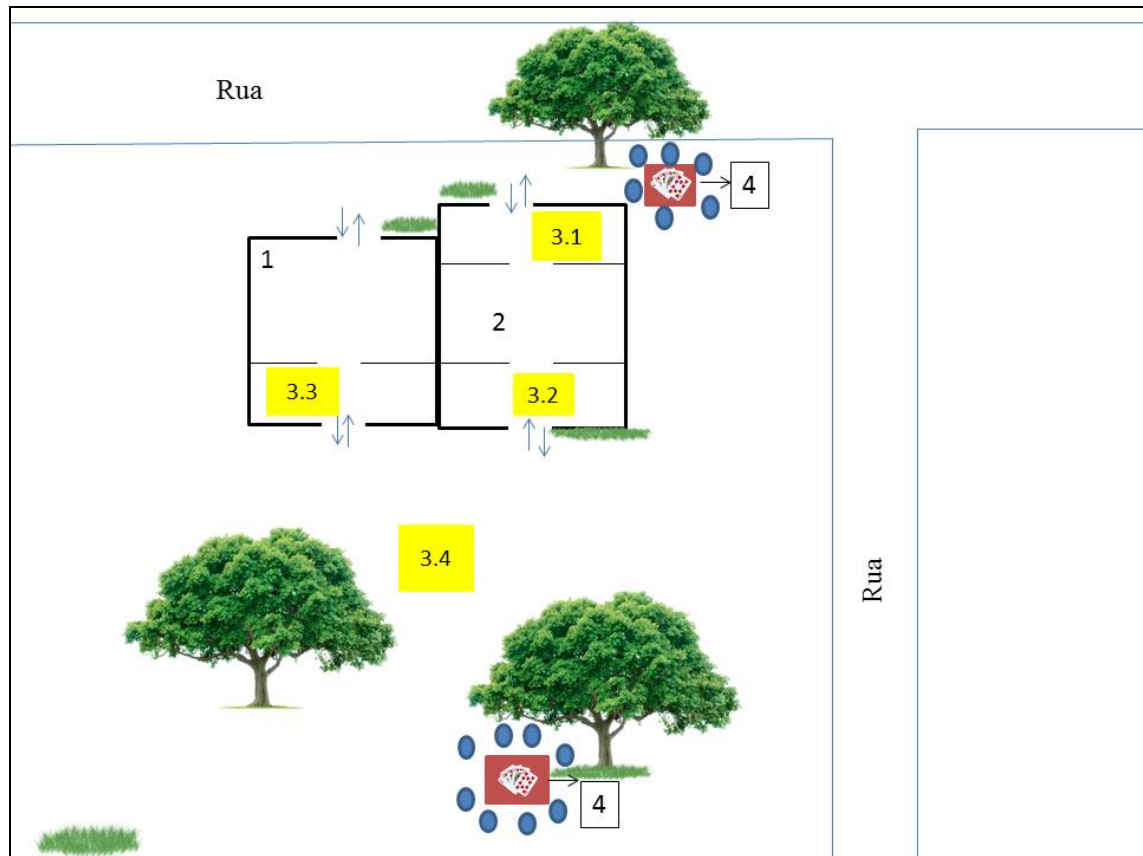
Identificação	Participantes	Idade da criança	Duração
Coleta 01 Data: 11/07/2015	Mãe e criança (presença de outra criança vizinha)	1 ano 4 meses 21 dias	Sessão 01: 07min40s Sessão 02: 09min13s
Coleta 02 Data: 26/07/2015	Mãe e criança	1 ano 5 meses 6 dias	Sessão 01: 21min01s
Coleta 03 Data: 16/08/2015	Mãe e criança (presença de outras crianças)	1 ano 5 meses 27 dias	Sessão 01: 21min39s
Coleta 04 Data: 13/09/2015	Pai, mãe e criança (presença da avó materna)	1 ano 6 meses 23 dias	Sessão 01: 11min03s Sessão 02: 11min57s
Coleta 05 Data: 11/10/2015	Pai, mãe e criança (presença da avó materna)	1 ano 7 meses 21 dias	Sessão 01: 15min41s
Coleta 06 Data: 01/11/2015	Pai, mãe e criança (presença de outros familiares)	1 ano 8 meses 12 dias	Sessão 01: 01min44s Sessão 02: 13min22s Sessão 03: 11min46s
Coleta 07 Data: 29/11/2015	Pai, mãe e criança (presença do tio)	1 ano 9 meses 9 dias	Sessão 01: 15min43s Sessão 02: 04min54s
Coleta 08 Data: 19/12/2015	Mãe e criança (presença da avó materna)	1 ano 9 meses 29 dias	Sessão 01: 20min34s
Coleta 09 Data: 14/02/2016	Mãe e criança (presença de outros familiares)	1 ano 11 meses 25 dias	Sessão 01: 21min49s
Coleta 10 20/03/2016	Mãe e criança (presença de outra criança – primo)	2 anos	Sessão 01: 20min13s Sessão 02: 01min46s

Escolhemos, dentre as dezesseis sessões gravadas, sete fragmentos para apresentarmos em nossas análises nesse relatório de pesquisa.

Além das sessões de vídeo gravadas, registramos algumas percepções, questionamentos (que surgiram), bem como angústias que surgiram no decorrer da coleta de dados em um pequeno diário de campo.

Vejamos no croqui a seguir uma vista aérea do espaço onde aconteceram as gravações:

Figura 12: Croqui dos espaços onde foram coletados os dados



Legenda

- 1- Casa dos avós Maternos
- 2- Casa dos pais
- 3.1- Garagem da casa dos pais
- 3.2- Espaço da casa dos pais no qual tem uma academia de ginástica montada
- 3.3- Cômodo da casa dos avós maternos
- 3.4- Área externa comum às duas casas
- 4- Locais onde os homens mais velhos costumam jogar baralho

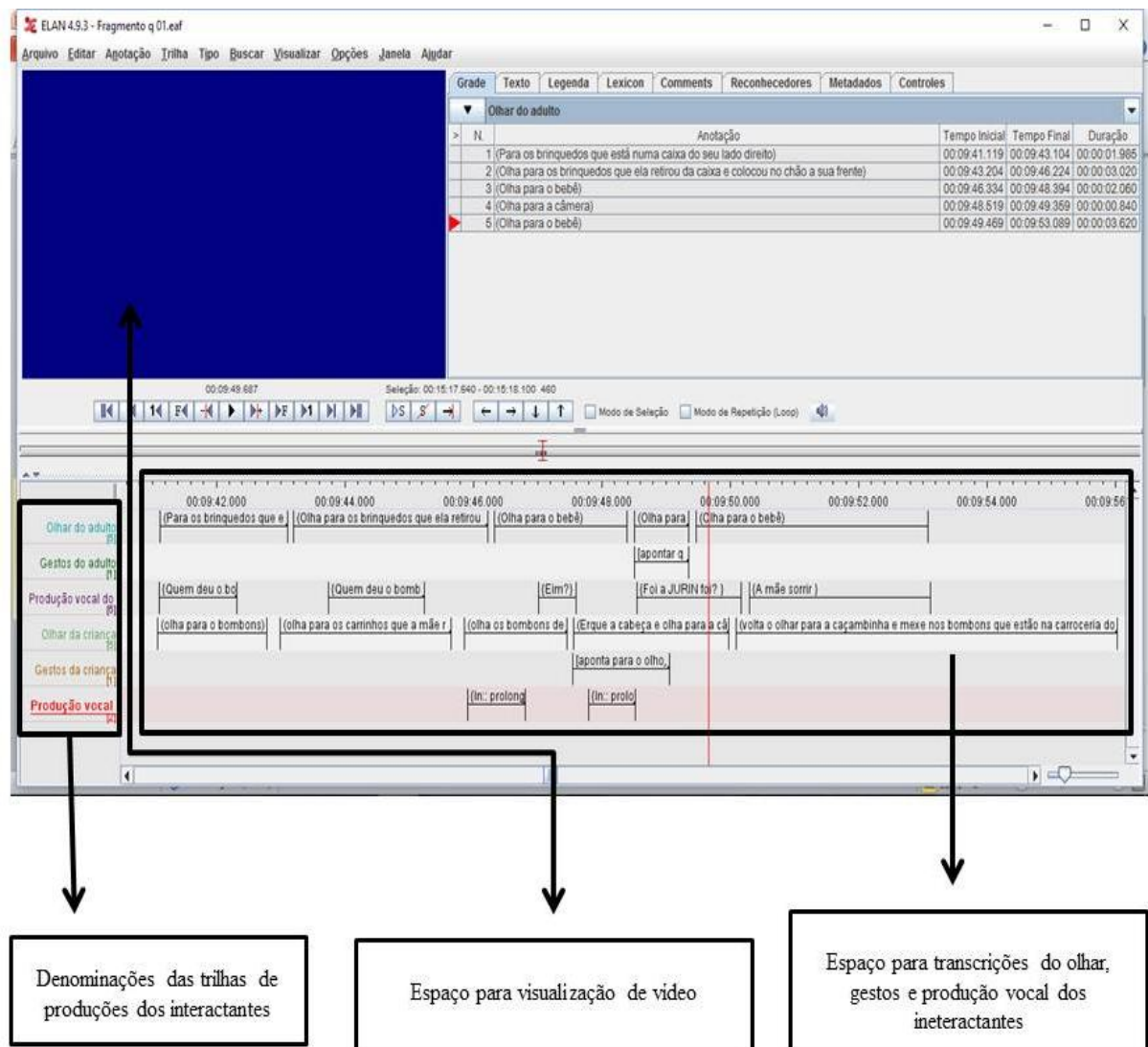
Fonte: Lima (2017)

A figura 11 mostra os espaços onde percorremos para coletar os dados. Quase todas as vezes que chegávamos para realizar a coleta havia sempre uma roda de homens mais velhos, de cócoras, jogando baralho, fato típico entre os ciganos de Sousa. Evidenciamos que as setas em azul claro sinalizam o fluxo de pessoas, frequentemente comum no rancho.

3.5 A TRANSCRIÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS

Para apreciar e transcrever os dados, contamos com o programa ELAN (*Eudico Language Annotator*), disponibilizado, gratuitamente, pelo *Max Planck Institute for Psycholinguistics*. Esta ferramenta admite, para além da visualização, transcrições, bem como exportação de observações sistemáticas dos dados audiovisuais. Esta ferramenta tem sido importante em se tratando de transcrição de dados tendo em vista uma perspectiva multimodal de língua. A figura a seguir mostra a interface do ELAN:

Figura 13: Interface do programa ELAN. Versão 4.9.3



Fonte: Lima (2017) **Base:** print screen da aplicação no sistema operacional Windows ⁷⁴⁷

⁴⁷ A fonte dos quadros das análises são todas obtidas através de um *print screen* da aplicação no sistema operacional Windows 7, dessa forma não repetiremos esta informação em baixo de cada quadro apresentado.

No programa ELAN, tendo em vista nossos objetivos, criamos seis trilhas apresentadas da seguinte forma:

- Olhar do adulto;
- Gestos do adulto;
- Produção vocal do adulto;
- Olhar da criança;
- Gestos da criança;
- Produção vocal da criança.

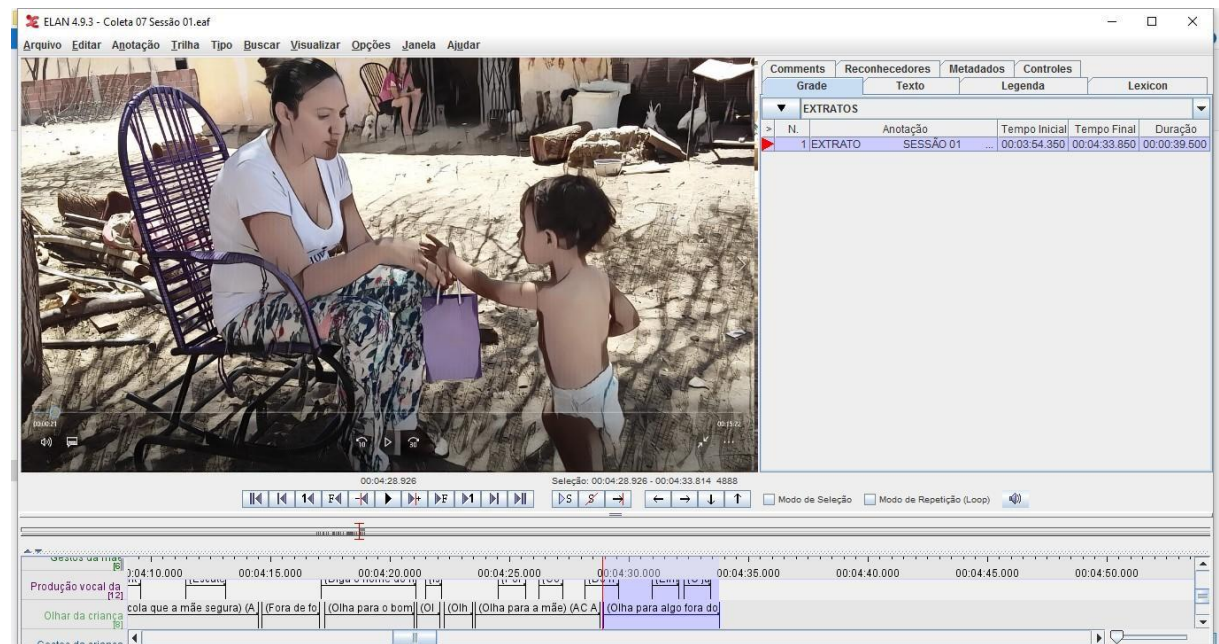
Este programa também possibilitou a criação de mesclas de trilhas. Dessa forma, mesclamos as três trilhas referentes ao adulto e as três referentes às produções da criança. Estas mesclas receberam o nome de: Envelope multimodal⁴⁸ da criança e Envelope Multimodal da mãe/ou pai/ ou outro adulto.

Em cada fragmento analisado apresentaremos, inicialmente, um extrato para evidenciarmos o contexto de coleta. Dessa forma, as análises serão assim, precedidas:

⁴⁸ Seguindo a proposta de Ávila Nóbrega (2010) na qual gesto, fala e olhar compõem a dialogia.

Quadro 03: Interface de apresentação do contexto da cena

Extrato: X
Coleta: X
Sessão: X
Contexto da interação: X
Idade da criança: X



Para transcrição dos dados usamos uma legenda simples para que na trilha da mescla fosse possível notar a diferença dos três elementos (olhar, gestos e fala), vejamos:

- O olhar foi transcrito entre parênteses ‘()’
- Os gestos foram transcritos entre colchetes ‘[]’
- A produção vocal foi transcrita entre chaves ‘{ }’

Para análise, organizamos quadros de cada um dos planos de composição com as trilhas geradas para os interactantes de forma a mostrar o funcionamento multimodal da língua nos momentos de interação que foram gravados, porém, estes quadros com a transcrição individual de cada plano estarão disponíveis nos apêndices desse trabalho. Vejamos a seguir uma amostra de como se apresentam as transcrições nos quadros:

Quadro 04: Olhar do adulto

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Olhar do adulto ▼							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	{Para os brinquedos que está numa caixa do seu lado direito}			00:09:41.119	00:09:43.104	00:00:01.985
	2	{Olha para os brinquedos que ela retirou da caixa e colocou no chão a sua frente}			00:09:43.204	00:09:46.224	00:00:03.020
	3	{Olha para o bebê (ATENÇÃO DE ACOMPANHAMENTO)}			00:09:46.334	00:09:48.394	00:00:02.060
	4	{Olha para a câmera (ATENÇÃO DE ACOMPANHAMENTO)}			00:09:48.519	00:09:49.359	00:00:00.840
	5	{Olha para o bebê (ATENÇÃO DE ACOMPANHAMENTO)}			00:09:49.469	00:09:53.089	00:00:03.620

Quadro 05: Gestos do adulto

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Gestos do adulto ▼							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	{apontar que repousa logo abaixo da pálpebra inferior do olho (EMBLEMA)}			00:09:48.509	00:09:49.359	00:00:00.850

Quadro 06: Produção vocal do adulto

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Produção vocal do adulto ▼							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	{Quem deu o bombom?}			00:09:41.114	00:09:42.314	00:00:01.200
	2	{Quem deu o bombom a tu?}			00:09:43.744	00:09:45.234	00:00:01.490
	3	{Eim?}			00:09:47.018	00:09:47.604	00:00:00.586
	4	{Foi a JURIN foi?}			00:09:48.554	00:09:50.174	00:00:01.620
	5	{A mãe sorrir}			00:09:50.299	00:09:53.122	00:00:02.823

Quadro 07: Olhar da criança

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Olhar da criança ▼							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	{olha para o bombons (ATENÇÃO DIÁDICA)}			00:09:41.079	00:09:42.781	00:00:01.702
	2	{olha para os carrinhos que a mãe retida da caixa de brinquedos e coloca do chão (ATENÇÃO DIÁDICA)}			00:09:42.991	00:09:45.650	00:00:02.659
	3	{olha os bombons dentro da caçambinha (ATENÇÃO DIÁDICA)}			00:09:45.865	00:09:47.461	00:00:01.596
	4	{Erque a cabeça e olha para a câmera que a pesquisadora está segurando(OLHAR REFERENCIAL)}			00:09:47.567	00:09:49.981	00:00:02.414
	5	{volta o olhar para a caçambinha e mexe nos bombons que estão na carroceria do brinquedo (ATENÇÃO ...}			00:09:50.093	00:09:56.029	00:00:05.936

Quadro 08: Gestos da criança

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Gestos da criança ▼							
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
1	[aponta para o olho, não chega a tocar o rosto (EMBLEMA)]	00:09:47.553	00:09:49.053	00:00:01.500			
2	[Balança a cabeça fazendo um sinal de sim (EMBLEMA)]	00:14:45.606	00:14:46.516	00:00:00.910			
3	[Ergue a mão direita e aponta para o Chaves (EMBLEMA)]	00:14:57.240	00:15:02.070	00:00:04.830			
4	[Aconchega o Chaves no peito como se estivesse colocando para dormir (PANTOMINA)]	00:15:12.290	00:15:14.900	00:00:02.610			
5	[Estende o braço segurando o boneco e entrega para a mãe(EMBLEMA)]	00:15:16.005	00:15:17.365	00:00:01.360			

Quadro 09: Produção vocal da criança

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Produção vocal da criança ▼							
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
1	[ln]	00:09:45.917	00:09:46.813	00:00:00.896			
2	[ln]	00:09:47.800	00:09:48.522	00:00:00.722			
3	[É]	00:14:45.891	00:14:46.511	00:00:00.620			
4	[Faz barulho de carro rodando]	00:14:52.210	00:14:53.685	00:00:01.475			
5	[Ä Ä]	00:14:55.720	00:14:56.624	00:00:00.904			
6	[Ei]	00:14:57.350	00:14:58.013	00:00:00.663			
7	[l]	00:14:59.190	00:14:59.720	00:00:00.530			
8	[Ä]	00:15:15.630	00:15:16.229	00:00:00.599			
9	[l]	00:15:17.640	00:15:18.100	00:00:00.460			

Ressaltamos que o tipo de Atenção Conjunta (quando classificada), bem como os gestos serão apresentados entre parênteses e escritas com todas as letras em maiúsculo, dentro da transcrição dos dados, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 10: Modelo de apresentação da classificação de Atenção Conjunta e dos gestos dentro dos quadros das transcrições

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Envelope Multimodal da criança ▼							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	(Fora de foco)			00:01:05.130	00:01:06.347	00:00:01.217
	2	(Olha para a mãe, para o céu e para a mãe- ACA) [Balança a cabeça confirmando] (EMBLEMA) (Viu) (Olha ...			00:01:06.499	00:01:15.390	00:00:08.891
	3	(Olha para a mãe, depois para o céu, e para a mãe-ACD-D) [Movimenta os braços] (GESTICULAÇÃO) (Inaud...			00:01:15.548	00:01:32.144	00:00:16.596
	4	(Olha para alguém que está fora do foco da câmera) (Ô) (Ôi) iii) [Ergue os braços e mostra como salta de par...			00:01:32.318	00:01:48.999	00:00:16.681
	5	(Olha para a pesquisadora-ACV)			00:01:49.041	00:01:51.099	00:00:02.058
	6	(Olha para a mãe-ACD-D) (Pula imita paraquedista) (ANTOMIMA) (Uô)			00:01:51.126	00:01:53.090	00:00:01.964

Classificação de Atenção Conjunta e dos gestos apresentadas entre parênteses nas trilhas

Conforme o quadro acima, nas linhas de transição, a Atenção Conjunta será apresentada apenas pelas iniciais. Assim, termos: AD- para Atenção Diádica, ACV- para informar ocorrência de Atenção de Verificação, ACA- para cenas com olhar de acompanhamento e ACD-I para registrar eventos de Atenção Conjunta Direta com presença de gestos imperativos e ACD-D para cenas de Atenção Conjunta Direta com marcação de gestos com caráter declarativo. A opção se deu pelo fato de acomodação e maior espaço nas transcrições e apresentação nos Envelopes Multimodais.

Em nossas análises, após a apresentação do quadro que registra o contexto da cena dialógica, apresentaremos a mescla do olhar, gesto e fala de cada fragmento, conforme o modelo de quadro a seguir:

Quadro 11: Modelo de Envelope Multimodal de um dos interactantes

Grade Texto Legenda Lexicon Comments Reconhecedores Metadados Controles				
▼ Envelope Multimodal da criança ▼				
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	(olha para o bombons (ATENÇÃO DIÁDICA))	00:09:41.079	00:09:42.781	00:00:01.702
2	(olha para os carrinhos que a mãe retida da caixa de brinquedos e coloca do chão (ATENÇÃO DIÁDICA))	00:09:42.991	00:09:45.660	00:00:02.669
3	(olha os bombons dentro da caçambinha (ATENÇÃO DIÁDICA)) (In)	00:09:45.865	00:09:47.461	00:00:01.596
4	(aponta para o olho, não chega a tocar o rosto (EMBLEMA)) (Erque a cabeça e olha para a câmara que a pesquisadora está segurando (OLHAR REFERENCIAL)) (In)	00:09:47.563	00:09:49.981	00:00:02.418
5	(volta o olhar para a caçambinha e mexe nos bombons que estão na carruagem do brinquedo (ATENÇÃO DIÁDICA))	00:09:50.093	00:09:50.029	00:00:00.960

Ex.: Linha 4: Mostra o intervalo de tempo no qual se registrou alguma particularidade na interação.

A criação de trilhas e posteriormente a construção de mesclas, através do comando ‘mesclar trilhas’ oferecido pelo ELAN, nos possibilitou ver o movimento dialógico multimodal da língua em cenas de Atenção Conjunta. Em um determinado espaço de tempo notamos a emergência da composição do enunciado através da palavra proferida, do olhar direcionado e do acompanhamento dos gestos. Assim, evidenciamos o arcabouço multimodal da língua acontecendo na interação face a face entre adulto e criança cigana *calon*.

3.6 ENCAMINHAMENTO ÉTICO CIENTÍFICO

Salientamos que este estudo seguiu a normativa da Resolução 466/2012 e Norma operacional 001/2013 que aborda pesquisas com seres humanos. Para tanto, o referido estudo foi enviado para a apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CEP-CCS). O projeto foi aprovado por unanimidade por este referido comitê técnico e assim codificado: CAAE 51565815.8.0000.5188.

3.7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste ponto, serão apresentadas as análises e discussões dos dados. Nosso olhar investigativo estará direcionado para as particularidades presentes nas interações estabelecidas entre adulto e criança cigana de etnia *calon* em Cenas de Atenção Conjunta.

De acordo com os objetivos traçados, buscaremos olhar o funcionamento multimodal da língua portuguesa nesta cultura e especificamente no contexto local (cultura cigana *calon* em Sousa-PB). Dessa forma, examinaremos como esta criança se insere na língua e participa de interações sociais com seus pares, com presença da pesquisadora⁴⁹.

Além desse funcionamento multimodal, também estaremos atentos à emergência de palavras pertencentes ao *chib de calon*, que em nossas análises ‘não’ serão vistas em sua imanência, mas sim como uma das singularidades que surgem nas interações gravadas.

Optamos por observar os gestos, em especial os emblemas, por representarem tamanha singularidade no decorrer das interações entre adulto e criança cigana *calon*. Para classificar, usaremos a nomenclatura de Kendon (1982) incluindo as alterações de Ávila Nóbrega (2010) na qual compreende gestos como ‘dar’ e ‘receber’, ‘estender a mão para solicitar um objeto’, ‘estender a mão para mostrar algo ao parceiro’, ‘chamar outrem com a mão’ figurando como gestos emblemáticos no percurso da aquisição da linguagem. Também recorreremos a Tomasello (2003) para classificar se o gesto é de caráter imperativo ou declarativo.

Para classificar as Cenas de Atenção Conjunta seguiremos a proposta de Tomasello (2003) na qual o autor apresenta a Atenção Diádica, bem como a Atenção Conjunta Triádica com suas especificidades (atenção de verificação, atenção de acompanhamento e atenção direta), ainda que esse autor não tenha realizado suas investigações envolvendo uma classificação do olhar do adulto que interage com a criança⁵⁰. Portanto, lançaremos mão da mesma proposta de ampliação para classificação do olhar (adulto/criança) conforme apontado no estudo de Ávila Nóbrega (2010, p. 49-50), assim, um olhar direcionado sem correspondência do interactante será classificado enquanto atenção de verificação, a atenção de acompanhamento emerge quando um dos sujeitos da interação “direciona seu olhar ao outro ao ser chamado”, e, por sua vez, a atenção direta será classificada quando houver uso de gestos de caráter imperativo ou declarativo. Consideramos que apresentar e analisar os componentes ‘olhar, gestos e fala’ do adulto se faz pertinente uma vez que, devemos considerar que aquisição da linguagem é perpassada pela cultura na qual a criança está inserida e os adultos têm um papel fundamental na transmissão dessa cultura.

Conforme já mencionamos, o *software* ELAN foi uma ferramenta indispensável para transcrevermos e analisarmos os dados, bem como para apresentação neste capítulo. Assim, os quadros a seguir foram extraídos diretamente do ELAN com vistas a proporcionar uma

⁴⁹ Neste contexto, a pesquisadora sempre representará ‘o outro’ que não é cigano. Figurará enquanto sujeito pertencente a uma sociedade *juron*.

⁵⁰ Conforme destacou Ávila Nóbrega (2010).

melhor visualização para o leitor. Reafirmamos que as trilhas completas e separadas da transcrição dos planos composicionais olhar/gesto/produção vocal do adulto e da criança se encontram nos apêndices desse trabalho, pois na apresentação qualitativa dos extratos optamos por apresentar apenas o Envelope Multimodal (quadro feito mediante mescla dos elementos que compõem a dialogia dentro da proposta da pesquisa) dos sujeitos que ora interagem. Por fim, ressaltamos que a maioria dos extratos se apresentam longos e com percepção de várias cenas de Atenção Conjunta porque elegemos o tópico conversacional como parâmetro de medida para fazer o recorte e análise.

Iniciaremos a análise a partir de dados quantitativos. Como nosso foco investigativo recai mais especificamente sobre as singularidades que emergem nas interações, ressaltamos que a análise quantitativa buscará mapear, através do estabelecimento de categorias, algumas particularidades encontradas nas interações sociais através da linguagem entre adulto e criança, bem como a quantificação e tipos de Atenção Conjunta nas quais estas minudências emergem. Após a quantificação desse mapeamento, veremos a apresentação de dados qualitativos de sete extratos de cenas coletadas em um núcleo familiar (conforme explicitado na metodologia).

3.7.1 Análise quantitativa

Para organizarmos os dados quantitativos que apresentaremos a seguir, estabelecemos quatro categorias conforme o quadro a seguir:

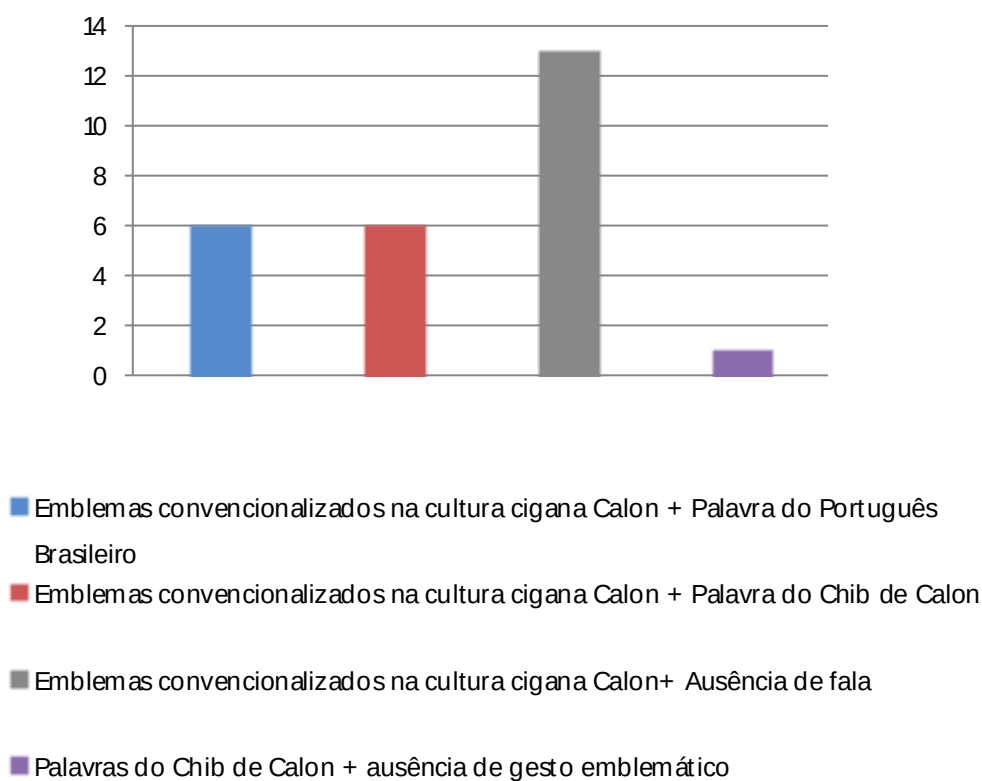
Quadro 12: Categorias e especificações da análise quantitativa

Categoria	Especificação
Categoria 01	Emblemas convencionalizados na cultura cigana <i>Calon</i> + palavra do português brasileiro
Categoria 02	Emblemas convencionalizados na cultura cigana <i>Calon</i> + palavra do <i>chib de Calon</i>
Categoria 03	Emblemas convencionalizados na cultura cigana <i>Calon</i> + ausência de fala
Categoria 04	Palavras do <i>chib de Calon</i> + ausência de gesto emblemático

A categoria 01 reunirá as ocorrências de Emblemas convencionalizados e compartilhados na cultura cigana *Calon* que emergem concomitante à palavras do português

brasileiro. A categoria 02 quantificará a emergência de Emblemas culturalmente marcados que ocorrem simultaneamente a palavras que pertencem ao *chib de Calon*. A categoria 03 mapeará Emblemas convencionais na cultura cigana *Calon* que ocorrem com ausência de fala. Por fim, a última categoria apresentará a quantificação de ocorrências de palavras da língua compartilhada pelos ciganos em Sousa-PB nas interações gravadas. Vejamos a seguir as figuras⁵¹ que apresentam o mapeamento das singularidades elencadas através dessas categorias:

Figura 14: Mapeamento de Singularidades emergentes nos enunciados da Criança (Idade entre 1 ano 4 meses 21 dias a 2 anos)



Fonte: Lima (2017)

Através da organização desses dados em categorias notamos que tanto os enunciados dos adultos quanto da criança apresentam singularidades nos momentos de interação naturalística. A figura 01 apresenta a distribuição das particularidades materializadas nos

⁵¹ Informamos que essas figuras 14 e 15, apresentadas na análise quantitativa, trazem as singularidades observadas em todo o *corpus*.

enunciados produzidos pelo infante entre a idade de 1 ano 4 meses e 21 dias a 2 anos nas cenas gravadas.

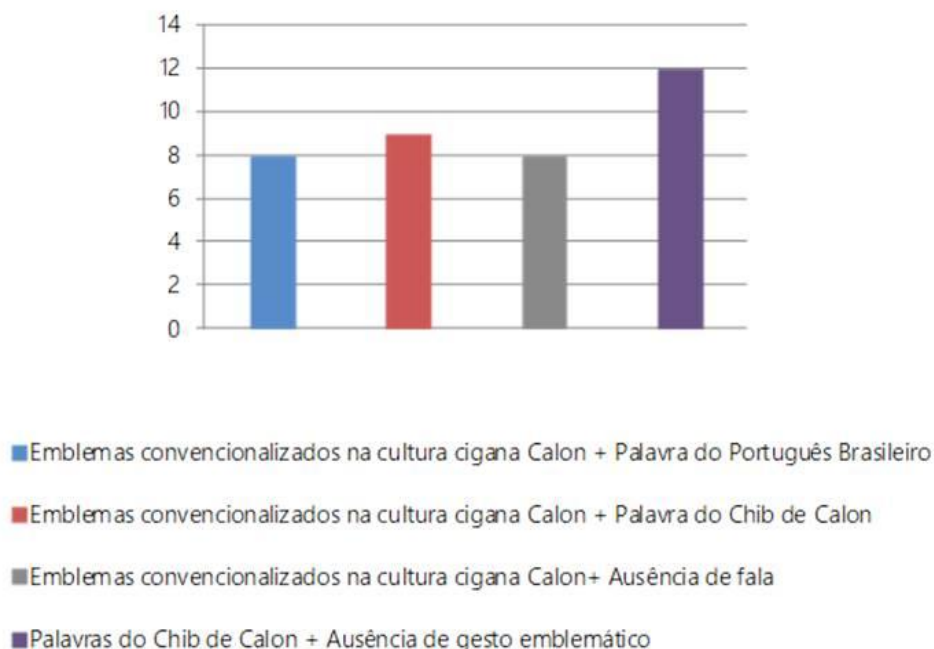
A categoria 01 agrupa a ocorrência de Emblemas que ao longo do tempo foram se convencionalizando e integrando os enunciados dos ciganos em Sousa-PB. Nos dados coletados, percebeu-se que o gesto para ‘banho’ realizado ao elevar a palma da mão e bater no vértex da cabeça ocorreu seis vezes e acompanhado da palavra ‘banho’ do português brasileiro.

A categoria 02 quantificou o número de ocorrências de gestos emblemáticos realizados com presença de palavras do *calon*. Nessa categoria, percebemos que o gesto com mão configurada em forma de apontar convencional e repousando abaixo da pálpebra inferior foi o único emblema que emergiu com presença das palavras *jurin/juron* pertencentes ao *calon* compartilhado pelos ciganos de Sousa-PB.

A categoria com mais recorrência foi a terceira, que agrupou os ‘Emblemas convencionalizados na cultura cigana *calon* com ausência de fala’ Dentre estes, destacamos gestos realizados com ausência e em substituição de palavras como: banho, pai, comer, fome, café, pão (do português brasileiro) e *jurin, juron* (do *chib de calon*).

Por fim, a última categoria se apresentou com apenas uma ocorrência de um recorte da palavra *jurin* com ausência de produção gestual. Vejamos na figura a seguir como se apresentaram essas mesmas categorias nos enunciados ditos pelos adultos em momentos de interação com a criança pesquisada.

Figura 15: Mapeamento de Singularidades emergentes nos enunciados dos adultos (Sessões das Coletas de 01 a 10)



Fonte: Lima (2017)

Os adultos também apresentaram especificidades nos enunciados que compõem o nosso *corpus*. Como no mapeamento dos discursos ditos pela criança, todas as categorias aqui foram contempladas com ocorrência.

Quanto aos gestos emblemáticos estabelecidos dentro da cultura cigana *calon* de Sousa que ocorrem simultâneos a palavras do português brasileiro, ficou evidente a emergência de gestos que acompanham as palavras ‘banho, pai, comer, fome, café e pão’. Notamos, pela descrição dos gestos, que há maior diversidade nos emblemas que ocorrem com palavras do português brasileiro nos enunciados dos adultos do que nos enunciados proferidos pelo infante nesta mesma categoria. Quanto a este aspecto, percebemos uma preocupação do adulto em ensinar tais gestos para a criança, daí uma maior variedade desses gestos presentes na categoria 01⁵².

⁵² Em um determinado momento de interação, a mãe buscou ensinar para a criança gestos para as palavras ‘banho, comer, fome e pai’. Ao pronunciar a palavra em português, ela realizava o gesto convencionalizado em sua cultura.

A categoria 02 reuniu oito ocorrências de emblemas materializados com presença de palavras do *calon*. Quanto à configuração gestual e às palavras do léxico *calon*, percebemos que o gesto ‘mão configurada em forma de apontar convencional e repousando abaixo da pálpebra’ simultâneo a palavras *jurin/juron* é o gesto privilegiado nessa categoria tanto para adulto quanto para criança.

Com relação à categoria 03, notamos que as oito emergências de gestos compartilhados nessa cultura cigana com ausência de fala dizem respeito a gestos para as palavras ‘banho, pai, comer, fome, café, pão’ (do português brasileiro) e ‘*jurin, juron*’ (do *chib de calon*), empregadas em momentos nos quais o adulto testa o conhecimento da criança sobre a realização e compreensão de tais configurações manuais.

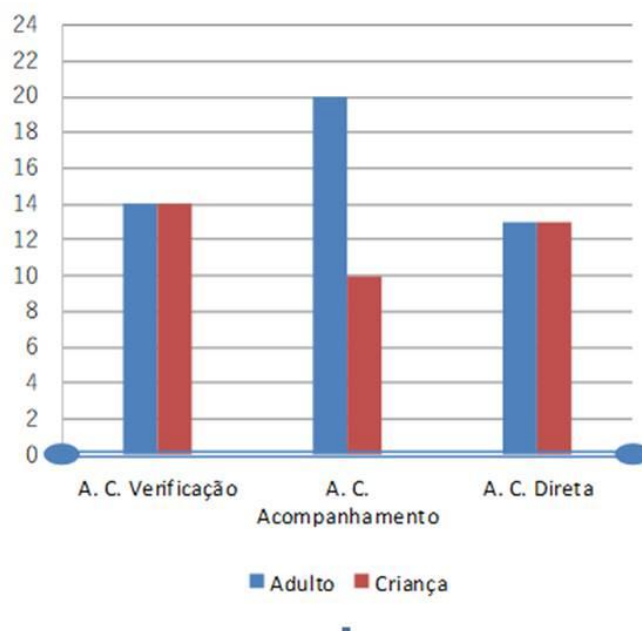
Por fim, a categoria 04 se apresenta com maior ocorrência nos enunciados dos adultos do que nos enunciados proferidos pela criança pesquisada. Com 12 ocorrências, as palavras ‘*jurin, juron*’ pertencentes ao *chib de calon* são as únicas palavras que perpassam a interação de adultos e criança pesquisada. Na figura nº 15 essas duas palavras aparecem em quase todas as coletas e carregam a ideologia que marca a coletividade *calon* em oposição à sociedade *juron*.

Além dessas palavras que emergem demarcando uma posição através de um ‘eu’ pertencente a uma outra cultura, consideramos nesse estudo, o gesto emblemático de ‘mão configurada em forma de apontar convencional e repousando abaixo da pálpebra’ enquanto um ‘dêitico ideológico’, uma vez que, quando acionado pelos ciganos aponta de maneira abstrata para um ‘outro’ que não faz parte daquele grupo por ser um não-cigano. Tal gesto funciona como um signo ideológico, social e historicamente construído com base em um discurso pertencente ao povo *calon* em Sousa-PB e em algumas outras comunidades ciganas e carrega o estatuto do gesto de apontar. Aos poucos, a criança vai internalizando além da configuração manual, a ideologia que constitui este signo.

Esse gesto tão significativo além de ser um ‘dêitico ideológico’ é também um gesto metafórico, de acordo com McNeill (2006), pois ao ser incorporado ao discurso ele acumula a dimensão metafórica visto que não aponta nada icônico, nada real, mas sim para uma entidade, um lugar abstrato para esse ‘outro –não-cigano-’, agregando, assim, duas dimensões simultaneamente.

Além dessas singularidades, quantificamos as ocorrências dos três tipos de Atenção Conjunta, de acordo com Tomasello (2003), protagonizadas pelos interactantes nos recortes que serão apresentados na análise qualitativa dessa pesquisa. Consideremos a figura a seguir:

Figura 16: Ocorrência de Atenção Conjunta entre adulto e criança



Fonte: Lima (2017)

A partir dos dados quantificados na figura acima notamos que a criança participa das interações estabelecendo, de forma consolidada, os três tipos de Atenção Conjunta (Verificação, Acompanhamento e Direta). No tocante a A. C. de Verificação, observamos que esta tem um número significativo de ocorrências e ressaltamos que o próprio contexto no qual as interações sucederam foi favorável para o quantitativo desse tipo de A. C., visto que os dados foram coletados de forma naturalística e em um ambiente aberto no qual havia inúmeros outros eventos acontecendo concomitantemente à coleta. Um detalhe que se revelou na ocorrência expressiva de Atenção Conjunta de Verificação foi o fato desse tipo de A. C. não ter emergido de forma separada, mas sim no interstício de algumas cenas de A. C. de Acompanhamento e Direta, fato que nos levou a refletir que esta frequência de A. C. de Verificação sobreposta aos demais tipos de A. C. nos direciona a pensá-las enquanto ‘dimensões de Atenção Conjunta’, uma vez que, esse olhar de verificação seria uma dimensão sobre os demais tipos de A. C..

A seguir, veremos a análise qualitativa de sete extratos nos quais, adulto e criança interagem e é possível ver, dentro de Cenas de Atenção Conjunta aqui quantificadas, estas

singularidades emergindo e a forma como a criança cigana se coloca como sujeito no discurso.

3.7.2 Análise qualitativa

Quadro 13: Extrato 01

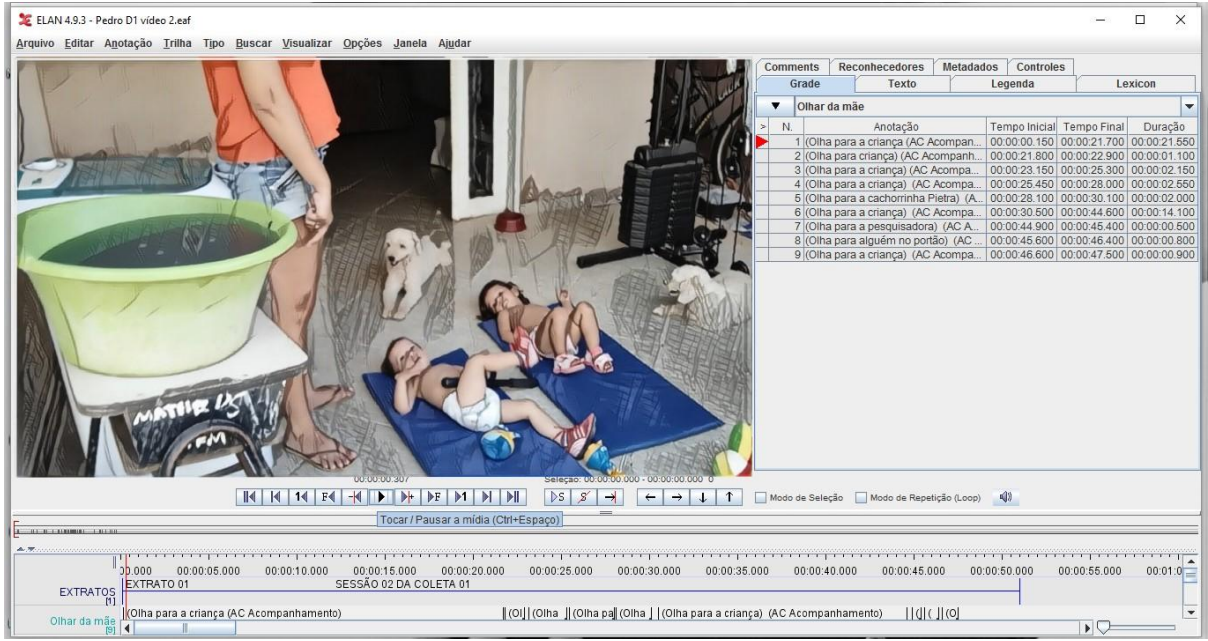
Extrato: 01

Coleta: 01

Sessão: 02

Contexto da interação: Mãe e criança interagem na garagem de casa. Há nessa cena presença de outra criança e adultos em fluxo.

Idade da criança: 01 ano 04 meses e 21 dias



The screenshot displays the ELAN 4.9.3 software interface. The main window shows a video of a mother and child in a garage. The mother is standing next to a large green tub, and the child is lying on a blue mat. A white dog is also visible. The interface includes a video player with a timeline at the bottom. The timeline shows the duration of the video and the position of the current frame. On the right side, there is a table with annotations. The table has columns for 'Grade', 'Texto', 'Legenda', and 'Lexicon'. The 'Grade' column contains a list of annotations, and the 'Texto' column contains the corresponding text. The 'Legenda' and 'Lexicon' columns are empty.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon
1	(Olha para a criança) (AC Acompanhamento)		
2	(Olha para a criança) (AC Acompanhamento)		
3	(Olha para a criança) (AC Acompanhamento)		
4	(Olha para a criança) (AC Acompanhamento)		
5	(Olha para a cachorrinha Preta) (A...)		
6	(Olha para a criança) (AC Acompanhamento)		
7	(Olha para a pesquisadora) (AC Acompanhamento)		
8	(Olha para alguém no portão) (AC Acompanhamento)		
9	(Olha para a criança) (AC Acompanhamento)		

O Extrato 01 traz como tópico de interação um jogo proposto pela mãe. Esse se configura como um jogo de perguntas, no qual a mãe questiona a localização de pessoas e animais que estão presentes no contexto de enunciação. Salientamos que essa coleta se deu na segunda visita ao campo de pesquisa. Vejamos o Envelope Multimodal da mãe e da criança nos quadros a seguir:

Quadro 14: Envelope Multimodal da mãe

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Envelope Multimodal da mãe							
>	N.	Anotação				Tempo Ini...	Tempo Fi...
	1	{Olha para a criança - ACA} {Cadê Maya?} [Aponta para Maya com a barra de ferro] (EMBLEMA) {Tá aí}				00:00:21...	00:00:25...
	2	{Olha para a criança, para Pietra, para a criança -ACA} {Aisha? Cadê a Aisha?} [Aponta para Aisha] (EMBLEMA) {Tá aí}				00:00:25...	00:00:29...
	3	{Olha para a criança- ACA} {Bob?} [Aponta para Bob] (EMBLEMA) {Tá aí?}				00:00:29...	00:00:35...
▶	4	{Olha para a criança- ACA} {Cadê a jurin? A jurin? Cadê a jurin?} {Cadê a jurin?} {Eim?} {Cadê a jurin?}				00:00:36...	00:00:43...
	5	{Olha para a pesquisadora- ACA}				00:00:44...	00:00:45...
	6	{Olha para alguém no portão- ACV} {Faz só olhar - Risos} {Olha para a criança- ACA} {Cadê a jurin, paim?}				00:00:45...	00:00:49...

Quadro 15: Envelope Multimodal da criança

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Envelope Multimodal da Criança							
>	N.	Anotação				Tempo Ini...	Tempo Fi...
	1	{Aponta para Maya com a barra de ferro] (EMBLEMA) {ii} {Olha para Maya e em seguida para a mãe-ACD-D} {É}				00:00:23...	00:00:27...
	2	{Aponta para Aisha] (EMBLEMA) {Olha para Aisha-ACD-D} {Éee}				00:00:27...	00:00:29...
	3	{Olha para Bob-ACD-D} {iii} [Aponta para Pierre] (EMBLEMA)				00:00:29...	00:00:31...
▶	4	{Olha para a pesquisadora e em seguida para a mãe-ACD-D} {É}				00:00:31...	00:00:49...

A mãe dá início à brincadeira aos 21s de filmagem quando estabelece a Atenção de Acompanhamento e lança a primeira pergunta: ‘*Cadê Maya?*’⁵³. O olhar da mãe permanece acompanhando a criança durante maior parte da cena. Qualificamos estes momentos como Atenção Conjunta de Acompanhamento, conforme Tomasello (2003). Depois desse primeiro enunciado, a mãe cede o turno para a criança. Esta por sua vez, responde ao jogo com a Atenção Direta, quando olha, aponta com a barra de ferro que tem nas mãos para Maya e, em seguida, retorna o olhar para a mãe. Consideramos esta forma de apontar como emblema nesta fase de aquisição da linguagem, conforme Ávila Nóbrega (2010) bem como figura como um gesto de caráter declarativo com base em Tomasello (2003).

O jogo se repete. Os objetos de atenção, na continuação, são os cachorrinhos da família (Bob e Aisha). Novamente observamos a Atenção de acompanhamento da mãe versus a Atenção Direta com presença de gestos de apontar realizados pela criança para mostrar, no espaço físico, os elementos solicitados no jogo proposto pela mãe.

Na sequência, aos 36s de interação, é possível notar a singularidade presente no Envelope multimodal da mãe. No jogo, a mãe pergunta ‘*Cadê a jurin? A jurin? Cadê a jurin?*’ ‘*Cadê a jurin?*’ ‘*Eim?*’. A mãe permanece com o olhar de acompanhamento para a

⁵³ Maya é uma criança cigana calon pertencente a outro núcleo familiar.

criança e esta, ao compreender a pergunta da mãe, dirige a atenção, através do olhar da mãe, para a pesquisadora, estabelecendo a Atenção Direta, com o apontar com o olhar, considerado aqui como uma forma de apontar declarativo dentro deste contexto de interação. A mãe acompanha de forma segura o olhar da criança para a pesquisadora e, em risos, olha para alguém que se encontra fora do foco da câmera e diz ‘*Faz só olhar*’, em seguida, retorna o olhar para a criança e repete a pergunta ‘*Cadê a jurin, pain?*’.

Olhando para o Envelope Multimodal da criança percebemos que ela faz uso da multimodalidade para participar do jogo estabelecido pela mãe. Embora não pronuncie nenhuma palavra do *chib de calon* nesse extrato, esta criança compreende o enunciado da mãe, composto por palavras do português e do *chib de calon*, e responde de forma satisfatória através do olhar. Nessa passagem é possível notar que desde o início a criança cigana é inserida em contextos interativos construídos com palavras de duas línguas maternas. Se atentarmos para o parágrafo anterior, notaremos que a pergunta (‘*Cadê a jurin? A jurin? Cadê a jurin?*’ ‘*Cadê a jurin?*’ ‘*Eim?*’) feita pela mãe é respondida pela criança através do estabelecimento de um olhar de Atenção Direta, não havendo necessidade de a mãe apontar, na cena, para ‘a *jurin*’. É a criança quem estabelece o olhar de atenção direta e responde à mãe ao mesmo tempo que marca seu lugar de ‘cigano’ ao situar esse outro, ‘a *jurin*’.

Não era sabido por nossa parte, até o fim da coleta 02, que ‘*jurin*’ fazia parte do léxico da língua cigana compartilhada pelos ciganos *calon* de Sousa-PB, nem o valor ideológico que esta palavra estabelecia. Conforme Fiorin (2016), unidades de uma língua não têm caráter dialógico, porém, ao selecionar palavras e estrutura sintática são produzidos enunciados únicos, ditos por sujeitos sociais e históricos, revelando, assim, uma posição ideológica.

Ao nos debruçarmos sobre as filmagens feitas nesta primeira coleta, nada parecia singular aos nossos olhos. Apenas mais tarde, após aproximação com os colaboradores da pesquisa, em conversas informais, foi que começamos a compreender as singularidades presentes nas interações. Um fato que colaborou para essa compreensão foi o compartilhar de forma clara nossos objetivos com os participantes do estudo para que pudessem se sentir confortáveis com nossa presença ali.

Quadro 16: Extrato 02

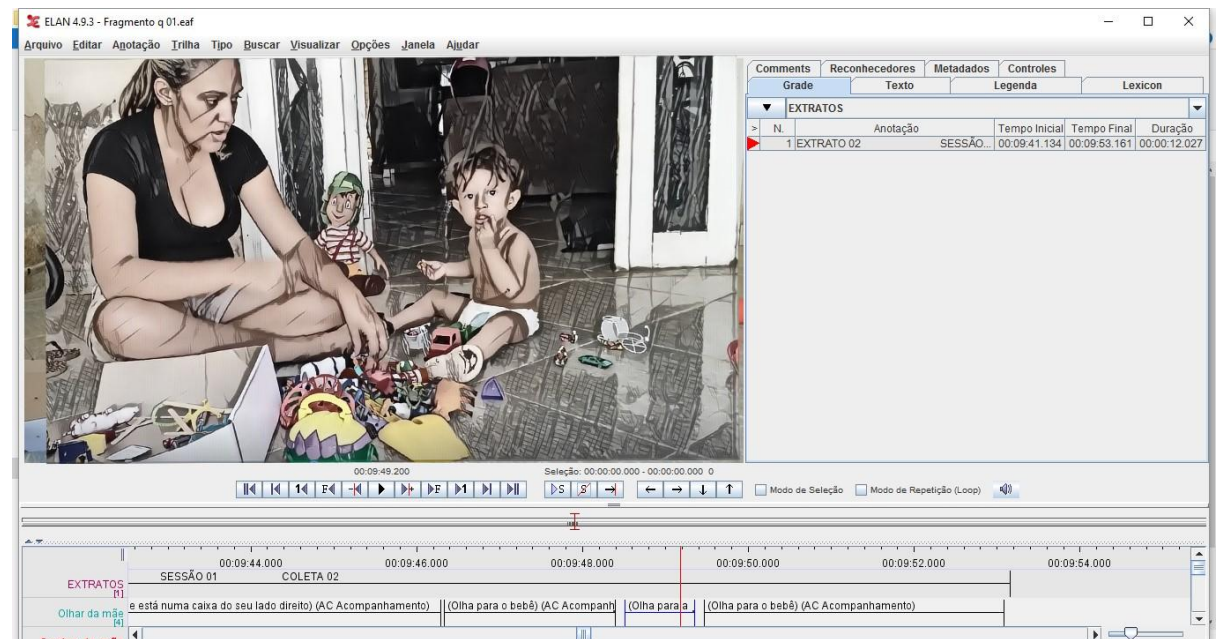
Extrato: 02

Coleta: 02

Sessão: 01

Contexto da interação: Mãe e criança brincando no chão da garagem da casa dos pais

Idade da criança: 01 ano 05 meses e 06 dias



No extrato 02, a interação é iniciada pela mãe através de uma sobreposição de dois tipos de Atenção Conjunta, a saber, de Acompanhamento e Diádica. Nessa cena, enquanto a mãe está retirando os brinquedos da caixa que está ao seu lado, a criança está transportando alguns bombons de uma caçambinha de brinquedo para o lado oposto aos brinquedos. Neste momento, enquanto a mãe mexe nos brinquedos, traz para o foco da interação, não os objetos que ela manipula, mas sim o objeto específico que a criança está manipulando, os bombons. Simultaneamente a esta ação, a mãe inicia um diálogo com o filho ao proferir o enunciado: ‘*quem deu o bombom? Quem deu o bombom a tu?*’. Neste momento, a criança olha para os brinquedos que a mãe tem nas mãos e rapidamente retorna o olhar para os bombons que restam na caçambinha enquanto pronuncia o enunciado: ‘*In*’. A criança sai de uma cena de atenção conjunta de acompanhamento e estabelece uma de atenção direta ao se colocar no discurso e responder à pergunta feita pela mãe.

Na sequência, a mãe olha para o filho e reforça novamente a pergunta que fez anteriormente com apenas um breve enunciado: ‘*eim?*’. Em seguida, a criança responde com

o enunciado: ‘*In*’ novamente. Só que, dessa vez a resposta vem acompanhado de um gesto emblemático culturalmente marcado. Vejamos os quadros a seguir da mescla do olhar, gesto e fala da mãe e da criança:

Quadro 17: Envelope Multimodal da mãe

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Envelope Multimodal da mãe						
>	N.	Anotação				Tempo Ini...	Tempo Fi... ..
	1	(Para os brinquedos que está numa caixa do seu lado direito-A Diádica) {Quem deu o bombom?} {Quem deu o bombom a tu...				00:09:41....	00:09:46....
	2	{Olha para o bebê- ACA} {Eim?}				00:09:46....	00:09:48....
	3	{Olha para a pesquisadora} (ACA) [apontar que repousa logo abaixo da pálpebra inferior do olho (EMBLEMA)] {Foi a jurin foi? }				00:09:48....	00:09:49....
	4	{Olha para o bebê-ACA} {Foi? ... A mãe sorrir }				00:09:49....	00:09:53....

Quadro 18: Envelope Multimodal da criança

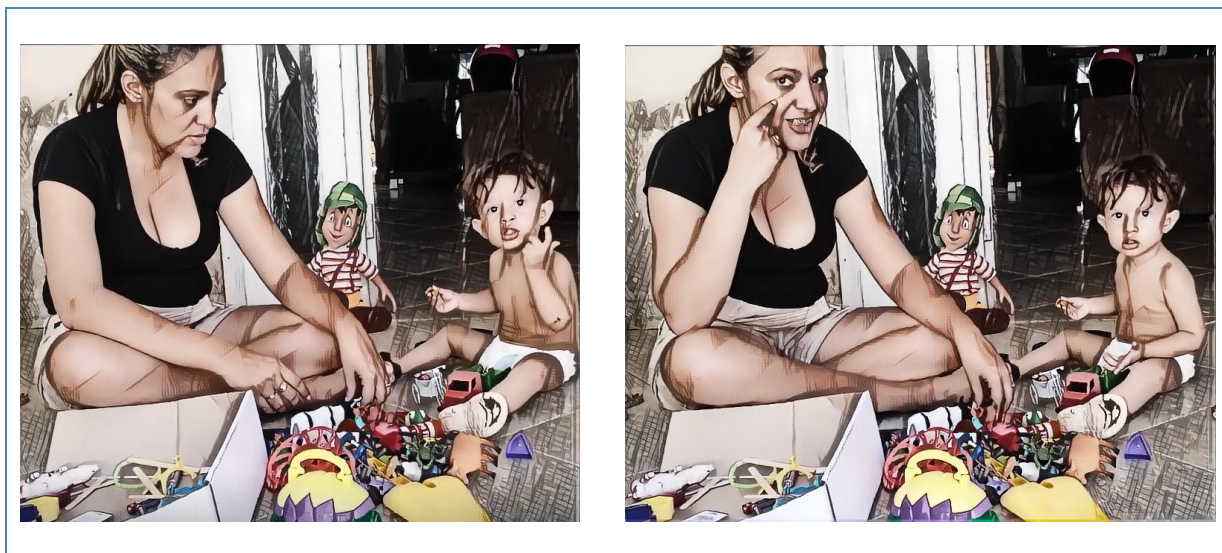
Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Envelope Multimodal da criança						
>	N.	Anotação				Tempo Ini...	Tempo Fi... Duração
	1	(olha para o bombons) (A Diádica)				00:09:41....	00:09:42... 00:00:01...
	2	(olha para os carrinhos que a mãe retida da caixa de brinquedos e coloca do chão-ACA)				00:09:42....	00:09:45... 00:00:02...
	3	{Olha para os bombons-ACA} (In:: prolongado)				00:09:45....	00:09:47... 00:00:01...
	4	{Olha para a pesquisadora-ACDD} [aponta para o olho, não chega a tocar o rosto (EMBLEMA)] (In:: prolongado)				00:09:47....	00:09:50... 00:00:02...
	5	(volta o olhar para a caçambinha e mexe nos bombons que estão na carroceria do brinquedo) (A Diádica)				00:09:50....	00:09:53... 00:00:03...

Os quadros 17 e 18 apresentam a mescla das trilhas do olhar, gestos e fala de ambos os interlocutores. Através das meclas, podemos notar que a composição do discurso da mãe e do filho é feita através da produção vocal, do olhar e gestos, enfatizando assim a compreensão de língua enquanto proposta dialógica multimodal e a Atenção Conjunta como um *locus* privilegiado para observar a proposta multimodal da língua, conforme Ávila Nóbrega (2010).

Como notamos através do destaque no quadro 14, o infante faz um gesto emblemático enquanto pronuncia o enunciado ‘*in*’. Esse gesto é realizado com a mão configurada em forma de apontar concencional e direcionada até a face, repousando o dedo indicador na pálpebra inferior. Podemos ver, assim, o funcionamento da língua enquanto instância multimodal conforme McNeill (2000), na qual, gesto e fala formam uma única matriz de significação. Ainda notamos o olhar do infante marcando a referência para a entidade externa, no caso, a pesquisadora, qualificado aqui como um olhar de Atenção Conjunta Direta, segundo Tomasello (2003), no qual a criança dirige a atenção do adulto para a entidade externa. Além disso, o gesto emblemático para *jurin* traz consigo o mesmo status do gesto de apontar, pois

ao ser realizado, indica que há, naquele espaço, um/a não cigano/a, demarcando, assim, uma posição em relação à esse ‘outro’. A figura a seguir evidencia o momento da interação no qual se deu a execução desse gesto emblemático tão relevante para esta díade:

Figura 17: Execução do gesto emblemático *juron/jurin/juren* pela díade



Fonte: Arquivo pessoal – Fotografias e Edições de Marilene G. S. Lima, Sousa-PB, Julho, 2016.

Notamos que a configuração desse gesto (mão configurada em forma de apontar convencional elevada à pálpebra inferior) realizado pelo bebê, conforme a primeira imagem que vemos na figura 17, ainda é desajeitada e recordamos o que Laver e Beck (2001) ressaltaram ao afirmarem que, se uma dada comunidade linguística caracteriza-se por um certo comportamento comunicativo visível e audível, cada indivíduo desta comunidade se diferenciará dos demais pela forma peculiar que materializa os mesmos comportamentos, pois sabe-se que se cada grupo cultural tem um repertório de traços, cada traço é realizado de forma singular pelos indivíduos.

No quadro 17, podemos observar o Envelope Multimodal da mãe. Também notamos que esta interpreta a produção vocal ‘*in*’ da criança e dá uma espécie de reforço ao dizer em tom de pergunta: ‘*Foi a jurin? Foi?*’. Esta palavra (*jurin*) faz parte do acervo lexical do *chib de calon* e veio acompanhada do mesmo gesto realizado pelo filho, conforme podemos observar na segunda foto na figura 17.

Através da análise desse extrato, notamos que havia uma particularidade na produção não verbal presente nos enunciados do infante. O gesto realizado, ainda de forma desajeitada, pela criança é partilhado pelos membros da comunidade cigana *calon*. Tal gesto é usado para

dizer que alguém não é cigano. Dessa forma, classificamos, conforme Kendon (1982), como um gesto emblemático acordado na cultura cigana *calon* em Sousa-PB⁵⁴.

Aqui ressaltamos a importância de compartilhar os objetivos da pesquisa de forma clara com os colaboradores da pesquisa. No dia em que aconteceu essa coleta, após o término da filmagem, a mãe nos informou o significado do gesto realizado pelo bebê e reforçado por ela. Não fosse essa informação seria impossível notar e compreender o significado do gesto compartilhado na interação apresentada neste fragmento. Confirmando o que diz Kita (2009, p. 146), “Porque a forma e o significado dos emblemas estão relacionados por convenções de uma cultura específica, a relação é muitas vezes opaca para membros de outras culturas”.

Através da exposição e análise dos dois Envelopes é possível evidenciar que a entrada desta criança na língua apresenta duas singularidades: A primeira destas é o recorte da palavra em *chib de calon* que a criança usou para referir-se à pesquisadora, a saber, ‘*jurin*’. Esta é uma palavra usada para denominar pessoas do sexo feminino que não são ciganas. O que mais nos chamou atenção sobre esta ocorrência foi o fato desta criança de apenas um ano e cinco meses reconhecer a terceira pessoa que compõe a cena (a pesquisadora) como o ‘outro’ diferente dele por ser *jurin*. Assim, vai se constituindo intersubjetivamente enquanto cigano *calon*, sempre em oposição a este ‘outro’ que não pertence ao seu grupo. A segunda particularidade se trata do gesto que acompanhou a fala da criança, utilizado e compreendido por seus pares (ciganos de etnia *calon* que residem em Sousa-PB).

Conforme discutimos nos dados quantitativos, este gesto de elevar a mão em formato de uma apontar convencional até a pálpebra inferior se configura como uma forma de apontar e, foi nomeado por nós enquanto um dêitico ideológico, uma vez que ao ser acionado, informa que aquele/a para quem se olha não comunga de sua cultura.

⁵⁴ Restringimos à comunidade cigana *calon* em Sousa-PB porque não sabemos se esse mesmo gesto é compactuado em outras comunidades ciganas espalhadas no território nacional, nem como tal gesto foi convecionalizado ou como chegou à comunidade na qual realizamos a coleta.

Quadro 19: Extrato 03

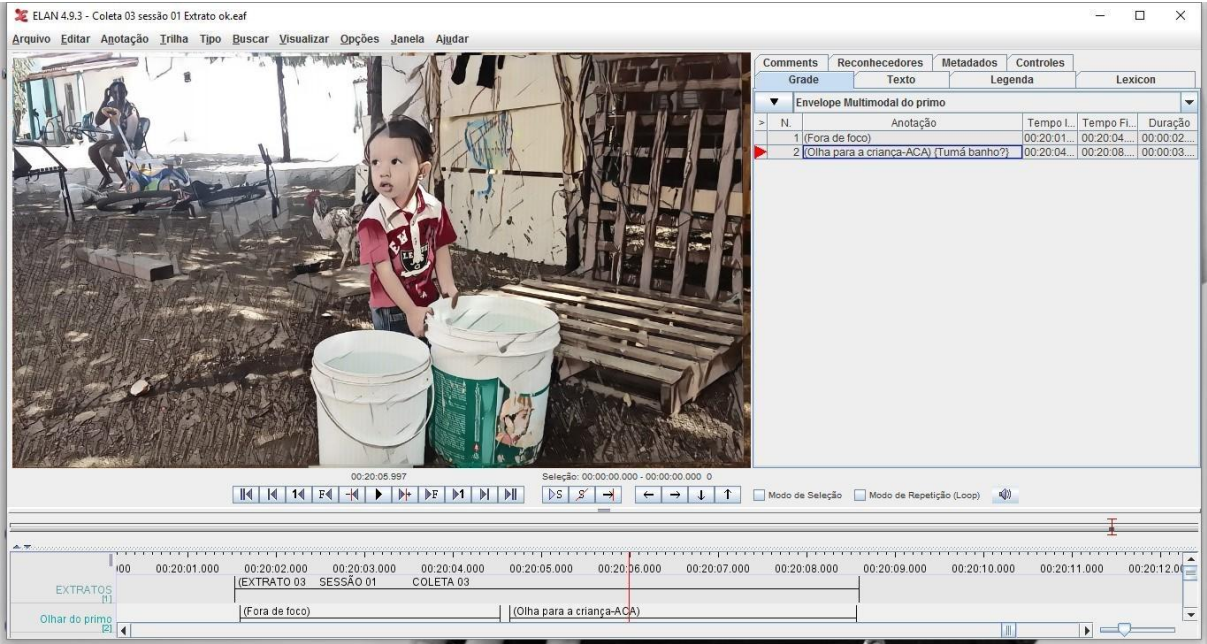
Extrato: 03

Coleta: 03

Sessão: 01

Contexto da interação: A Criança estava interagindo com a mãe, porém a mãe mostra para a criança o primo⁵⁵ e a avó materna que carregam água do poço que tem no Rancho de Cima até a área externa comum à casa da mãe e da avó. A criança afasta-se da mãe e passa a interagir com seu primo.

Idade da criança: 01 ano 05 meses e 27 dias



Conforme vimos na breve descrição contextual do extrato 03, o infante, que ora interagia com a mãe, afasta-se desta e dá início a um engajamento triádico com o primo que por ali passava com baldes de água.

Quadro 20: Envelope Multimodal da criança

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
Envelope Multimodal da Criança							
>	N.	Anotação				Tempo Inic...	Tempo ... Du...
	1	(Olha para o primo- ACDI) (Choramanga... Cá) (Chama com a mão) (EMBLEMA) [Estende a mão para o primo] (EMBLEMA)				00:19:15.6...	00:19:2... 00...
	2	(Olha para a pesquisadora - ACV)				00:20:01.5...	00:20:0... 00...
	3	(Olha para o balde de água, para o primo e retorna para o balde- ACD-D) (Ê) [Bate com a palma da mão na cabeça- Vértex] (EMB...				00:20:03.5...	00:20:0... 00...

⁵⁵ Tem aproximadamente 12 anos.

Quadro 21: Envelope Multimodal do primo

▼ Envelope Multimodal do primo ▼					
>	N.	Anotação	Tempo...	Temp...	Duraç...
	1	{Olha para a criança-ACA} {Cum balde?} [Pega na mão da criança] (EMBLEMA)	00:19:...	00:19:...	00:00:...
	2	{Fora de foco} {Fora de foco}	00:20:...	00:20:...	00:00:...
▶	3	{Olha para a criança-ACA} {Tumá banho?}	00:20:...	00:20:...	00:00:...

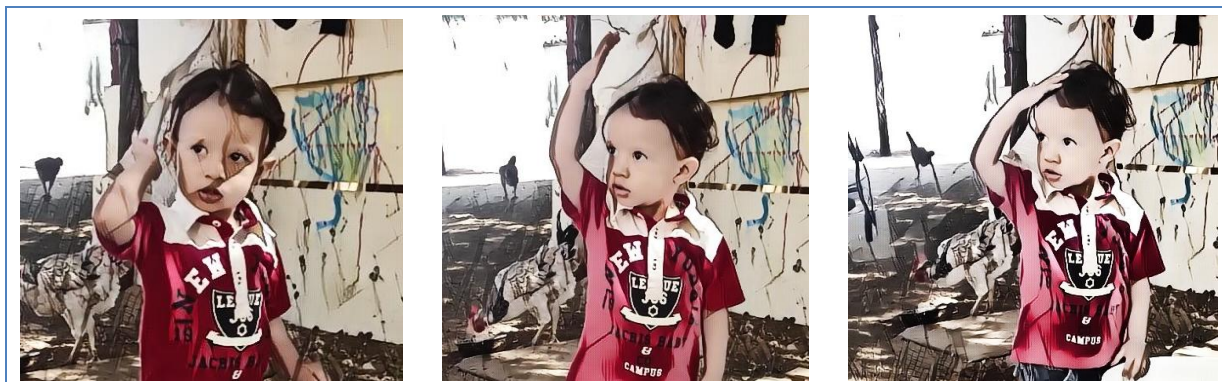
Os Envelopes multimodais dos interactantes desta cena enfatizam o funcionamento multimodal da língua, conforme McNeill (1985). Ao lançar mão da multimodalidade, através de dois gestos emblemáticos e o enunciado ‘*Cá*’ dito enquanto choraminga, é usado para chamar a atenção do primo.

Classificamos o olhar da criança como sendo de Atenção Conjunta Direta. Conforme Tomasello (2003), neste tipo de envolvimento a criança olha para o interactante e faz uso de gestos de apontar de carácter imperativo ou declarativo. No extrato 03, notamos que a criança não usa um gesto convencional de apontar, e, por isso recorremos a Ávila Nóbrega (2010, p. 49) que amplia a noção desse apontar convencional ao acrescentar que gestos, como por exemplo, “[...] estender a mão em direção ao interactante solicitando algo, mostrar algo ao parceiro, tocar no parceiro, etc.” são considerados como ações imperativas ou declarativas também. No caso dessa cena, percebemos que o menino, após erguer o braço e realizar o gesto emblemático de ‘chamar com a mão’, estende a mão solicitando que seu primo o segure, configurando-se, desta forma, como uma Atenção Conjunta Direta com presença de gesto imperativo.

A ação da criança sucitou no primo a Atenção Conjunta de Acompanhamento. Ele olha para a criança, diz ‘*Cum balde?*’ e estende a mão, realizando um gesto emblemático, para atender ao pedido feito pela criança.

A particularidade da cena ocorre, como podemos ver, nos Envelopes apresentados nos quadros 20 e 21 (linha nº 03), quando a criança, após estabelecer uma Atenção de Verificação ao olhar para a pesquisadora, inicia, no mesmo momento uma Atenção Conjunta Direta com o primo. Nessa cena, a criança realiza um gesto emblemático, culturalmente marcado e usado entre ciganos *calon* em Sousa-PB. Trata-se do gesto para ‘banho’ no qual se realiza ao bater com a palma da mão na cabeça, mais especificamente no vértex - parte mais alta do crânio, conforme podemos observar na sequência de imagens apresentadas na figura a seguir:

Figura 18: Criança realizando o gesto emblemático ‘banho’



Fonte: Arquivo pessoal – Fotografias e Edições de Marilene G. S. Lima, Sousa-PB, Julho, 2016.

Segundo McNeill (2000) ao organizar o Contínuo de Kendon (1982), os gestos emblemáticos foram classificados como sinais convencionalizados numa determinada cultura. Kita (2009) acrescenta que esta convencionalização pode ocorrer pelo contato cultural ou pela constituição do ambiente físico no qual ocorrem as interações. Quanto à fixação desta convenção cultural, apontamos uma hipótese neste estudo que certamente demandará mais aprofundamentos e vivência com o campo de pesquisa: A cultura cigana privilegia o casamento entre ciganos. Assim, há casos de casamentos entre consanguíneos, o que muitas vezes ocasiona nascimento de pessoas com graus de surdez⁵⁶. Depois de algumas idas ao Rancho, notamos a presença de ciganos adultos com perda auditiva unilateral ou bilateral. Após conhecimento desse fato, começamos a nos questionar o quanto este fator, ou se é este fator, que fomenta a emergência de enunciados compostos por gestos emblemáticos do tipo desse último gesto realizado pela criança. Salientamos que só foi possível compreendermos o significado do gesto porque os colaboradores compartilharam seu valor semântico em conversas informais após a coleta nº 03.

Notamos que a pronúncia do enunciado ‘Ê’ (linha 03/ quadro 20) dito pela criança ocorre antes do emblema. Não sabemos se este enunciado é um recorte de alguma palavra do *chib* ou se do português. O que é perceptível é que a intenção da criança é compreendida por seu par de interação, uma vez que, dentro de uma Atenção Conjunta de Acompanhamento, seu primo compreende em totalidade o enunciado envolvendo os três planos composicionais produzido pela criança.

Através da análise de mais um extrato percebemos que a fase de aquisição da linguagem por esta criança traz marcas não verbais do *habitus* no qual se desenvolve. Estas

⁵⁶ Em livro publicado em 1892, o estudioso F. Adolpho Coelho já havia relatado sobre o casamento consanguíneo e casos de surdez dentro da cultura cigana: “Apesar dos casamentos consanguíneos, são raros os casos pathológicos congênitos, exeepto os frequentes de sudi-mudez” COELHO (1892, p. 276) (*ipsis litteris*).

marcas vão sendo repassadas dos mais velhos para os mais jovens e, nesse movimento a criança cigana *calon* vai se constituindo e se tornando um sujeito competente dentro de seu grupo.

Esta foi a primeira vez que o gesto usado com valor semântico de ‘banho’ surgiu nas interações. Nas sessões das coletas seguintes houve outras ocorrências desse mesmo gesto, fato que será comprovado na apresentação de mais alguns extratos. Prossigamos.

Quadro 22: Extrato 04

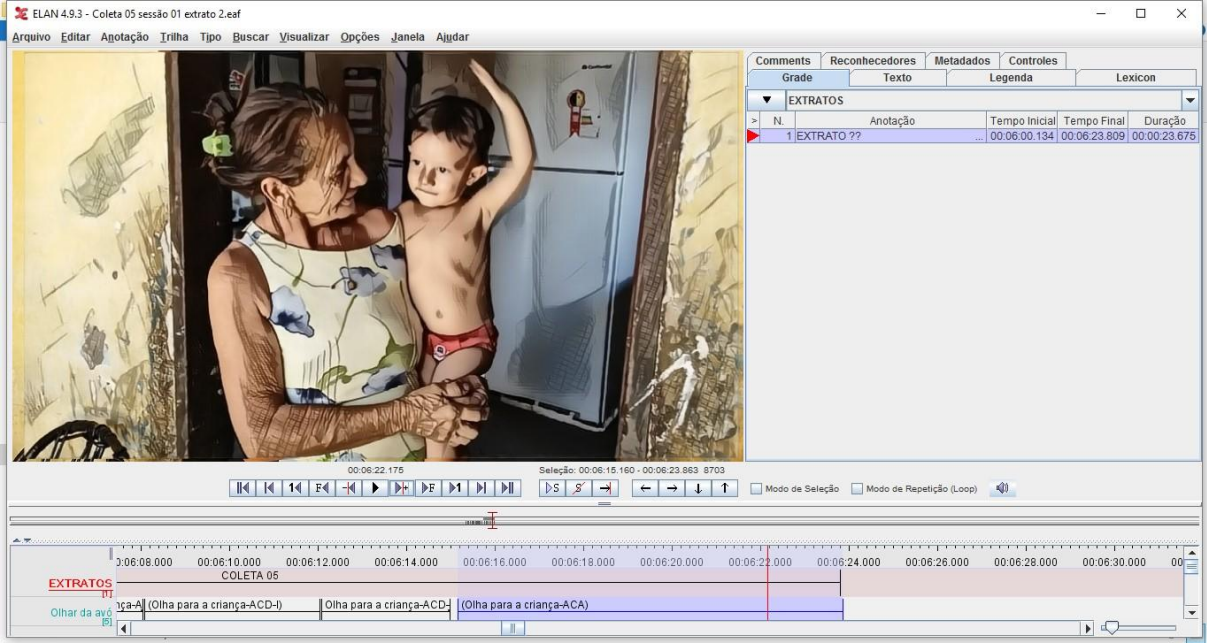
Extrato: 04

Coleta: 05

Sessão: 01

Contexto da interação: Mãe e criança interagem em um cômodo anterior a cozinha da casa dos avós maternos. A criança sai desse cômodo e vai ao encontro da avó que está na cozinha, dando início a interação com a avó.

Idade da criança: 01 ano 07 meses e 21 dias



The screenshot shows the ELAN 4.9.3 software interface. The main window displays a video of a woman and a young child. The woman is holding the child, and they are both looking towards the camera. The interface includes a menu bar at the top with options like 'Arquivo', 'Editar', 'Anotação', etc. Below the video, there is a timeline with various markers and a table of annotations. The table has columns for 'N.', 'Anotação', 'Tempo Inicial', 'Tempo Final', and 'Duração'. The table contains several rows of data, including 'EXTRATOS' and 'COLETA 05'.

De acordo com a breve descrição contextual do extrato acima, a criança com 1 ano, 7 meses e 21 dias, deixa a interação com a mãe e dá início a outra cena interativa, dessa vez, com sua avó que está na cozinha preparando o almoço. Vejamos o Envelope Multimodal dos interactantes a seguir:

Quadro 23: Envelope Multimodal da criança

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Envelope Multimodal da criança						
N.	Anotação					Tempo Ini...	Tempo Final
1	(Fora de foco) (Ããm)					00:06:00...	00:06:04...
2	(Olha para a avó-ACD-I) [Levanta os braços para ser pegue pela avó] (EMBLEMA) {Choraminga}					00:06:05...	00:06:08...
3	(Olha para a pesquisadora-ACA)					00:06:08...	00:06:10...
4	(Fora de foco) (Humm)					00:06:10...	00:06:12...
5	(Olha para a pesquisadora-ACA)					00:06:13...	00:06:14...
6	(Olha para a avó-ACA) [Balança a cabeça confirmando] (EMBLEMA) [Balança a cabeça confirmando] (EMBLEMA					00:06:14...	00:06:20...
7	(Olha desfocado-ACD-D) [Bate com a palma da mão na cabeça- Vértex] (EMBLEMA)					00:06:20...	00:06:23...

Quadro 24: Envelope Multimodal da avó

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Envelope Multimodal da avó ▼							
>	N.	Anotação				Tempo Inic...	Tempo Fi...
	1	(Fora de foco) {Inaudível} (Olha para a criança-ACA) [Estende os braços para pegar a criança] (EMBLEMA)				00:06:00.2...	00:06:08....
	2	{Ó! Fala com ela. Fala} (Olha para a criança-ACD-I) [Aponta para a pesquisadora] (EMBLEMA) {Pois canta pra ela ouvi a música, ó a...				00:06:08.0...	00:06:12....
	3	Olha para a criança-ACD-I) {Ó tu vai lá pra o centro vai?} [Toca na criança] (EMBLEMA) [Aponta em direção ao centro da cidade] (EM...				00:06:12.0...	00:06:14....
	4	{Olha para a criança-ACA} {Vai?} {Vai lá pra Soniara, vai? Tumar bân de piscina, sim?} {Vai? Como é que toma bân de piscina? Co...				00:06:14.7...	00:06:23....

No Envelope Multimodal do extrato do infante, podemos ver que este dá início à interação com um olhar dirigido à avó enquanto choraminga e estende os braços para que a avó lhe segure no colo. Classificamos esta cena de Atenção Conjunta enquanto Direta, segundo Tomasello (2003), porém com a ampliação sugerida por Ávila Nóbrega (2010), pois nota-se que não temos um apontar convencional e sim um gesto emblemático no percurso da aquisição da linguagem, no qual a criança ergue os braços para que a vó o segure nos braços. Percebemos que, nesta cena de A. C.⁵⁷, a criança toma a si mesma como objeto de interação, ao chamar a atenção da avó através desse gesto.

A avó integra à cena inicialmente com uma Atenção Conjunta de Acompanhamento e, compreendendo a intencionalidade da criança, estende os braços (emblema) e a recebe em seu colo. Em seguida, a avó toma a iniciativa de estabelecer uma Atenção Conjunta Direta. Ao olhar para a criança, aponta para a pesquisadora, toca na criança (gesto emblemático e imperativo) e diz o enunciado *‘Ó! Fala com ela. Fala’/ ‘Pois canta pra ela ouvi a música, ó a música do...’* Porém, a criança aparenta não querer se envolver nas tarefas (falar com/cantar para) sugeridas pela avó. Apenas estabelece o olhar de acompanhamento para o objeto de interação (a pesquisadora) e em seguida encosta a cabeça no ombro da avó enquanto diz *‘Humm’*.

Prosseguindo, a avó muda o tópico conversacional introduzindo outro assunto quando diz *‘Ó tu vai lá pra o centro vai? Vai?’* Como o neto ainda está debruçado sobre seu ombro, ela o toca nas costas (emblema) e aponta na direção do centro da cidade (emblema). Nessa cena de Atenção Conjunta Direta estabelecida pela avó, o gesto de tocar na criança e apontar em direção ao centro foi classificado enquanto gestos emblemáticos de caráter imperativo. A criança corresponde à interação através do olhar de acompanhamento e responde com o emblema ao balançar a cabeça para cima e para baixo representando, dessa forma, o sim.

⁵⁷ Atenção Conjunta.

A singularidade desse extrato acontece entre os 06m:14s e 06m:23s, dentro de uma A. C. de acompanhamento estabelecida pela avó, no momento em que esta pergunta ao neto *‘Vai lá pra Soniara, vai? Tomar bân de piscina, sim? Vai? Como é que toma bân de piscina? Como é?’*. A criança sai de uma A. C. de acompanhamento e entra numa sobreposição de A. C. de Verificação e A. C. Direta- com presença de gesto declarativo ao mostrar, através do gesto culturalmente marcado (emblema) dentro de sua coletividade cigana *calon*, como se toma banho de piscina. Ao realizar tal gesto, a interação é consolidada, uma vez que a criança dá um retorno às perguntas feitas pela avó e a satisfaz, e, embora não haja produção vocal concomitante ao emblema, este é compreendido pelo seu par. Segundo Kendon (1982), gestos emblemáticos podem ocorrer com ou sem presença de fala, nesse caso, ocorreu sem presença da produção vocal.

Pelo fato de compartilhar a mesma cultura e participarem de interações cotidianas em um mesmo *habitus*, o interactante adulto compreendeu o emblema, completando a interação com o enunciado *‘Êê’* enquanto esboça um sorriso. Ainda podemos refletir que o gesto emblemático para responder a pergunta feita pela avó *‘Como é que toma bân de piscina?’*, agrega duas qualificações dentro desse contexto dialógico, a primeira é que tem caráter emblemático, pois é um sinal convencionalizado pelos *calen* em Sousa-PB e a segunda é que figurou como um gesto pantomímico, pois tomando por base o questionamento da avó, o infante mostra como seria a ação *‘banho’* de piscina através do gesto.

Quadro 25: Extrato 05

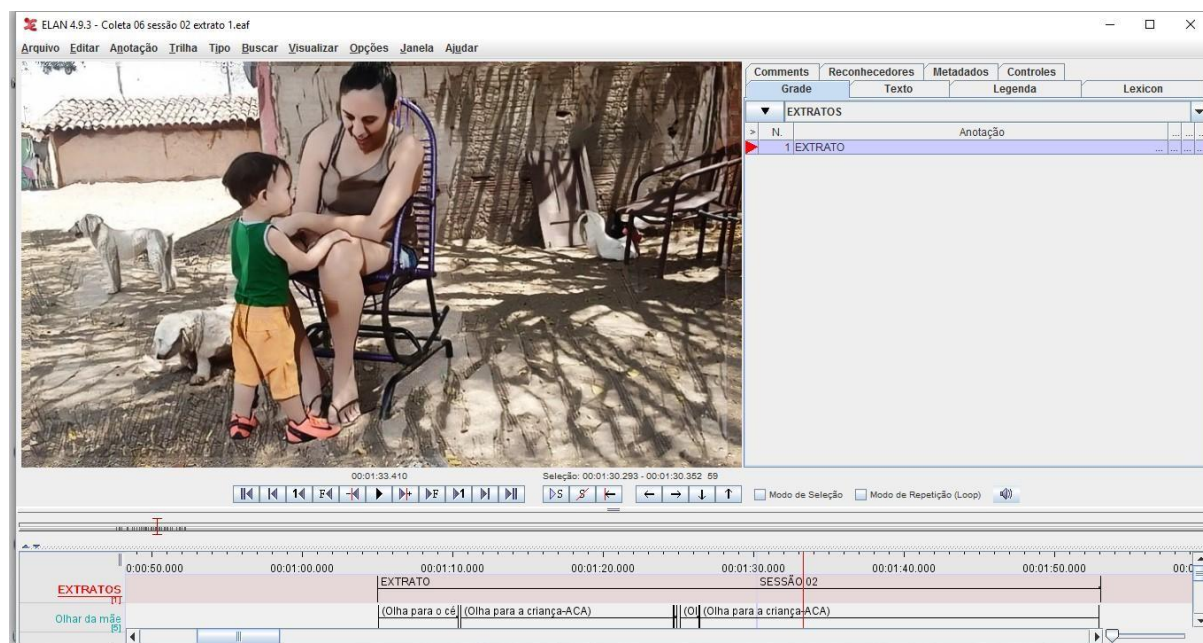
Extrato: 05

Coleta: 06

Sessão: 02

Contexto da interação: Mãe e criança interagem na área externa da casa

Idade da criança: 01 ano 08 meses e 12 dias



Conforme podemos ver no extrato retirado da sessão 02 da 6ª coleta, mãe e filho interagem na área externa da casa. O foco da câmera, nesta sessão, está direcionado para este par, porém, no mesmo ambiente há presença do pai e de outros familiares que compartilham a mesma área. Há também nesse recorte, presença dos três tipos de Atenção Conjunta (Verificação⁵⁸, Acompanhamento e Direta) em ambos os Envelopes Multimodais apresentados. Certamente a extensão do assunto que perpassa a cena e o próprio ambiente no qual ocorre a interação foram favoráveis para materialização dos três tipos de A. C., de forma a sugerir a nomenclatura de dimensões de cenas de A. C. dada a sobreposição que o olhar de verificação se apresenta no decorrer da cena.

⁵⁸ Ressaltamos que as cenas de Atenção de Verificação aconteceram enquanto havia produção vocal e gestos que se enquadravam dentro de uma Atenção de Acompanhamento, por exemplo, enquanto a mãe ou o filho interagiam, um deles mudava apenas o foco do olhar, porém o tópico conversacional e o interlocutor permaneciam desde o estabelecimento da A. C. de Acompanhamento.

Quadro 26: Envelope Multimodal da mãe

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Envelope Multimodal da mãe ▼							
> N.	Anotação					Tempo Ini...	Tempo Final...
1	(Olha para o céu e depois para a criança-ACD-D) {Dêxe eu dizer a tu. Tu viu o monte de urubu que tinha no céu?} [Aponta para o cé...					00:01:05...	00:01:10...
2	(Olha para a criança-ACA) {E helicóptero? Tu viu o helicóptero?} {Viu?} {O Helicóptero? Onde era que ele tava?} {No céu? Como era...					00:01:10...	00:01:24...
3	(Olha para a pesquisadora-ACV)					00:01:24...	00:01:24...
4	(Olha para algo ou alguém a sua direita-ACV) [Ergue os braços imita helicóptero] (PANTOMIMA) {Imita barulho de helicóptero. Aí pu...					00:01:25...	00:01:26...
5	(Olha para a criança-ACA) [Aponta para o céu] (EMBLEMA) {Aí pulô quem de dentu do helicóptero?} {O juron, foi? Com o paraqueda...					00:01:26...	00:01:53...

Quadro 27: Envelope Multimodal da criança

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Envelope Multimodal da criança ▼							
> N.	Anotação					Tempo Ini...	Tempo F... D...
1	(Fora de foco)					00:01:05...	00:01:06... 0...
2	(Olha para a mãe, para o céu e para a mãe-ACA) [Balança a cabeça confirmando] (EMBLEMA) {Viu} (Olha para alguém que está...					00:01:06...	00:01:15... 0...
3	(Olha para a mãe, depois para o céu, e para a mãe-ACD-D) [Movimenta os braços] (GESTICULAÇÃO) {Inaudível} [Aponta para o c...					00:01:15...	00:01:32... 0...
4	(Olha para alguém que está fora do foco da câmera) {Ô} {Ôi} Iii) [Ergue os braços e mostra como salta de paraquedas] (PANTOMI...					00:01:32...	00:01:48... 0...
5	(Olha para a pesquisadora-ACV)					00:01:49...	00:01:51... 0...
6	(Olha para a mãe-ACD-D) [Pula imita paraquedista] (PANTOMIMA) {Uô}					00:01:51...	00:01:53... 0...

A mãe inicia o diálogo ao inserir o filho em uma cena de Atenção Conjunta Direta. De acordo com Tomasello (2003), nesse tipo de engajamento, o olhar é direcionado para entidades externas com presença de gestos dêiticos, que, nesse caso, trata-se de um gesto de apontar com caráter declarativo, de acordo com o autor supracitado e, emblemático dentro da classificação sugerida por Ávila Nóbrega (2010). A mãe alterna o olhar entre céu e a criança enquanto aponta em direção à entidade foco de atenção e diz ‘*Dêxe eu dizer a tu. Tu viu o monte de urubu que tinha no céu?*’ No Envelope Multimodal da criança, percebemos que esta corresponde a A. C. Direta estabelecida pela mãe com uma A. C. de Acompanhamento, uma vez que dirige sua a atenção, através do olhar, para a entidade distal apontada pela mãe (Tomasello, 2003) concomitante ao gesto emblemático de balançar a cabeça para cima e para baixo.

Nota-se que a mãe aponta para uma entidade externa, porém vai incluindo elementos como ‘*o monte de urubu*’ primeiramente, e em seguida, ‘*helicóptero*’ e por fim ‘*quem pula desse helicóptero*’, conforme percebemos nas linhas 02 e 05 do Envelope Multimodal da mãe conforme quadro 26.

Na continuação da cena, a multimodalidade continua emergindo. Agora, dentro de uma cena de Atenção Conjunta de acompanhamento quando no tempo de 01m:10s a mãe insere no contexto da dialogia algumas perguntas e dá espaço para que a criança responda: ‘*E*

helicóptero? Tu viu o helicóptero?’ ‘Viu?’ ‘O Helicóptero. Onde era que ele tava?’ ‘No céu? Como era que ele fazia?’

O filho, por sua vez, vai respondendo às perguntas feitas pela mãe. Numa alternância de olhar entre a mãe e o céu, movimenta os braços (gesticulação) enquanto pronuncia algo inaudível. Em seguida, aponta para o céu (emblema) no momento em que diz ‘*Éu*’ e, respondendo a última das perguntas feitas pela mãe {‘*Como era que ele fazia?*’}, realiza um gesto pantomímico (levanta e abre os braços imita helicóptero pousando) enquanto emite som de barulho de helicóptero. O olhar da criança, neste momento, foi classificado dentro da perspectiva Tomaselliana como Atenção Direta com presença de gestos declarativos. Já o gesto pantomímico foi classificado conforme ampliação de Ávila Nóbrega (2010) que ressalta que, no decorrer da aquisição da linguagem, as pantomimas podem se materializar também com presença de fala.

A mãe, que neste momento concentra a atenção no filho, lança a pergunta: ‘*Aí pulô quem de dentu do helicóptero?*’ e concede o turno de fala à criança. Tendo em vista uma melhor visualização desse momento, que traz marcas (verbais e não verbais) singulares da entrada dessa criança cigana na linguagem, fizemos um segundo recorte na cena e apresentamos em dois quadros⁵⁹ a seguir:

Quadro 28: Trilhas do olhar/gestos/produção vocal da criança

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
Olhar da criança							
{Olha para a mãe, depois para o céu, e para a mãe-ACD-D}							
Gestos da criança							
[Apontar que repousa logo abaixo da pálpebra inferior] (EMBLEMA)							
Produção vocal da criança							
{O on}							

⁵⁹ Os quadros foram retirados da aplicação do comando ‘legenda’ no ELAN e tornaram-se necessários levando em consideração que algumas trilhas transcritas neste programa, após serem tratadas e organizadas em mesclas dentro dos Envelopes Multimodais, não aparecem em sua totalidade e impossibilita, em parte, a compreensão do leitor.

Quadro 29: Trilhas do olhar/gestos/produção vocal da mãe

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
	Olhar da mãe						▼
	(Olha para a criança-ACA)						▲
	Gestos da mãe						▼
	[Apontar que repousa logo abaixo da pálpebra inferior] (EMBLEMA)						▲
	Produção vocal da mãe						▼
	{O juron, foi? Com o paraqueda, foi?}						▲

É na resposta da criança que notamos a singularidade se personificando dentro da cena dialógica. Lançando mão da multimodalidade, aos 01m:28s responde a mãe com um enunciado composto por um recorte de uma palavra do *chib de calon* ‘O on’ e um gesto emblemático [Apontar que repousa logo abaixo da pálpebra inferior] compartilhado pelos seus pares. Nessa Atenção Conjunta Direta, o filho endereça o enunciado para mãe e esta o compreende e aos 01m:30s reforça, com expressão de felicidade, repetindo o mesmo gesto e pronunciando a palavra do *chib de calon* ‘juron’.

A cena finaliza com o envolvimento conjunto entre os interactantes dentro do mesmo tópico conversacional, com repetição da pantomima do helicóptero realizada pela mãe simultaneamente à produção vocal ‘Tu viu ele desceno?’ ‘Como era que ele descia?’ {faz som de helicóptero} ‘Como era que ele descia no paraqueda?’ ‘Tu pula também?’ ‘Pula?’ ‘Pula? Como é que tu pula?’ {Risos}. A criança responde com os enunciados ‘Ua’ e ‘Uô’ e com os gestos pantomímicos [Ergue os braços e mostra como salta de paraquedas] e [Pula imita paraquedista] que simulam a ação de um paraquedista.

Nota-se como, ao longo de toda a interação, mãe e filho vão construindo seus enunciados dentro da matriz gesto-fala comprovando aquilo que McNeill (1985) afirmou ao dizer que o funcionamento da língua é sempre multimodal.

Também reforçamos a ideia de Kita (2009) sobre a estreita ligação entre gesto e cultura. O emblema produzido e compreendido pela díade nesse extrato ressalta a presença de singularidades presente nas cenas de Atenção Conjunta estabelecidas no percurso de aquisição da linguagem, no qual um dos sujeitos aprende de seus interlocutores mais experientes aspectos de sua língua e cultura.

Temos, aqui, um sujeito se colocando na linguagem a partir de seu lugar social, de sua cultura.

Quadro 30: Extrato 06

Extrato: 06

Coleta: 07

Sessão: 01

Contexto da interação: Mãe e criança interagem na área externa da casa

Idade da criança: 01 ano 09 meses e 09 dias

The screenshot shows the ELAN 4.9.3 software interface. The main window displays a video of a woman sitting on a purple wicker chair, interacting with a young child who is standing and holding a small purple bag. The video player has a timeline at the bottom with various annotations. To the right of the video player, there is a table titled 'EXTRATOS' with columns for 'N.', 'Anotação', 'Tempo Inicial', 'Tempo Final', and 'Duração'. The table contains one entry: '1 EXTRATO Sessão 01' with a duration of '00:00:39.600'. Below the table, there are several tabs: 'Comments', 'Reconhecedores', 'Metadados', 'Controles', 'Legenda', and 'Lexicon'. The 'Comments' tab is currently selected.

A cena interativa da qual retiramos o extrato acima se inicia com a mãe e a criança interagindo na área externa da casa. Há presença de elementos concretos, como por exemplo, sacolinha cheia de bombons que a mãe segura, os bombons, pirulito, a pesquisadora, bem como elementos que não estavam presentes no contexto, mas que passam a ser foco da interação entre mãe e filho.

Ressaltamos que o extrato traz o momento de interação entre mãe e criança, porém, na sessão também registramos momentos interativos entre as díades formadas por tio-criança, pai-criança e a tríade mãe-pai-criança. Vejamos os quadros com as produções de olhar/gesto/fala da díade:

Quadro 31: Envelope Multimodal da mãe

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Envelope Multimodal da mãe ▼							
> N.	Anotação				Tempo In...	Tempo Fi...	...
1	(Olha para a criança-ACD-I) [Toca na criança] (EMBLEMA) {Como é o nome daquele homi que vendi moto? [Aponta em dire...				00:03:54...	00:03:58...	...
2	(Olha para a criança-ACA) {Eim?}				00:03:58...	00:04:01...	...
3	(Olha para algo fora do foco-ACV) {Não! O nome daquele juron que vende moto. Como é? Diz a mainha!} [Aponta em direçã...				00:04:01...	00:04:07...	...
4	(Olha para algo fora do foco da câmera e para a pesquisadora-ACV) {Tu tá interessado é no saco de bombom} [Toca na cria...				00:04:07...	00:04:13...	...
5	(Olha para a criança-ACA) {Diga o nome do homi que vende as moto que mamãe vai comprá a motoca}				00:04:13...	00:04:21...	...
6	(Olha para a criança, para o bombom e para a criança-ACD-D) [Aponta para um bombom] (EMBLEMA) {Isso é quê?}				00:04:21...	00:04:22...	...
7	(Olha para a criança e recebe o bombom-ACA) [Recebe o bombom] (EMBLEMA)				00:04:22...	00:04:23...	...
8	(Olha para algo fora do foco-ACV)				00:04:23...	00:04:24...	...
9	(Olha para a criança e p o bombom-ACA) {Pois diga o nome} {Como é o nome?} {Do homi que vende as moto?} {Eim?} {O ju...				00:04:24...	00:04:33...	...

Quadro 32: Envelope Multimodal da criança

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Envelope Multimodal da criança ▼							
> N.	Anotação				Tempo In...	Tempo Fi...	...
1	(Olha para a mãe-ACA)				00:03:54...	00:03:55...	...
2	(Olha para o saco de bombom-AD)				00:03:55...	00:03:56...	...
3	(Fora de foco)				00:03:56...	00:03:59...	...
4	(Olha para a mãe-ACA) {Papai?}				00:03:59...	00:04:02...	...
5	(Olha para os bombons dentro da sacola que a mãe segura-AD)				00:04:02...	00:04:14...	...
6	(Fora de foco)				00:04:14...	00:04:17...	...
7	(Olha para o bombom e para a mãe-ACD-D) {Uó} [Segura e mostra um bombom para a mãe] (EMBLEMA)				00:04:17...	00:04:21...	...
8	(Olha para a mãe e para o bombom-ACA)				00:04:21...	00:04:22...	...
9	(Olha para o bombom e para a mãe-ACD-I) [Entrega o bombom para a mãe] (EMBLEMA) {Abi. Abi}				00:04:22...	00:04:23...	...
10	(Fora de foco) [Apontar que repousa logo abaixo da pálpebra inferior] (EMBLEMA) [Apontar que repousa logo a...				00:04:23...	00:04:33...	...

No tempo de 03m:54s a mãe inicia um tópico conversacional com a produção vocal ‘*Como é o nome daquele homi que vendi moto?*’ concomitante ao olhar de Atenção Direta e com caráter imperativo, pois toca com a mão no corpo da criança para chamar atenção, ação que classificamos, como base em Ávila Nóbrega (2010), como também sendo emblemática. A mãe também lançou mão de um gesto de apontar aleatório, o qual enquadrámos como dêitico e rítmico, levando em consideração às dimensões gestuais propostas por McNeill (2006). Salientamos que, durante este momento, também se registrou, na performance da mãe, um breve olhar de verificação para algo fora do foco da câmera ao mesmo tempo que estabelecia a A.C. Direta, a mãe institui o acompanhamento junto à produção vocal ‘*Eim?*’ ao esperar uma resposta do seu interactante.

O filho corresponde ao chamado da mãe com o olhar de acompanhamento e a produção vocal que responde, mas em tom de pergunta: ‘*papai?*’. Na sequência, a mãe replica com a produção vocal que se inicia dentro de um olhar de verificação para algo fora do foco

‘*Não! O nome daquele juron que vende moto. Como é? Diz a mainha!*’ enquanto repete o apontar (dêítico e rítmico) em direção aleatória e retorna o olhar de acompanhamento para a criança.

No entanto, o filho parece não está interessado em responder novamente à mãe e passa a manipular, em um engajamento diádico, os bombons dentro da sacolinha que a mãe segura. Tal comportamento suscita na mãe uma atenção de acompanhamento, tendo em vista que passa a olhar a ação da criança. Aos 04m:17s o menino toma a iniciativa de começar uma cena de Atenção Direta- com presença de gesto declarativo com a mãe e, ao retirar um bombom da sacola, segura e mostra-o (emblema) para mãe e diz ‘*Uó*’. A criança insere dentro do tópico conversacional o objeto ‘bombom’, porém, a mãe continua insistindo no tema inicialmente sugerido por ela, a saber, o nome do homem (*juron*) que vende motos.

Ela se envolve na cena de A. C. Direta - com gesto declarativo iniciada pelo filho através do acompanhamento do olhar e dá continuidade com o estabelecimento de uma A. C. Direta com presença do gesto convencional de apontar imperativo (emblema) para o bombom que a criança mostra, acompanhado da produção vocal ‘*Isso é o quê?*’. O filho, que neste momento está com olhar de acompanhamento, estabelece uma nova A. C. Direta- com presença de gesto de caráter imperativo, pois olha para a mãe, em seguida para o bombom e para a mãe, simultaneamente à produção vocal ‘*Abi. Abi*’ e ao gesto de estender o braço entregando o objeto para a mãe.

Prosseguindo, entramos no momento que a cena se encerra. No tempo de 04m:24s, dentro de uma cena de A. C. de Acompanhamento, a mãe alterna o olhar entre o filho enquanto abre o bombom e diz o enunciado: ‘*Pois diga o nome. Como é o nome? Do homi que vende as moto?*’. E no tempo de 04m:29s, mesmo engajado em um A.C. de Verificação, e, sem olhar para a mãe, o filho responde com o gesto culturalmente marcado [apontar que repousa logo abaixo da pálpebra inferior] classificado como emblemático, de acordo com Kendon (1982).

O infante responde apenas com a execução do gesto, porém devido à posição da criança em relação à mãe, esta reforça mais uma vez a pergunta: ‘*Eim*’, suscitando a repetição do emblema, que é interpretado pela mãe, uma vez que ela compreende o conteúdo semântico do gesto e diz ‘*O juron?*’

A partir da análise desse extrato notamos, novamente, particularidades que vão se presentificando em interações entre a díade adulto-criança que compartilham a cultura cigana *Calon* em Sousa-PB. A primeira delas surge no enunciado da mãe. Quando a criança responde a pergunta inicial feita pelo seu par, apresenta como resposta a figura do pai (cigano *calon*).

Contudo, nota-se que no momento de 04m:01s a mãe diz ‘*Não! O nome daquele juron que vende moto. Como é? Diz a mainha!*’) Reforçando, assim, que ela não quer saber o nome de pessoas de sua coletividade *calon* que vendem moto (visto que há ciganos que trabalham com venda), mas sim o nome de um homem *juron* (não pertencente à sua cultura). A segunda particularidade surge no fim da cena e faz parte da resposta da criança. Trata-se do gesto emblemático usado por ciganos de etnia *calon* residentes em Sousa-PB e tem como conteúdo semântico o indicativo de ‘não cigano’. Tanto a palavra pertencente ao *chib de calon* ‘*juron*’, como o gesto culturalmente marcado apontam uma posição ideológica. Aos poucos, dentro desse processo de aquisição da linguagem, a criança incorpora aos seus enunciados não apenas a palavra e/ou ‘gesto’ isolado e neutro⁶⁰, mas sim um ‘todo valorativo’ dito por um ‘outro’ que ao interagir marca um lugar social. Assim, percebemos alguns aspectos de como se dá a entrada dessa criança na linguagem a partir de sua cultura e, como aos poucos, vai se tornando um partícipe competente de seu grupo social.

⁶⁰ Bakhtin (2011) discute sobre a ‘não neutralidade’ das palavras quando pensadas enquanto enunciados. Aqui acrescentamos também os gestos, em especial o gesto emblemático ‘dêitico ideológico’ para designar o ‘outro não-cigano’.

Quadro 33: Extrato 07

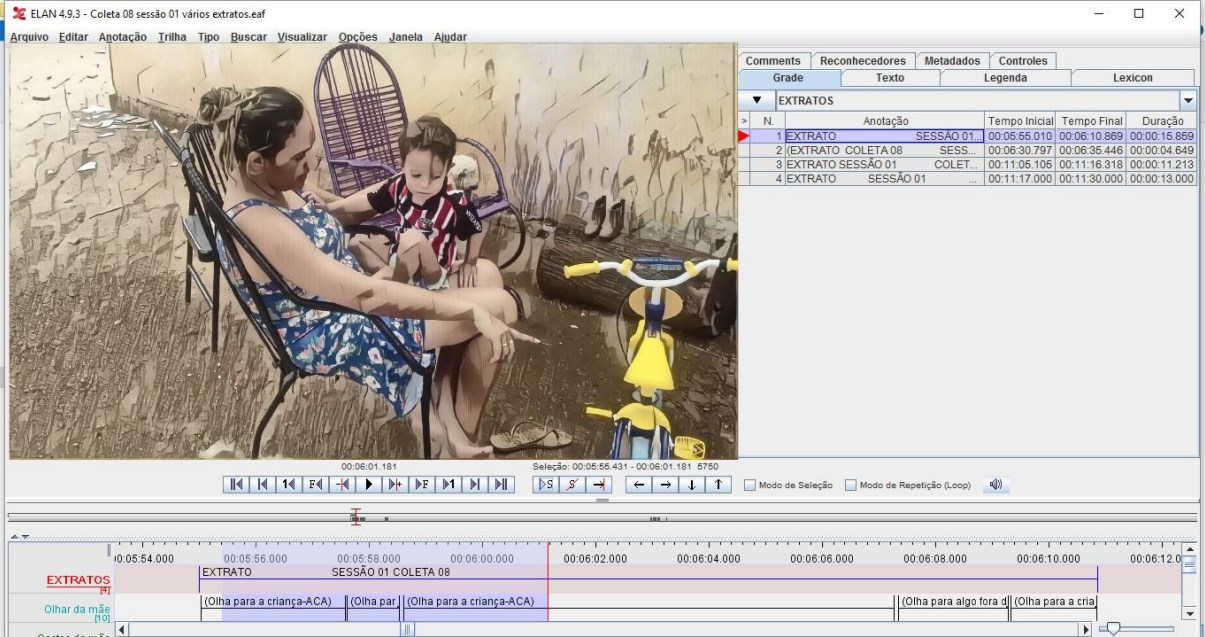
Extrato: 07

Coleta: 08

Sessão: 01

Contexto da interação: Mãe e criança interagem na área externa da casa. Conforme o quadro que traz a disposição dos interactantes, nota-se que a mãe está sentada e segura o filho no colo.

Idade da criança: 01 ano 09 meses e 29 dias



Grade	Texto	Legenda	Lexicon	
EXTRATOS				
N	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	EXTRATO SESSÃO 01	00:05:55.010	00:06:10.889	00:00:16.889
2	EXTRATO COLETA 08	00:06:30.797	00:06:35.446	00:00:04.649
3	EXTRATO SESSÃO 01	00:11:05.105	00:11:16.318	00:00:11.213
4	EXTRATO SESSÃO 01	00:11:17.000	00:11:30.000	00:00:13.000

O quadro acima mostra um dos momentos de interação entre a díade mãe-criança. Como nos extratos já apresentados, o ambiente no qual ocorre a dialogia está repleto de objetos/eventos de interação (ciganos e ciganas que transitam na área externa comum, a presença da pesquisadora *jurin*, carros e motos que trafegam por uma das ruas principais de entrada na comunidade cigana).

Os quadros que serão apresentados na sequência trazem a mescla de olhar/gesto/produção vocal dos sujeitos em interação:

Quadro 34: Envelope Multimodal da criança

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
Envelope Multimodal da criança							
> N.	Anotação					Tempo Ini...	Tempo Fi... D...
1	{Olhar para algo fora de foco} [Bate com a palma da mão na cabeça-Vértex] (EMBLEMA) {Hum} {Qué} {É} {Não}					00:05:55...	00:06:06... 0...
2	{Criança choraminga} {Olhar para algo fora do foco} [Bate com a palma da mão na cabeça-Vértex] (EMBLEMA) {Áin. Áin}					00:06:30...	00:06:35... 0...

Quadro 35: Envelope Multimodal da mãe

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Envelope Multimodal da mãe						▼
>	N.	Anotação			Tempo Ini...	Tempo Fi...	D...
▶	1	{Olha para a criança-ACA} {Qué tumá bāin?} {Olha para alguém fora do foco-ACV}			00:05:55...	00:05:58...	0...
	2	{Olha para a criança-ACA} {Qué tumá bāin?} {É} {Cê tá cum calô} {E purquê qué tumá bāin?}			00:05:58...	00:06:06...	0...
	3	{Olha para a criança-ACA} {Ei tu cortô teu cabelo?} {Eu vô dá bāin}			00:06:30...	00:06:35...	0...

Nos minutos anteriores à retirada desse extrato, a criança apresentava comportamento que oscilava entre engajamento nas cenas de A. C. estabelecida pela mãe e inquietação.

No tempo de 05m:55s, embora a criança não olhe para a mãe estabelecendo um olhar de Atenção Direta, compartilha um enunciado através do gesto usado para ‘banho’ materializado ao se bater com a palma da mão na cabeça –vértex- classificado como emblemático, de acordo com Kendon (1982), contaminante a produção vocal ‘*Humm*’. A mãe se engaja na interação estabelecida pelo filho através do olhar de acompanhamento junto à produção vocal ‘*Qué tumá bāin?*’ ‘*Qué tumá bāin? É?*’ ‘*Cê tá cum calô?*’ ‘*E purquê qué tumá bāin?*’.

Embora não haja produção vocal relacionada à palavra ‘banho’ no enunciado da criança, a mãe compreende o gesto emblemático realizado e se insere na dialogia, através do olhar e dos enunciados intercalados sempre pelo espaço de turno para resposta cedido entre uma produção vocal e outra à criança, que vai confirmando através da fala.

Ainda dentro de uma Atenção de Acompanhamento, a mãe, aos 06m:30s da cena, tenta tirar do foco da interação o evento ‘banho’, ora inserido pelo filho, ao dizer: ‘*Ei tu cortô teu cabelo?*’, Porém a criança choraminga e em seguida repete o mesmo gesto emblemático ao bater com a palma da mão na cabeça – vértex enquanto pronuncia ‘*Āin, āin*’. A cena se encerra com o olhar de acompanhamento e produção vocal materna ‘*Eu vô dá bāin*’.

Conforme exposto na análise, percebemos que a mãe permanece durante toda a interação com o olhar de acompanhamento voltado para o filho. Já seu parceiro de interação, não demonstra nesse recorte um olhar direcionado para mãe. Contudo, mesmo mantendo o foco do olhar direcionado para algo ou alguém que está fora do campo captado pela nossa câmera a criança sustenta a dialogia e sua produção multimodal é compreendida pela mãe. Notamos que, culturalmente, a criança cigana tem voz ativa na interação, assim como em nossa cultura, e, pode, lançando mão de algum dos planos de composição, dirigir a atenção do adulto e este por sua vez adere à intencionalidade da criança.

O destaque para a particularidade, que este último Envelope apresenta, repousa no gesto executado duas vezes pela criança. A primeira execução vem com ausência de produção

vocal e é de imediato reconhecido pela mãe, que, na cena, representa o parceiro que tem mais maturidade linguística e está imerso há mais tempo na cultura cigana *calon*. De acordo com Kendon (1982), caracterizamos o gesto realizado pela criança como um emblema, convencionalizado dentro da cultura cigana na qual os sujeitos compartilham. Na dialogia, na segunda vez que o gesto foi realizado, veio acompanhado da fala ‘Ãin, ãin’ que faz parte do léxico da língua portuguesa. Consideramos, dentro da perspectiva de Tomasello (2003), que os gestos produzidos nesta cena de A. C., pela criança, agregam, também, um caráter imperativo, pois através de sua realização solicita que alguma ação seja realizada pelo parceiro da interação. Embora não tenhamos qualificado o olhar da criança nesse recorte, notamos que ela chama a atenção da mãe para o objeto da interação, que nesse caso é o evento ‘banho’, através de um gesto realizado tomando o seu próprio corpo como referência.

Ao fim das análises, se fôssemos retomar o que o antropólogo Moonen (2011b) atestou quanto à aquisição do *chib de calon*, poderíamos inferir que, pelo fato de essa criança não proferir enunciados na língua (*chib de calon*) compartilhada pela sua comunidade, ela não a tenha adquirido. Também não podemos atestar que seus pais não estão preocupados com a aquisição dessa língua uma vez que em nossos dados não temos nenhum momento de interação no qual a mãe ensina ou fala em *chib de calon* com a criança. Conforme Goldfarb (2013) o *chib de calon* é um elemento diacrítico selecionado pelos próprios ciganos para marcar diferença frente à sociedade majoritária. Através da etnografia de Goldfarb (2013) percebe-se que esse elemento que é ensinado para essa marca de subjetividade, é antes um elemento acionado para defesa e, assim, mantido em segredo. Buscar atestar se a criança cigana sabe palavras de uso comum em sua língua talvez não seja viável para fazer afirmações como as de Moonen (2011b). Estamos diante de uma cultura cigana, entre tantas outras culturas ciganas existentes, que conserva a língua em segredo e sendo dessa forma, os filhos são ensinados desde muito cedo a não dizer ou ensinar esse código secreto para aqueles que não são ciganos.

A pergunta que nos inquietou a realizar esta pesquisa foi compreender como se dá a entrada da criança cigana na língua, sobretudo na língua portuguesa, visto que a outra língua compartilhada pela comunidade é mantida em segredo. E, através da análise do *corpus* foi possível notar como essa criança vai construindo seus enunciados, trazendo marcas dessa outra língua e fazendo uso de gestos emblemáticos conhecidos, negociados seus significados e compartilhados pelos membros de sua comunidade. É no fluxo dessa interação, com enunciados compostos por elementos do plano multimodal, que percebemos alguns dos aspectos que tornam singular a aquisição da linguagem dessa criança.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas no âmbito da aquisição da linguagem dentro da perspectiva interacionista são muitas. Tais estudos que investigam a entrada da criança na língua em situações reais de interação têm se debruçado não só sobre contextos nos quais a criança apresenta desenvolvimento típico. Cada vez mais os pesquisadores têm buscado elencar perguntas sobre aquisição da linguagem em contextos nos quais há criança que apresenta algum tipo de patologia, bem como tem suscitado interesse de conhecer como se dá a interação e aquisição da linguagem em diferentes culturas.

Assim, nossa inquietação para realizar esta pesquisa surge ao nos debruçarmos sobre os estudos em aquisição da linguagem e percebermos que ainda há poucas pesquisas neste âmbito que trate sobre aquisição da linguagem levando em consideração o contexto cultural, sobretudo de minorias étnico-raciais, tais como ciganos. Especificamente aqui no Brasil, embora tenhamos investido tempo, não encontramos nenhum trabalho que discutisse sobre a temática composta pelas palavras-chave ‘Aquisição da linguagem’, ‘Dialogia’, ‘Multimodalidade’, ‘Gesto-cultura’, ‘Criança cigana *calon*’. Por este motivo, traçamos como objetivo entender como a criança cigana *calon* se insere na língua e que elementos, sejam verbais ou não verbais, estão presentes nas interações entre adulto e criança cigana no percurso da aquisição da linguagem em cenas de Atenção Conjunta. Para tanto, optamos por uma pesquisa de campo de caráter qualitativo com coleta naturalística e longitudinal de cenas de interação entre uma criança cigana *calon* em seu núcleo familiar por um período de oito meses.

Para iniciarmos nossa escrita, recorreremos às etnografias realizadas em comunidades ciganas para podermos contextualizarmos o grupo minoritário com o qual escolhemos trabalhar. Nesta breve contextualização, alguns pontos ganham relevância, a saber, o fato de que em se tratando de ciganos deve-se pensar em várias culturas ciganas como aponta Shimura (2016) e, não somente em uma única forma de manifestação dessa cultura. Outro detalhe que ganha ênfase neste capítulo é a língua cigana compartilhada pelos ciganos *calon* de Sousa-PB a qual se constitui enquanto importante traço diacrítico, marcando assim uma das principais diferença entre ciganos e não ciganos, conforme experienciou Goldfarb (2014, 2013).

Como aporte teórico para ‘arranjarmos’ nosso objeto de estudo e, assim, lançarmos um olhar analítico sobre os dados coletados, retomamos a proposta dialógica difundida pelo

Círculo de Bakhtin, no qual a língua é vista não só em sua estrutura, mas sim levando em consideração o uso real no qual os sujeitos que interagem organizam naturalmente seus enunciados levando em conta seu interlocutor e a situação comunicativa, bem como a ideologia que marca seu discurso.

Para além de uma proposta dialógica, compreendemos que a língua se presentifica nas relações através da multimodalidade. Nesta perspectiva, dialogamos com autores como Kendon (2000), McNeill (1985, 2006), entre outros, que defendem que o funcionamento da língua é sempre multimodal, assim, a fala e os gestos formam uma única matriz de significação. O contínuo de Kendon (1982), com as classificações dos tipos de gestos, mostrou-se como uma referência para analisarmos os gestos que emergiram nas interações gravadas, contudo, o trabalho de Ávila Nóbrega (2010), que traz ampliações para o Contínuo de Kendon, também serviu de base em nossas discussões.

Como nosso foco investigativo estava voltado para olhar a entrada da criança cigana na língua, os trabalhos de autores que coadunam com a concepção de língua enquanto instância multimodal, mas que inserem que os fatores culturais exercem influência sobre a forma como os gestos são produzidos na corrente discursiva foram considerados em nossa pesquisa. Entre alguns autores, destacamos os estudos de Calbris (2011) que discute sobre questões concernentes a variações interculturais e intraculturais no uso dos gestos. Retomamos também a revisão do estudioso Kita (2009) que contribui com os estudos na temática gesto-cultura apresentando quatro fatores que influenciam a variação gestual (convenção forma-conteúdo, cognição espacial, diferenças linguísticas entre idiomas e pragmática gestual), bem como os desdobramentos que estes fatores podem apresentar. Para tratar nosso objeto de pesquisa, o primeiro fator ‘Convenção forma-conteúdo’ e seu desdobramento com relação à realidade ambiental se apresentaram com relevantes uma vez que estamos diante de um contexto no qual os colaboradores compartilham uma cultura cigana *calon* que agrega tanto características de cultura cigana global com traços específicos de seu grupo local.

Na sequência do aporte teórico, concebemos a Atenção Conjunta como sendo ‘palco’ privilegiado no qual acontecem trocas dialógicas multimodais entre agentes intencionais. Retomamos de forma breve os estudos de Bruner (1975, 1983) sobre o fenômeno da Atenção Conjunta por ser este autor pioneiro em discutir sobre o assunto levando em consideração a Aquisição da Linguagem no âmbito da Psicologia Desenvolvidamental. Também trouxemos para nosso trabalho as contribuições do estudioso Tomasello (2003), que também abordou sobre Atenção Conjunta, colocando-a como foco da aquisição da linguagem junto das

intenções comunicativas e da imitação com inversão de papéis. Este autor sugeriu que para que a criança estabeleça atenção conjunta é necessário que ela compreenda os outros como agentes intencionais iguais a si próprio e isso só acontece por volta dos nove meses de idade. É de Tomasello (2003) a classificação das cenas triádicas de Atenção Conjunta que usamos em nossas análises, porém ao invés de nos atermos apenas as cenas estabelecidas pelo infante, levamos em consideração as cenas de Atenção Conjunta correspondidas e estabelecidas pelo parceiro interativo adulto.

Após reunirmos os principais autores que discutem sobre os pressupostos teóricos usados no nosso marco teórico, escolhemos a perspectiva de Envelope Multimodal, proposto na literatura em aquisição da linguagem pelo pesquisador Ávila Nóbrega (2010), para organizarmos nossos dados. Assim, o olhar, os gestos e a produção vocal são vistos como os três planos de composição que compõem e sustentam a interação entre a díade adulto-criança.

Os resultados desse estudo comprovam nossa hipótese e evidenciam que há singularidades na entrada da criança cigana *calon* na língua. Através das interações entre adulto e criança que compartilham dessa cultura, notamos que a socialização através da linguagem no percurso da aquisição da linguagem é perpassada por elementos verbais e gestuais pertencentes à cultura cigana na qual a criança está inserida.

Os sete fragmentos analisados mostram que a criança, colaboradora desse estudo, se engaja nos três tipos de Atenção Conjunta proposto por Tomasello (2003), contudo, chamamos atenção à competência de sobrepor a atenção de verificação concomitante às de Acompanhamento e Direta em determinados momentos e sugerimos a noção de dimensões de Atenção Conjunta dada a possibilidade de simultaneidade e capacidade do sujeito não necessariamente encerrar um tipo da A. C. para iniciar outro. No tocante às peculiaridades que perpassam as interações coletadas, destacamos os gestos emblemáticos usados tanto pela criança como pelo adulto, como foi visto o gesto culturalmente convencionalizado para designar um não-cigano (*juron*) e uma não-cigana (*jurin*), bem como o gesto usado para ação de tomar banho.

As interações também mostram que há um valor ideológico fortemente marcado para o gesto emblemático que designa não-ciganos (o apontar que repousa logo abaixo da pálpebra inferior). Ao olharmos para os extratos nos quais há evidência desse gesto, percebemos que sua emergência se dá acompanhado das palavras *jurin* e *juron* pertencentes à língua cigana *chib de calon*. O gesto culturalmente marcado é, além de emblemático, um signo ideológico, que a criança cigana *calon* vai, através da interrelação com seus pares, internalizando, conforme Bakhtin (2014), e é acionado para marcar a diferença entre o eu e um 'tu não-

cigano’. Caracterizamos este gesto como uma configuração de apontar, uma vez que marca, de forma diferenciada da maneira de apontar convencional, uma realidade socialmente construída pelos ciganos de Sousa.

Embora as interações gravadas com presença da pesquisadora *jurin* tenham acontecido sempre em língua portuguesa, visto que o *chib de calon* não deve ser ensinado a *juren*, as palavras *jurin* e *juron* são inclusas dentro dos enunciados ditos em português pela criança durante toda a coleta de dados. Salientamos aqui que, nessa pesquisa, não enquadrámos o *chib* como língua com pouco uso, nem em processo de morte gradual uma vez que nosso objeto de estudo não abarca tais questões. Ao olharmos para os dados, poderíamos até dizer que não estamos diante de um contexto bilíngue uma vez que só há emergência de duas palavras do *chib* nos enunciados ditos pela criança e pelos seus pares na interação face a face. Porém, com toda preocupação que se pode ter sobre uma perda gradual dessa língua, principalmente pelos linguistas, é preciso levar em consideração que, como elemento diacrítico, esta língua não deve ser compartilhada com os não-ciganos, pelo menos é assim que os ciganos *calon* em Sousa-PB defendem. Assim, torna-se impossível, no contexto no qual vivenciamos, analisar a aquisição da língua cigana, visto que os próprios ciganos compreendem a importância que tem esse traço identitário e sabem o momento certo de expor a criança a cenas interativas nas quais se faz uso desse traço. Em nossas análises, sua emergência figurou como uma das singularidades que perpassam a socialização da criança através da linguagem no percurso da aquisição de sua cultura e linguagem. Além de que, são palavras que carregam um discurso ideológico, pois, ao serem pronunciadas, demarcam uma posição que está em oposição à coletividade *calon*, ou seja, apontam para a sociedade ‘*juron*’.

Outro detalhe notado através das análises é que a criança faz uso de gesto de sua cultura com palavra da língua portuguesa, como foi o caso da ocorrência do gesto emblemático ‘banho’ (palma da mão bate no vértex da cabeça), bem como percebemos que também ocorreu com ausência de fala e, ainda assim foi compreendida pelo seu interlocutor. Isso mostra como é possível que haja outros gestos emblemáticos convencionalizados pelos ciganos que residem em Sousa-PB.

Em suma, os dados analisados apontam duas singularidades que perpassam a entrada da criança cigana *calon*, a saber, nas interações face a face a criança lança mão de gestos culturalmente marcados (emblemas) e das palavras *jurin/juron* que pertence à língua compartilhada pelos ciganos *calon* em Sousa-PB. Através da materialização desses traços singulares podemos começar a compreender como a criança cigana vai construindo sua subjetividade a partir das trocas comunicativas com seus pares dentro de seu contexto social.

Levando em consideração os resultados da pesquisa, compreendemos que o trabalho pode contribuir para percepções sobre as singularidades do discurso da criança cigana e sua constituição enquanto sujeito; bem como o ampliar o conhecimento que os ciganos têm sobre eles mesmos acerca dessas particularidades que notamos e que, uma vez aprendidas na infância estendem-se para a vida adulta. Por fim, tendo em vista que há creches e escolas que recebem crianças ciganas e não-ciganas em fase de aquisição da linguagem, também consideramos que a leitura do estudo, ora apresentado, poderá contribuir para ampliar o conhecimento de professores que atuam frente a esse contexto, para que compreendam e valorizem as singularidades da fala da criança cigana *calon*.

Terminamos as considerações finais desta pesquisa com uma citação de Bakhtin (2011, p. 366) sobre a compreensão através do olhar extraposto:

No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da compreensão. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade aos olhos de outra cultura... Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido...”

Através desse olhar de ‘extraposição’, situado enquanto pesquisadora *jurin*, pertencente à outra cultura, é que levantamos questionamentos sobre a entrada da criança cigana *calon* na linguagem e os dados nos deram ‘lampejos’ desse processo, ainda que poucos, revelam-se como singular e diferente do que vivenciamos no processo de aquisição da linguagem por crianças de nossa cultura. E, essas singularidades colocadas diante dos colaboradores, se mostram como ‘novos aspectos, novos sentidos’ antes não percebidos por eles.

Assim, esperamos que o tema “Aquisição da linguagem por crianças ciganas” possa levantar outras questões de pesquisa, bem como aprofundamentos nas inquietações e resultados que apresentamos nesse estudo.

REFERÊNCIAS

ÁVILA NÓBREGA, P. V. **Dialogia mãe–bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta**. 1-168. 2010. Dissertação de mestrado em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB, 2010.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. Interação verbal. In: BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. p. 114-132.

BEHNE, T. et al. Cultural learning and cultural creation. In: Social life and social knowledge: Toward account of development. Psychology Press, 2008. p. 65-101.

BRUNER, J. From joint attention to the meeting of minds: On introduction. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. **Joint attention: Its origins and role in development**. Psychology Press, 2014. p. 1-14.

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

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

CAMPOS, C. C. **Ciganos e suas tradições**. São Paulo: Madras Editora Ltda, 1999.

CAVALCANTE, M. C. B. **O gesto de apontar como processo de co-construção nas interações mãe criança**. Dissertação de Mestrado. Dissertação de mestrado. UFPE, 1994.

_____. Hologestos: produções linguísticas numa perspectiva multimodal. **Revista de Letras** nº. 31, Vol. (1/2) jan./dez. 2012. p. 9-16.

CAVALCANTE, M. C. B.; NASLAVSKY, J. P. N. A matriz inicial da subjetividade tendo como locus a dialogia do/no manhês. In: CAVALCANTE, M. C. B.; FARIA, E. M. B.; LEITÃO, M. M. Aquisição da linguagem e processamento linguístico: perspectivas teóricas e aplicadas. (Orgs.) João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2011. p. 11-38.

COSTA FILHO, J. M. S.; CAVALCANTE, M. C. B. **Atenção conjunta e referência linguística em contextos interativos com um desenho animado**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 65, jul. dez. 2013. p. 143-163.

COELHO, F. A. Os ciganos do Brasil. In: COELHO, F. A. **Os ciganos de Portugal**. Lisboa: Imprensa Nacional. 1892. p. 271-287.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M, C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 51-66.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A. J. **Subjetividade, individualidade e singularidade na criança**: um sujeito que se constitui socialmente. Bakhtiniana, São Paulo, 7 (2), Jul./Dez. 2012. p. 57-74.

DEL RÉ, A.; PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. Aquisição da linguagem e os estudos bakhtinianos do discurso. In: DEL RÉ, A.; PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. **A linguagem da criança**: um olhar bakhtiniano. São Paulo: Contexto, 2014. p. 17-30.

ENFIELD, N. J. **'lippointing'**: A discussion of form and function with reference to data from Laos. *Gesture*, 1(2), 2001. p. 185-212.

FARACO, C. A. Criação ideológica e dialogismo. In: FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 45-97.

FARIA, E. M. B. Aquisição e desenvolvimento da língua oral: um olhar sobre a transição entre gêneros. In: CAVALCANTE, M. C. B.; FARIA, E. M. B.; LEITÃO, M. M. (Orgs.) **Aquisição da linguagem e processamento linguístico**: perspectivas teóricas e aplicadas. João Pessoa: Idea/Editora Universitária, 2011. P. 77-87.

FIGUEIREDO, F. **Calon: história e cultura cigana**. Editora Sal da Terra, João Pessoa – PB, 2012.

FONSECA, I. **Enterrem-me em pé**: a longa viagem dos ciganos. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FONTE, R. F. F.; et al. A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões. In: BARROS, I. R.; et al. **Aquisição, desvios e práticas de linguagem**. 1 ed., Curitiba, PR: CRV 2014. p. 11-26.

GOLDFARB, M. P. L. Calé: a alma do cigano. In: GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes. **Memória e etnicidade entre os ciganos em Sousa-PB**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. 99-123.

_____. Nômades e peregrinos: o passado como elemento identitário entre os ciganos calons na cidade de Sousa-PB. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 19. P. 165-172, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/Windows/Downloads/44746-53300-1-SM.pdf Acesso em: 09/02/2016.

_____. **O “tempo de atrás”: um estudo da construção da identidade cigana em Sousa-PB**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. João Pessoa: UFPB, 2004.

HJELMSLEV, L. Prolegômenos a uma teoria da linguagem. São Paulo: Perspectiva, 1975.

KENDON, A. Language and gesture: unity or duality? In: McNeill, David (Edited by) **Language and Gestures**. Cambridge University Press. Cambridge, UK. Janeiro, 2000. p. 47-63.

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

KITA, S.; ESSEGBEY, J. Pointing left in Ghana: How a taboo on the use of the left hand influences gestural practice. **Gesture**: 1:1. 2001 p. 73–95.

KITA, S.; IDE, S. Nodding, aizuchi, and final particles in Japanese conversation: How conversation reflects the ideology of communication and social relationships. **Journal of Pragmatics**, 39(7), 2007. p. 1242-1254.

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**, 48, 2003. p. 16–32.

GESSER, A. **LIBRAS? que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOLDIN-MEADOW, S. The two faces of gesture. In: **Gesture** 5:1/2. 2005. p. 241-257.

GOLDIN-MEADOW, S. The role of gesture in communication and thinking. **Trends in Cognitive Science**, 3, 1999, p. 419-429.

GOLDIN-MEADOW, S.; MYLANDER, C. Beyond the input given: The child's role in the acquisition of language. **Language**, 66(2) 1990, p. 323-355.

HOLLER, J. et al. **Social eye gaze modulates processing of speech and co-speech gesture**. *Cognition*, 133. 2014. p. 692-697

YVATS, A. Os ciganos no mundo moderno: da escola do caminho ao caminho da escola. **Correio na Unesco**, ano 3, nº 1, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975. p. 04-11.

LAVER, J.; BECK, J. M. Unifying principles in the description of voice, posture and gesture. In: cavé, C.; guaïtela, I.; santI, S. (Eds.). **Oralité et gestualité: interactions et comportements multimodaux dans la communication**. L'harmattan, Paris, 2001. p. 15-24.

LE GUEN, O. Speech and gesture in spatial cognition among the Yucatec Mayas. **Cognitive Science**. (35) 5. p. 2011. 905-938.

LIMA, M. G. S. **Um olhar sobre a aquisição da linguagem em criança cigana calon**. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. 2017.

MAYNARD, S. K. Conversation management in contrast: Listener Response in Japanese and American English. **Journal of Pragmatics** 14. 1990. p. 397-412

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

_____. Gesture: a psycholinguistic approach. In: **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. 2006. p. 1-15.

MEDEIROS, N. A. **O sistema de gêneros no discurso oral da criança**. Tese de doutorado em Linguística da Univerdidade Federal da Paraíba. 2013.

MELO, F. J. de. **O Romani dos Calon da região de Mambaí: uma língua obsolente**. Dissertação de mestrado em Linguística da Universidade de Brasília. 2005.

MELO, G. M. L. S. **Cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem**. Tese de doutorado em Linguística da Univerdidade Federal da Paraíba. 2015.

MIGUENS, S. Conceito de crença, triangulações e atenção conjunta. In: MIGUENS, S.; MAURO, C. E. E. (Eds). **Perspectivas on Rationality**. Porto: Universidade do Porto-Faculdade de Letras, 2006. p. 99-117.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONTEIRO, E. N. J. **As crianças calon: uma etnografia sobre a concepção de infância entre os ciganos no Vale do Mamanguape - PB**. Dissertação de mestrado em Antropologia. Universidade Federal da Paraíba. 2015.

MOONEN, F. **Anticiganismo no Brasil: os ciganos na Europa e no Brasil**. Ed. 3. Recife, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows/Desktop/Nova%20pasta/Ciganos%20Dissertação/Frans%20Moonen%20Abticiganismo.pdf> Acesso em: 01/04/2016.

MORAES FILHO, M. **Os ciganos no Brasil e o cancionário dos ciganos**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.

_____. **Ciganos calon no sertão da Paraíba 1993-2011**. Recife: 2011. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/a_pdf/1_fmciganossousa2011.pdf Acesso em: 10/02/2016.

PEDERSON, E. et al. Semantic typology and spatial conceptualization. **Language**, 74, 1998. 557-589.

PEREIRA, A. C. C. **Os gestos das mãos e a referenciação: investigação de processos cognitivos na produção oral**. Tese de doutorado em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. 2010.

SCARPA, E. M.. O lugar da holófrase nos estudos de Aquisição da Linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP)**, v. 51, p. 187-200, 2009.

SHIMURA, M. I. **Identidades ciganas no Brasil**. In: 30ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 2016, João Pessoa. Anais da 30ª Reunião Brasileira de Antropologia.

SILVA, L. F. **“Aqui, todo mundo é da mesma família”**: parentesco e relações étnicas entre os ciganos na Cidade Alta, Limoeiro do Norte – CE. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2010.

SIQUEIRA, R. A. **Os calon do município de Sousa-PB: dinâmicas ciganas e transformações culturais**. 2012. 172 f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em antropologia. Recife/PE, 2012. Disponível em: https://www.ufpe.br/nepe/dissertacoes/dissertacao_10.pdf. Acesso em: 05/11/2015.

SORIA, A. P. C. B. **“Juncos ao vento”: literatura e identidade romani (cigana): El alma de los parias, de Jorge Nedich**. 2015. 331 f., il. Tese (Doutorado em Literatura)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SOUZA, W. P. A.; FARIA, E. M. B. O gesto como facilitador da produção de sentido no diálogo entre crianças surdas em aquisição de linguagem. In: CAVALCANTE, M. C. B. **Multimodalidade em aquisição da linguagem**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 135-148.

SUTHERLAND, A. **Gypsies: The hidden Americans**. Prospect Heights, Illinis, Waveland, 1975.

TÁLAMO, M. F. G. M; LARA, M. L. G. O campo da linguística documentária. **Transformação**. Campinas, 18(3), set./dez., 2006. p. 203-211.

TEIXEIRA, R. C. **História dos Ciganos no Brasil** / Rodrigo Corrêa Teixeira – Recife – Núcleo de estudos ciganos, 2008, 127p.

TOMASELLO, M. Atenção conjunta e aprendizagem cultural. In: TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Trad. Cláudia Berliner. Martins Fontes: São Paulo, 2003. p. 77-129.

_____. Comunicação linguística e representação simbólica. In: TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Trad. Cláudia Berliner. Martins Fontes: São Paulo, 2003. p. 131-186.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Certidão de aprovação do comitê de ética em pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 5ª Reunião realizada no dia 16/06/2016, o Projeto de pesquisa intitulado: **"AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DE CRIANÇAS CIGANAS"**, da pesquisadora Marilene Gomes de Sousa. Prot. nº 0654/15. CAAE: 51565815.8.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Teresinha Cristina Cunha
Mat. SIAPE 0331417
CEP-CCS-UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
Campus I – Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 – João Pessoa – PB
☎ (85) 3216 7701 – E-mail: eticacsufpb@hotmail.com

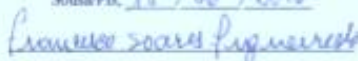
APÊNDICE B – Carta de anuência

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Marilene Gomes de Sousa**, (cpf: 071222064-08), aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba - PROLING, sob a orientação da Prof(a) Dra. **Evangelina Maria Brito de Faria**, a desenvolver a pesquisa **"AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS CIGANAS"**, cujos os objetivos são: Investigar que aspectos multimodais emergem no decorrer da aquisição da linguagem da criança cigana de cultura cigana em cenas de atenção conjunta; Investigar se a criança pesquisada faz uso de gestos que não são usados por crianças não ciganas; Analisar quais dos gestos, segundo a classificação de Kendon (1982), já são usados pelas crianças pesquisadas no intervalo de tempo em que a pesquisa aconteceu. Estes objetivos visam contribuir para ampliar o conhecimento científico na área da aquisição da linguagem.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades. Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Sousa/PB, 18 / 06 / 2016



Francisco Soares Figueiredo
Chefe da comunidade cigana em Sousa/PB

ANEXOS

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado (a) Senhor (a)

A pesquisa intitulada: **AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS CIGANAS**, está sendo desenvolvida por **Marilene Gomes de Sousa**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof(a) Dra. **Evangeline Maria Brito de Faria**.

Os objetivos dessa pesquisa são: Investigar que aspectos multimodais emergem no decorrer da aquisição da linguagem da criança cigana de cultura cigana em cenas de atenção conjunta; Investigar se as crianças pesquisadas fazem uso de gestos que não são usados por crianças não ciganas; Analisar quais dos gestos do contínuo de Kendon (1982) já são usados pelas crianças pesquisadas no intervalo de tempo em que a pesquisa acontecerá; Levando em consideração que os ciganos Calon fazem uso da língua calon, língua usada apenas entre ciganos, e língua portuguesa analisaremos se as crianças que farão parte da pesquisada mesclam seu discurso utilizando palavras das duas línguas numa mesma frase. Estes objetivos visam contribuir para ampliar o conhecimento científico na área da aquisição da linguagem. A pesquisa é de natureza longitudinal e os dados serão coletados, junto a duas crianças na faixa etária entre 01 a 03 anos, e a adultos, a cada 15 dias, durante 08 meses, através de observações, de registros escritos, e de gravações em câmera filmadora.

Dentre os benefícios, a pesquisa aponta relevância para a comunidade científica tendo em vista que o tema “aquisição da linguagem por crianças ciganas” ainda é pouco explorado por pesquisadores aqui no Brasil.

Solicitamos a sua colaboração para responder questionários com questões objetivas e/ou subjetivas, entrevistas gravadas, participar de gravações de áudio e vídeo de momentos de interação entre adulto e criança cigana, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos, em livros, revistas e anais, seja de forma impressa ou digital, relacionadas às áreas de ciências humanas. **Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.**

Quanto aos riscos desta pesquisa, estes se resumem na possibilidade de exposição de manifestações orais de crianças e adultos, ocorridas por meio de interações em ambiente natural, se as considerarmos como discursos de sujeitos. Pode acontecer desconforto, nos momentos de gravações, por parte dos sujeitos. Contudo, o pesquisador interromperá a sessão sempre que for requisitado de maneira formal e informal pelos sujeitos da pesquisa. **(Resolução 466/12 da CONEP/MS).**

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição. *Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.*

Sousa/PB, ____ de ____ de ____

Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável

¹ Contato do Pesquisador (a) Responsável: Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora: Marilene Gomes de Sousa Contato: (83) 9. 96214392 ou Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

ANEXO B - Termo de assentimento livre e esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Anuência do participante da pesquisa, criança, adolescente ou legalmente incapaz).

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS CIGANAS**, está sendo desenvolvida por **Marilene Gomes de Sousa**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof(a) Dra. **Evangelina Maria Brito de Faria**. Os objetivos dessa pesquisa são: Investigar que aspectos multimodais emergem no decorrer da aquisição da linguagem da criança cigana de cultura cigana em cenas de atenção conjunta; Investigar se as crianças pesquisadas fazem uso de gestos que não são usados por crianças não ciganas; Analisar quais dos gestos do contínuo de Kendon (1982) já são usados pelas crianças pesquisadas no intervalo de tempo em que a pesquisa acontecerá; Levando em consideração que os ciganos Calon fazem uso da língua calon, língua usada apenas entre ciganos, e língua portuguesa analisaremos se as crianças que farão parte da pesquisada mesclam seu discurso utilizando palavras das duas línguas numa mesma frase. Estes objetivos visam contribuir para ampliar o conhecimento científico na área da aquisição da linguagem.

A pesquisa é de natureza longitudinal e os dados serão coletados, junto a duas crianças na faixa etária entre 01 a 03 anos, e a adultos, a cada 15 dias, durante 08 meses, através de observações, de registros escritos, e de gravações em câmera filmadora.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Quanto aos riscos desta pesquisa, estes se resumem na possibilidade de exposição de manifestações orais de crianças e adultos, ocorridas por meio de interações em ambiente natural, se as considerarmos como discursos de sujeitos. Pode acontecer desconforto, nos momentos de gravações, por parte dos sujeitos. Contudo, o pesquisador interromperá a sessão sempre que for requisitado de maneira formal e informal pelos sujeitos da pesquisa. **De acordo com a Resolução 466/12 da CONEP/M).**

Dentre os benefícios, a pesquisa aponta relevância para a comunidade científica tendo em vista que o tema “aquisição da linguagem por crianças ciganas” ainda é pouco explorado por pesquisadores aqui no Brasil.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o consentimento para que a criança _____ (nome da criança) possa participar da pesquisa bem como publicação de seus resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Sousa/PB, ____ de ____ de ____

Responsável legal

Pesquisador Responsável

Contato do Pesquisador (a) Responsável: Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora: Marilene Gomes de Sousa Contato: (83) 9. 96214392 ou Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

ANEXO C - Transcrições dos planos de composição da dialogia do extrato 01

Extrato: 01

Coleta: 01

Sessão: 02

Contexto da interação: Mãe e criança interagem na garagem de casa. Há nessa cena presença de outra criança e adultos em fluxo.

Idade da criança: 01 ano 04 meses e 21 dias

The screenshot shows the ELAN 4.9.3 software interface. The main window displays a video of a mother and child in a garage. The mother is standing next to a large green tub, and the child is lying on a blue mat. The interface includes a menu bar (Arquivo, Editar, Anotação, Trilha, Tipo, Buscar, Visualizar, Opções, Janela, Ajuda), a toolbar with various editing tools, and a list of annotations on the right side. The annotations are organized into a table with columns for N., Anotação, Tempo Inicial, Tempo Final, and Duração.

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	(Olha para a criança (AC Acompan...	00:00:00.150	00:00:21.700	00:00:21.550
2	(Olha para criança) (AC Acompan...	00:00:21.800	00:00:22.900	00:00:01.100
3	(Olha para a criança) (AC Acompa...	00:00:23.150	00:00:26.300	00:00:03.150
4	(Olha para a criança) (AC Acompa...	00:00:26.450	00:00:28.000	00:00:01.550
5	(Olha para a cachorrinha Pietra) (A...	00:00:28.100	00:00:30.100	00:00:02.000
6	(Olha para a criança) (AC Acompa...	00:00:30.500	00:00:44.600	00:00:14.100
7	(Olha para a pesquisadora) (AC A...	00:00:44.900	00:00:45.400	00:00:00.500
8	(Olha para alguém no portão) (AC ...	00:00:45.600	00:00:46.400	00:00:00.800
9	(Olha para a criança) (AC Acompa...	00:00:46.600	00:00:47.500	00:00:00.900

Extrato 01

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Olhar da mãe						▼
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	(Olha para a criança - ACA)			00:00:21.782	00:00:25.300	00:00:03.518
	2	(Olha para a criança, para Pietra, para a criança -ACA)			00:00:25.480	00:00:29.388	00:00:03.908
	3	(Olha para a criança- ACA)			00:00:29.499	00:00:35.499	00:00:06.000
	4	(Olha para a criança- ACA)			00:00:36.018	00:00:43.962	00:00:07.944
	5	(Olha para a pesquisadora- ACA)			00:00:44.900	00:00:45.400	00:00:00.500
	6	(Olha para alguém no portão- ACV)			00:00:45.462	00:00:46.388	00:00:00.926
	7	(Olha para a criança- ACA)			00:00:46.647	00:00:49.202	00:00:02.555

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Gestos da mãe						▼
>	N.	Anotação			Tempo Ini...	Tempo Fin...	...
	1	[Gira a palma da mão para cima] (EMBLEMA)			00:00:26....	00:00:27....	...
	2	[Aponta para a cachorrinha] (EMBLEMA)			00:00:28....	00:00:29....	...

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Produção vocal da mãe						▼
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	{Cadê Kamile?}			00:00:21.800	00:00:22.900	00:00:01.100
	2	{Tá aí}			00:00:24.100	00:00:25.000	00:00:00.900
	3	{Pietra? Cadê a Pietra?}			00:00:26.100	00:00:27.500	00:00:01.400
	4	{Tá aí}			00:00:28.100	00:00:29.000	00:00:00.900
	5	{Pierre?}			00:00:29.500	00:00:30.400	00:00:00.900
	6	{Tá aí?}			00:00:31.100	00:00:32.300	00:00:01.200
▶	7	{Cadê a jurin? A jurin? Cadê a jurin?}			00:00:36.100	00:00:39.200	00:00:03.100
	8	{Cadê a jurin?}			00:00:39.500	00:00:40.529	00:00:01.029
	9	{Eim?}			00:00:41.029	00:00:41.735	00:00:00.706
	10	{Cadê a jurin?}			00:00:42.514	00:00:43.926	00:00:01.412
	11	{Faz só olhar - Risos}			00:00:45.633	00:00:47.088	00:00:01.455
	12	{Cadê a jurin, paim?}			00:00:47.200	00:00:49.000	00:00:01.800

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Olhar da criança						▼
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	{Olha para Kamile e em seguida para a mãe-ACD-D}			00:00:23.100	00:00:27.300	00:00:04.200
	2	{Olha para Pietra-ACD-D}			00:00:27.550	00:00:29.400	00:00:01.850
	3	{Olha para Pierre-ACD-D}			00:00:29.500	00:00:31.650	00:00:02.150
▶	4	{Olha para a pesquisadora e em seguida para a mãe-ACD-D}			00:00:31.875	00:00:49.175	00:00:17.300

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Gestos da criança						▼
>	N.	Anotação			Tempo Ini...	Tempo Fin...	...
▶	1	{Aponta para Kamile com a barra de ferro} (EMBLEMA)			00:00:23....	00:00:25....	...
	2	{Aponta para Pietra} (EMBLEMA)			00:00:27....	00:00:29....	...
	3	{Aponta para Pierre} (EMBLEMA)			00:00:30....	00:00:31....	...

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Gestos da criança						▼
>	N.	Anotação			Tempo Ini...	Tempo Fin...	...
▶	1	{Aponta para Kamile com a barra de ferro} (EMBLEMA)			00:00:23....	00:00:25....	...
	2	{Aponta para Pietra} (EMBLEMA)			00:00:27....	00:00:29....	...
	3	{Aponta para Pierre} (EMBLEMA)			00:00:30....	00:00:31....	...

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Produção vocal da criança						▼
>	N.	Anotação			Tempo Ini...	Tempo Fin...	...
	1	{ii}			00:00:23....	00:00:24....	...
	2	{É}			00:00:24....	00:00:25....	...
	3	{Éee}			00:00:27....	00:00:28....	...
	4	{iii}			00:00:30....	00:00:31....	...
▶	5	{É}			00:00:32....	00:00:32....	...

ANEXO D - Transcrições dos planos de composição da dialogia do extrato 02

Extrato: 02

Coleta: 02

Sessão: 01

Contexto da interação: Mãe e criança brincando no chão da garagem da casa dos pais

Idade da criança: 01 ano 05 meses e 6 dias

The screenshot shows the ELAN 4.9.3 software interface. The main window displays a video of a mother and a young child playing on a tiled floor. The mother is sitting on the floor, and the child is sitting next to her, playing with toys. The interface includes a menu bar at the top with options like 'Arquivo', 'Editar', 'Anotação', 'Trilha', 'Tipo', 'Buscar', 'Visualizar', 'Opções', 'Janela', and 'Ajuda'. Below the menu bar is a toolbar with various icons for navigation and editing. The main video window shows the video with a timeline at the bottom. The timeline has a red vertical line indicating the current position. To the right of the video window is a table of annotations.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
EXTRATOS							
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
1	EXTRATO 02	SESSÃO...	00:09:41.134	00:09:53.161	00:00:12.027		

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Olhar da mãe						
>	N.	Anotação				Tempo Ini...	Tempo Fi
	1	(Para os brinquedos que está numa caixa do seu lado direito-A Diádica)				00:09:41....	00:09:46...
	2	(Olha para o bebê- ACA)				00:09:46....	00:09:48...
	3	(Olha para a pesquisadora) (ACA)				00:09:48....	00:09:49...
	4	(Olha para o bebê-ACA)				00:09:49....	00:09:53...

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles	
▼	Produção vocal da mãe							▼
>	N.	Anotação				Tempo Ini...	Tempo Fi...	Duração
	1	{Quem deu o bombom?}				00:09:41...	00:09:42...	00:00:01...
	2	{Quem deu o bombom a tu?}				00:09:43...	00:09:45...	00:00:01...
	3	{Eim?}				00:09:47...	00:09:47...	00:00:00...
	4	{Foi a jurin foi?}				00:09:48...	00:09:49...	00:00:00...
	5	{Foi? ... A mãe sorrir}				00:09:49...	00:09:53...	00:00:03...

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Gestos da mãe						▼
>	N.	Anotação				Tempo Ini...	Tempo Fi... Duração
▶	1	[apontar que repousa logo abaixo da pálpebra inferior do olho (EMBLEMA)]				00:09:48...	00:09:49... 00:00:00...

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Olhar da criança						▼
>	N.	Anotação				Tempo Ini...	Tempo Fi... Duração
	1	(olha para o bombons) (A Diádica)				00:09:41...	00:09:42... 00:00:01...
	2	(olha para os carrinhos que a mãe retida da caixa de brinquedos e coloca do chão-ACA)				00:09:42...	00:09:45... 00:00:02...
	3	(Olha para os bombons-ACA)				00:09:45...	00:09:47... 00:00:01...
▶	4	(Olha para a pesquisadora-ACDD)				00:09:47...	00:09:50... 00:00:02...
	5	(volta o olhar para a caçambinha e mexe nos bombons que estão na carroceria do brinquedo) (A Diádica)				00:09:50...	00:09:53... 00:00:03...

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Gestos da criança						▼
>	N.	Anotação				Tempo Ini...	Tempo Fi... Duração
▶	1	[aponta para o olho, não chega a tocar o rosto (EMBLEMA)]				00:09:47...	00:09:49... 00:00:01...

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Produção vocal da criança						▼
>	N.	Anotação				Tempo Ini...	Tempo Fi... Duração
▶	1	{ln.: prolongado}				00:09:45...	00:09:46... 00:00:00...
	2	{ln.: prolongado}				00:09:47...	00:09:48... 00:00:00...

ANEXO E - Transcrições dos planos de composição da dialogia do extrato 03

Extrato: 03

Coleta: 03

Sessão: 01

Contexto da interação: A Criança e o primo interagem na área externa da casa.

Idade da criança: 01 ano 05 meses e 27 dias

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Envelope Multimodal do primo							
>	N.	Anotação		Tempo Inicial	Tempo Final	Duração	
▶	1	(Fora de foco)		00:20:01.593	00:20:04.539	00:00:02.946	
▶	2	(Olha para a criança-ACA) (Tumá banho?)		00:20:04.647	00:20:08.566	00:00:03.919	

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Olhar do primo							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
▶	1	(Fora de foco)			00:20:01.593	00:20:04.539	00:00:02.946
▶	2	(Olha para a criança-ACA)			00:20:04.647	00:20:08.566	00:00:03.919

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Produção vocal do primo							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
▶	1	(Tumá banho?)			00:20:06.539	00:20:07.972	00:00:01.433

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Gestos do primo							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
▶	1	(Fora de foco)			00:20:01.578	00:20:04.528	00:00:02.950

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Olhar da criança						▼
>	N.	Anotação				Tempo Inic...	Tempo ... Du...
	1	(Olha para o primo- ACDI)				00:19:15.6...	00:19:2... 00...
	2	(Olha para a pesquisadora - ACV)				00:20:01.5...	00:20:0... 00...
	3	(Olha para o balde de água, para o primo e retorna para o balde- ACD-D)				00:20:03.5...	00:20:0... 00...

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Gestos da criança						▼
>	N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final Duração
	1	[Bate com a palma da mão na cabeça- Vértex] (EMBLEMA)				00:20:04.972	00:20:07.539 00:00:02.567

ANEXO F - Transcrições dos planos de composição da dialogia do extrato 04

Extrato: 04

Coleta: 05

Sessão: 01

Contexto da interação: Mãe e criança interagem na área externa da casa. A criança sai do colo da mãe e vai ao encontro da avó dando início a interação.

Idade da criança: 01 ano 07 meses e 21 dias

The screenshot shows the ELAN 4.9.3 software interface. The main window displays a video of a woman holding a child. The timeline at the bottom shows the video duration from 00:06:08.000 to 00:06:30.000. The table of annotations is visible on the right side of the interface.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
>	N.	Anotação					
1	(Fora de foco)						
2	(Olha para a criança-ACA)						
3	(Olha para a criança-ACD-I)						
4	(Olha para a criança-ACD-I)						
5	(Olha para a criança-ACA)						

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
>	N.	Anotação					Tempo Inic... Tempo Fi...
1	(Fora de foco)						00:06:00.2... 00:06:05...
2	(Olha para a criança-ACA)						00:06:05.5... 00:06:08...
3	(Olha para a criança-ACD-I)						00:06:08.0... 00:06:12...
4	(Olha para a criança-ACD-I)						00:06:12.0... 00:06:14...
5	(Olha para a criança-ACA)						00:06:14.7... 00:06:23...

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
>	N.	Anotação					Tempo Inic... Tempo Fi...
1	[Estende os braços para pegar a criança] (EMBLEMA)						00:06:05.5... 00:06:06...
2	[Aponta para a pesquisadora] (EMBLEMA)						00:06:08.1... 00:06:09...
3	[Toca na criança] (EMBLEMA)						00:06:12.3... 00:06:13...
4	[Aponta em direção ao centro da cidade] (EMBLEMA)						00:06:13.2... 00:06:14...

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Produção vocal da avó						▼
>	N.	Anotação				Tempo Inic...	Tempo Fi... ..
	1	{Inaudível}				00:06:02.3...	00:06:06....
	2	{Ó! Fala com ela. Fala}				00:06:08.0...	00:06:09....
	3	{Pois canta pra ela ouvi a música, ó a música do...}				00:06:10.0...	00:06:12....
	4	{Ó tu vai lá pra o centro vai?}				00:06:12.0...	00:06:14....
	5	{Vai?}				00:06:15.2...	00:06:15....
▶	6	{Vai lá pra Soniara, vai? Tumar bân de piscina, sim?}				00:06:16.0...	00:06:19....
	7	{Vai? Como é que toma bân de piscina? Como é?}				00:06:19.7...	00:06:21....
	8	{É... Inaudível}				00:06:22.7...	00:06:23....

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Olhar da criança						▼
>	N.	Anotação				Tempo Inic...	Tempo Fi... ..
	1	{Fora de foco}				00:06:00.2...	00:06:04....
	2	{Olha para a avó-ACD-I}				00:06:05.0...	00:06:06....
	3	{Olha para a pesquisadora,debruça no ombro da avó, volta a olhar para a pesquisadora-ACA}				00:06:08.1...	00:06:14....
	4	{Olha para a avó-ACA}				00:06:14.6...	00:06:20....
▶	5	{Olha desfocado-ACD-D}				00:06:20.5...	00:06:23....

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Gestos da criança						▼
>	N.	Anotação				Tempo Inic...	Tempo Fi... ..
	1	{Levanta os braços para ser pegue pela avó} (EMBLEMA)				00:06:05.2...	00:06:06....
	2	{Balança a cabeça confirmando} (EMBLEMA)				00:06:17.2...	00:06:17....
	3	{Balança a cabeça confirmando} (EMBLEMA)				00:06:18.8...	00:06:19....
▶	4	{Bate com a palma da mão na cabeça- Vértex} (EMBLEMA))				00:06:21.0...	00:06:22....

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Produção vocal da criança						▼
>	N.	Anotação				Tempo Inic...	Tempo Fi... ..
	1	{Ääm}				00:06:00.4...	00:06:02....
	2	{Choraminga}				00:06:06.6...	00:06:08....
▶	3	{Humm}				00:06:11.7...	00:06:12....

ANEXO G - Transcrições dos planos de composição da dialogia do extrato 05

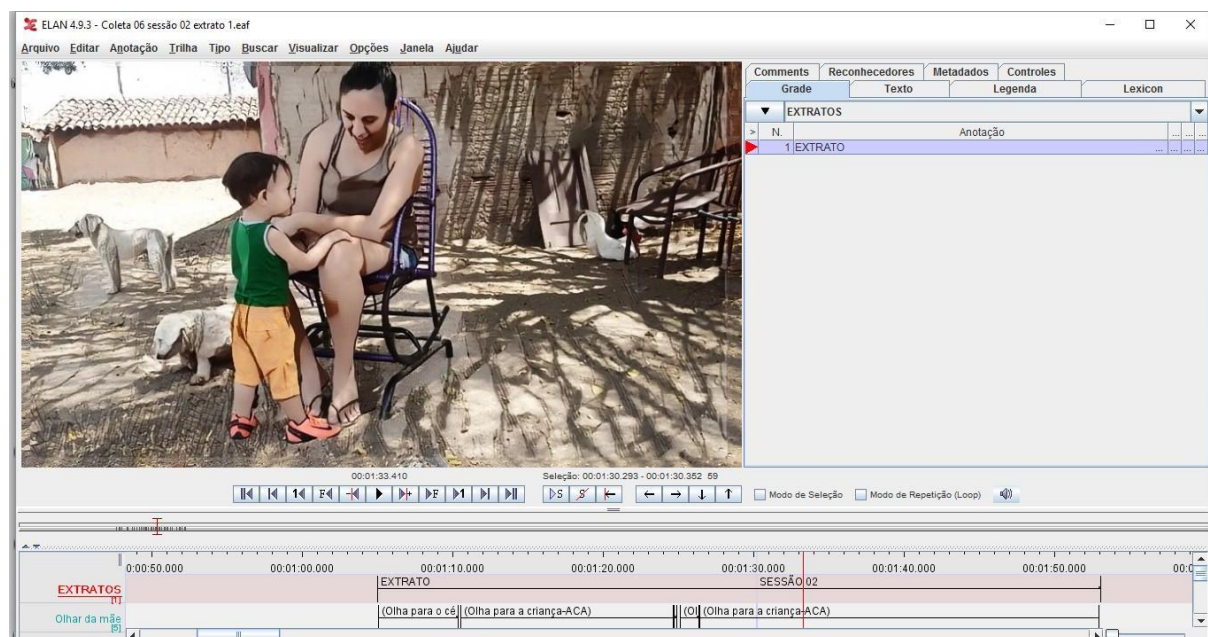
Extrato: 05

Coleta: 06

Sessão: 01

Contexto da interação: Mãe e criança interagem em um cômodo anterior à cozinha da casa dos avós maternos. A criança sai desse cômodo e vai ao encontro da avó que está na cozinha, dando início a interação com a avó.

Idade da criança: 01 ano 08 meses e 12 dias



Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Olhar da mãe						
>	N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final Dura
	1	(Olha para o céu e depois para a criança-ACD-D)				00:01:05.100	00:01:10.400 00:0
	2	(Olha para a criança-ACA)				00:01:10.558	00:01:24.675 00:0
	3	(Olha para a pesquisadora-ACV)				00:01:24.724	00:01:24.941 00:0
	4	(Olha para algo ou alguém a sua direita-ACV)				00:01:25.158	00:01:26.376 00:0
▶	5	(Olha para a criança-ACA)				00:01:26.470	00:01:52.999 00:0

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Gestos da mãe						▼
>	N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final
	1	[Aponta para o céu] (EMBLEMA)				00:01:06.000	00:01:09....
	2	[Ergue os braços imita helicóptero] (PANTOMIMA)				00:01:25.359	00:01:26....
	3	[Aponta para o céu] (EMBLEMA)				00:01:26.484	00:01:28....
▶	4	[Apontar que repousa logo abaixo da pálpebra inferior] (EMBLEMA)				00:01:30.108	00:01:31....
	5	[Ergue os Braços e Imita helicóptero pousando] (PANTOMIMA)				00:01:37.058	00:01:39....

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles		
▼	Produção vocal da mãe							▼	
>	N.	Anotação					Tempo Inicial	Tempo Final	Dura
	1	{Dêxe eu dizer a tu. Tu viu o monte de urubu que tinha no céu?}					00:01:05.173	00:01:10.347	00:0.
	2	{E helicóptero? Tu viu o helicóptero?}					00:01:11.700	00:01:15.500	00:0.
	3	{Viu?}					00:01:16.300	00:01:17.200	00:0.
	4	{O Helicóptero? Onde era que ele tava?}					00:01:18.050	00:01:20.950	00:0.
	5	{No céu? Como era que ele fazia?}					00:01:21.550	00:01:24.250	00:0.
	6	{Imita barulho de helicóptero. Aí pulô quem de dentro do helicóptero?}					00:01:25.374	00:01:26.344	00:0.
▶	7	{Aí pulô quem de dentu do helicóptero?}					00:01:26.558	00:01:28.558	00:0.
	8	{O juron, foi? Com o paraqueda, foi?}					00:01:30.050	00:01:34.250	00:0.
	9	{Tu viu ele desceno?}					00:01:34.695	00:01:36.086	00:0.
	10	{Como era que ele descia? faz barulho de helicóptero. Como era?}					00:01:36.977	00:01:39.847	00:0.
	11	{Como era que ele descia no paraqueda?}					00:01:41.217	00:01:43.130	00:0.
	12	{Tu pula também?}					00:01:45.108	00:01:47.586	00:0.
	13	{Pula?}					00:01:48.068	00:01:48.584	00:0.
	14	{Pula? Como é que tu pula?}					00:01:49.521	00:01:51.043	00:0.
	15	{Risos}					00:01:51.913	00:01:53.130	00:0.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles	
▼	Olhar da criança						▼	
>	N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Dura...
	1	(Fora de foco)				00:01:05.130	00:01:06.347	00:0...
	2	(Olha para a mãe, para o céu e para a mãe- ACA)				00:01:06.499	00:01:10.412	00:0...
	3	(Olha para alguém que está fora do foco da câmera-ACV)				00:01:10.520	00:01:15.390	00:0...
▶	4	(Olha para a mãe, depois para o céu, e para a mãe-ACD-D)				00:01:15.548	00:01:32.144	00:0...
	5	(Olha para alguém que está fora do foco da câmera)				00:01:32.318	00:01:48.999	00:0...
	6	(Olha para a pesquisadora-ACV)				00:01:49.041	00:01:51.099	00:0...
	7	(Olha para a mãe-ACD-D)				00:01:51.126	00:01:53.090	00:0...

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles	
▼ Gestos da criança ▼								
>	N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Dura...
	1	[Balança a cabeça confirmando] (EMBLEMA)				00:01:09.146	00:01:10.381	00:0...
	2	[Movimenta os braços] (GESTICULAÇÃO)				00:01:16.129	00:01:19.540	00:0...
	3	[Aponta para o céu] (EMBLEMA)				00:01:20.565	00:01:22.521	00:0...
	4	[Levanta e abre os braços imita helicóptero pousando] (PANTOMIMA)				00:01:23.087	00:01:24.826	00:0...
▶	5	[Apontar que repousa logo abaixo da pálpebra inferior] (EMBLEMA)				00:01:28.608	00:01:30.695	00:0...
	6	[Ergue os braços e mostra como salta de paraquedas] (PANTOMIMA)				00:01:41.847	00:01:45.238	00:0...
	7	[Pula imita paraquedista] (PANTOMIMA)				00:01:51.235	00:01:52.941	00:0...

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Produção vocal da criança						▼
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Dura..
	1	{Inaudível}			00:01:17.217	00:01:18.130	00:0...
	2	{Éu}			00:01:20.912	00:01:21.825	00:0...
▶	3	{O on}			00:01:29.042	00:01:30.303	00:0...
	4	{Ô}			00:01:32.346	00:01:32.868	00:0...
	5	{Ói}			00:01:34.151	00:01:34.716	00:0...
	6	{iii}			00:01:36.151	00:01:36.933	00:0...
	7	{Ua}			00:01:48.658	00:01:48.999	00:0...
	8	{Uô}			00:01:51.235	00:01:52.941	00:0...

ANEXO H - Transcrições dos planos de composição da dialogia do extrato 06

Extrato: 06

Coleta: 07

Sessão: 01

Contexto da interação: Mãe e criança interagem na área externa da casa

Idade da criança: 01 ano 09 meses e 09 dias

The screenshot shows the ELAN 4.9.3 software interface. The main window displays a video of a woman sitting on a purple wicker chair, interacting with a young child who is standing and holding a purple bag. The interface includes a menu bar with options like 'Arquivo', 'Editar', 'Anotação', 'Trilha', 'Tipo', 'Buscar', 'Visualizar', 'Opções', 'Janela', and 'Ajuda'. On the right side, there is a panel with tabs for 'Comments', 'Reconhecedores', 'Metadados', 'Controles', 'Legenda', and 'Lexicon'. Below these tabs is a table with columns for 'N.', 'Anotação', 'Tempo Inicial', 'Tempo Final', and 'Duração'. The table shows one entry: '1 EXTRATO SESSÃO 01' with a duration of '00:00:39.600'. At the bottom, there is a timeline with various tracks for 'Produção vocal da mãe', 'Olhar da criança', and 'Contato da criança'.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Olhar da mãe						▼
>	N.	Anotação				Tempo In...	Tempo Fi...
	1	(Olha para a criança-ACD-I)				00:03:54...	00:03:56...
	2	(Olha para algo fora de foco-ACV)				00:03:56...	00:03:56...
	3	(Olha para criança-contin.ACD-I)				00:03:56...	00:03:58...
	4	(Olha para a criança-ACA)				00:03:58...	00:04:01...
	5	(Olha para algo fora do foco-ACV)				00:04:01...	00:04:02...
	6	(Olha para a criança- contin. ACA)				00:04:02...	00:04:07...
	7	(Olha para algo fora do foco da câmera e para a pesquisadora-ACV)				00:04:07...	00:04:12...
	8	(Olha para a criança-ACD-I)				00:04:12...	00:04:13...
	9	(Olha para a criança-ACA)				00:04:13...	00:04:21...
	10	(Olha para a criança, para o bombom e para a criança-ACD-D)				00:04:21...	00:04:22...
	11	(Olha para a criança e recebe o bombom-ACA)				00:04:22...	00:04:23...
	12	(Olha para algo fora do foco-ACV)				00:04:23...	00:04:24...
▶	13	(Olha para a criança e p o bombom-ACA)				00:04:24...	00:04:33...

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Gestos da mãe						▼
>	N.	Anotação				Tempo In...	Tempo Fi...
	1	[Toca na criança] (EMBLEMA)				00:03:54...	00:03:55...
	2	[Aponta em direção aleatória] (DÉITICO E RÍTMICO)				00:03:55...	00:03:56...
	3	[Aponta em direção aleatória] (DÉITICO E RÍTMICO)				00:04:01...	00:04:03...
	4	[Toca na criança] (EMBLEMA)				00:04:11...	00:04:12...
	5	[Aponta para um bombom] (EMBLEMA)				00:04:21...	00:04:21...
	6	[Recebe o bombom] (EMBLEMA)				00:04:22...	00:04:23...

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Produção vocal da mãe						▼
>	N.	Anotação				Tempo In...	Tempo Fi...
	1	{Como é o nome daquele homi que vendi moto?				00:03:54...	00:03:58...
	2	{Eim?}				00:03:59...	00:04:00...
	3	{Não! O nome daquele juron que vende moto. Como é? Diz a mainha!}				00:04:01...	00:04:07...
	4	{Tu tá interessado é no saco de bombom}				00:04:07...	00:04:09...
	5	{Escute}				00:04:11...	00:04:13...
	6	{Diga o nome do homi que vende as moto que mamãe vai comprá a motoca}				00:04:17...	00:04:21...
	7	{Isso é quê?}				00:04:21...	00:04:22...
	8	{Pois diga o nome}				00:04:24...	00:04:25...
	9	{Como é o nome?}				00:04:26...	00:04:27...
	10	{Do homi que vende as moto?}				00:04:28...	00:04:29...
	11	{Eim?}				00:04:30...	00:04:32...
	12	{O juron?}				00:04:32...	00:04:33...

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Olhar da criança						▼
>	N.	Anotação				Tempo In...	Tempo Fi...
	1	(Olha para a mãe-ACA)				00:03:54...	00:03:55...
	2	(Olha para o saco de bombom-AD)				00:03:55...	00:03:56...
	3	(Fora de foco)				00:03:56...	00:03:59...
	4	(Olha para a mãe-ACA)				00:03:59...	00:04:02...
	5	(Olha para os bombons dentro da sacola que a mãe segura-AD)				00:04:02...	00:04:14...
	6	(Fora de foco)				00:04:14...	00:04:17...
	7	(Olha para o bombom e para a mãe-ACD-D)				00:04:17...	00:04:21...
	8	(Olha para a mãe e para o bombom-ACA)				00:04:21...	00:04:22...
	9	(Olha para o bombom e para a mãe-ACD-I)				00:04:22...	00:04:23...
	10	(Fora de foco)				00:04:23...	00:04:33...

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Gestos da criança						▼
>	N.	Anotação				Tempo In...	Tempo Fi...
	1	[Segura e mostra um bombom para a mãe] (EMBLEMA)				00:04:20...	00:04:21...
	2	[Entrega o bombom para a mãe] (EMBLEMA)				00:04:22...	00:04:22...
	3	[Apontar que repousa logo abaixo da pálpebra inferior] (EMBLEMA)				00:04:29...	00:04:30...
	4	[Apontar que repousa logo abaixo da pálpebra inferior] (EMBLEMA)				00:04:31...	00:04:33...

Grade		Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles	
▼		Produção vocal da criança							▼
>	N.	Anotação					Tempo In...	Tempo Fi...	...
▶	1	{Papai?}					00:04:00...	00:04:01...	...
	2	{Uó}					00:04:19...	00:04:20...	...
	3	{Abi. Abi}					00:04:22...	00:04:23...	...

ANEXO I - Transcrições dos planos de composição da dialogia do extrato 07

Extrato: 07

Coleta: 08

Sessão: 01

Contexto da interação: Mãe e criança interagem na área externa da casa

Idade da criança: 01 ano 09 meses e 29 dias

The screenshot shows the ELAN 4.9.3 software interface. The main window displays a video of a mother sitting on a chair, interacting with a young child who is standing next to a yellow tricycle. The interface includes a menu bar with options like 'Arquivo', 'Editar', 'Anotação', 'Trilha', 'Tipo', 'Buscar', 'Visualizar', 'Opções', 'Janela', and 'Ajuda'. Below the video player, there is a timeline with various tracks for annotations. On the right side, there is a table titled 'EXTRATOS' with columns for 'N.', 'Anotação', 'Tempo Inicial', 'Tempo Final', and 'Duração'.

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	EXTRATO SESSÃO 01...	00:05:55.010	00:06:10.869	00:00:15.859
2	(EXTRATO COLETA 08 SESS...	00:06:30.797	00:06:35.448	00:00:04.649
3	EXTRATO SESSÃO 01 COLET...	00:11:05.105	00:11:16.318	00:00:11.213
4	EXTRATO SESSÃO 01	00:11:17.000	00:11:30.000	00:00:13.000

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Olhar da mãe						▼
>	N.	Anotação				Tempo Ini...	Tempo Fi... D...
▶	1	(Olha para a criança-ACA)				00:05:55...	00:05:57... 0...
	2	(Olha para alguém fora do foco-ACV)				00:05:57...	00:05:58... 0...
	3	(Olha para a criança-ACA)				00:05:58...	00:06:06... 0...
	4	(Olha para a criança-ACA)				00:06:30...	00:06:35... 0...

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Gestos da mãe						▼
>	N.	Anotação				Tempo Ini...	Tempo Fi... D...

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Produção vocal da mãe						▼
>	N.	Anotação				Tempo Ini...	Tempo Fi... D...
▶	1	{Qué tumá bân?}				00:05:57...	00:05:58... 0...
	2	{Qué tumá bân?}				00:05:59...	00:06:00... 0...
	3	{É}				00:06:01...	00:06:02... 0...
	4	{Cê tá cum calô}				00:06:02...	00:06:03... 0...
	5	{E purquê qué tumá bân?}				00:06:05...	00:06:06... 0...
	6	{Ei tu cortô teu cabelo?}				00:06:31...	00:06:33... 0...
	7	{Eu vô dá bân}				00:06:34...	00:06:35... 0...

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Olhar da criança						▼
>	N.	Anotação				Tempo Ini...	Tempo Fi... D...
	1	(Olha para algo fora de foco)				00:05:55....	00:06:06.... 0...
	2	(Olha para algo fora do foco)				00:06:30....	00:06:35.... 0...

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Gestos da criança						▼
>	N.	Anotação				Tempo Ini...	Tempo Fi... D...
	1	[Bate com a palma da mão na cabeça-Vértex] (EMBLEMA)				00:05:55....	00:06:04.... 0...
	2	[Bate com a palma da mão na cabeça-Vértex] (EMBLEMA)				00:06:32....	00:06:34.... 0...

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Produção vocal da criança						▼
>	N.	Anotação				Tempo Ini...	Tempo Fi... D...
	1	{Hum}				00:05:56....	00:05:56.... 0...
	2	{Qué}				00:05:58....	00:05:59.... 0...
	3	{É}				00:06:00....	00:06:00.... 0...
	4	{É}				00:06:02....	00:06:02.... 0...
	5	{Não}				00:06:03....	00:06:04.... 0...
	6	{Criança choraminga}				00:06:30....	00:06:32.... 0...
	7	{Ain. Ain}				00:06:33....	00:06:34.... 0...