



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

VALDENICE PEREIRA DE LIMA

ELEMENTOS MULTIMODAIS NAS INTERAÇÕES MÃE-BEBÊ
EM CONTEXTOS DE RISO

João Pessoa - PB

2016

VALDENICE PEREIRA DE LIMA

ELEMENTOS MULTIMODAIS NA DIALOGIA MÃE-BEBÊ EM CONTEXTOS DE RISO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em cumprimento às exigências para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa Dra Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

João Pessoa - PB

2016

Catálogo na Publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L732e Lima, Valdenice Pereira de.

Elementos multimodais nas interações mãe-bebê em contexto de
riso / Valdenice Pereira de Lima – João Pessoa, 2019.

132 f. : il.

Orientação: Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.

Dissertação (Mestrado) – UFPB / CCHLA.

1. Aquisição da linguagem. 2. Contextos do riso. 3. Multimodalidade.
4. Linguística. I. Cavalcante, Marianne Carvalho Bezerra. II. Título.

UFPB/BC

CDU – 81`232(043)

VALDENICE PEREIRA DE LIMA

ELEMENTOS MULTIMODAIS NAS INTERAÇÕES MÃE-BEBÊ EM CONTEXTOS DE
RISO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em cumprimento às exigências para obtenção do grau de Mestre em Linguística. Defesa ocorrida no dia 30 de março de 2016.

BANCA EXAMINADORA



Orientadora: Profa Dra Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
(PROLING – UFPB)



1ª Examinadora: Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria
(PROLING / UFPB)

2º Examinador: Prof. Dr. José Temístocles Ferreira Júnior
(UFPE)

(PROLING – UFPB)

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu pai que sempre está ao meu lado, principalmente nos momentos mais difíceis.

A meus pais, Antonio e Ivanilda, pelo o amor e carinho dedicado a mim, mesmo, quando não mereço. Vocês são muito importantes na minha vida, principalmente, na minha vida acadêmica. Agradeço por representar essa fortaleza, diante das minhas tantas fraquezas.

A meus irmãos, que, literalmente, estão sempre ao meu lado, dando-me todo apoio necessário, quando mais preciso. A vocês: Manoel, Carol, Cosmo, Damião, Iuri, João, Isabel dedico todo êxito até aqui alcançado; sem vocês não seriam quem sou hoje. Agradeço em especial a Cosme e Damião, pela ajuda dada nessa fase final da escrita.

À Paula, por toda força que tem me dado, desde o período da graduação. Agradeço imensamente pelo incentivo dado no período da seleção de mestrado. Você foi mais que uma amiga; sofreu com minhas perdas e alegrou-se com minhas conquistas. Amiga como você não encontrarei facilmente. Obrigada.

A minhas grandes e eternas amigas: Madalena, Joseane e Livia. Sempre estiveram ao meu lado nos piores e nos melhores momentos. Costumo dizer que nossa amizade vai além dessa vida.

Aos amigos do LAFE: Ivo, Ediclécia, Andressa, Valmira, Drielly. Agradeço pela companhia e ajuda de todos em todo o percurso da graduação e do mestrado. Obrigada Drielly e Ivo pela ajuda com a dissertação, sem vocês teria sido mais difícil.

Aos meus familiares que sempre torceram pela minha felicidade: meu avô Chico, minhas tias: Damiana, Cida, Iracy, Maria Luiza, Francisca. Muito obrigada por tudo.

À Marianne, minha orientadora, obrigada por tudo, pelo apoio e orientações. Agradeço de coração pela dedicação e carinho que deposita em todos que fazem parte do LAFE.

A Temístocles, meus sinceros agradecimentos. Obrigada pelas palavras de carinho e apoio que sempre recebi.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para realização desse trabalho.

RESUMO

A multimodalidade em aquisição é uma abordagem que está sendo cada vez mais discutida entre aqueles que se interessam pela linguagem da criança. Essa perspectiva teórica considera como linguísticos os diversos comportamentos interativos realizados pelos bebês, a exemplo dos gestos, da expressão facial, dos olhares. Nesse sentido, o presente trabalho pretende discutir e analisar a multimodalidade na aquisição da linguagem, enfatizando a emergência do riso em diferentes contextos de interação mãe-bebê. Considerando as pesquisas sobre o tema, percebemos que, apesar dos vários estudos sobre o riso, as investigações do riso infantil ainda são trabalhos voltados para adultos, tornando escassas as investigações do riso ainda nos primeiros anos de vida do bebê à exceção dos trabalhos de Del Ré (2002, 2003, 2005), que tratam do riso ao discutir o humor na aquisição da linguagem. Diante disso, neste trabalho, observaremos a constituição do riso em fase de aquisição da linguagem, já que esse recurso visto sob a ótica multimodal, utilizado pelos infantes, constitui-se de relevância para consolidação da linguagem infantil. Como aporte teórico para este trabalho, utilizamos teorias referentes ao riso (BERGSON, 2007; BAKHTIN, 2000; MENDES & SEIDL DE MOURA; DEL RÉ, 2002, 2003, 2005) e à multimodalidade em aquisição da linguagem (MCNEILL, 1985, 2000; GOLDIN-MEADOW, 1999; KENDON, 2000; FONTE, 2011). Para o desenvolvimento desta dissertação, realizamos um estudo longitudinal, cujo corpus foi composto por filmagens de interação mãe-bebê, em contexto naturalísticos, com *infans* na faixa etária entre 16 e 24 meses. Os dados analisados foram transcritos no software ELAN, que possibilitou investigar a emergência da multimodalidade na díade de forma concomitante. Partimos da hipótese de que as rotinas envolvendo o riso vão se constituindo através da multimodalidade, guiadas pelo movimento dialógico entre adulto e criança. Nossos dados mostraram que as situações interativas são construídas multimodalmente e que o riso atua como elemento relevante na consolidação das rotinas; percebemos também que os contextos de riso são construídos dialogicamente, através do engajamento tanto da mãe quanto da criança nas cenas analisadas. Tais resultados confirmam nossa tese de que a criança utiliza o riso como elemento multimodal para estabelecer interação com os que a cercam.

Palavras-Chave: Contextos de riso; Aquisição da Linguagem; Multimodalidade.

ABSTRACT

The multimodality in acquisition is an approach that is increasingly discussed among those who are interested in child development. That perspective considers as linguistic, those interactive behaviors done by babies, like gesticulations, face expressions and the way of watching. This research studies the multimodality, focus on the child's smile, from 16 to 24 months old. The main objective of this work is to investigate how the children smile, related to the multimodal point of view, how they make the interaction with the others, and also to understand how this role helps for their language acquisition. Related to other previous researches on this subject, we found that most of them are focus on smile in adults, with just few researches with emphasis on the first years of babies' life, like Del Ré (2002, 2003, 2005), discussing the smile in the mood during language acquisition. Therefore, in this study, we observed that the construction of the smile in the language acquisition phase, as seen this feature in the multimodal optical, used by infants, makes a relevant situation for the child during the language consolidation. As a theoretical basis for this study, we used theories on laughter (BERGSON, 2007; BAKHTIN, 2000; MENDES & SEIDL DE MOURA; DEL RÉ, 2002, 2003, 2005) and the multimodality language acquisition (MCNEILL, 1985, 2000; GOLDIN-MEADOW, 1999; KENDON, 2000; FONTE, 2011). For the development of this thesis, we did a longitudinal study, whose main object has been composed for mother-baby interaction recorded in videos, in the most natural way possible. The analyzed data was transcript in the ELAN software, which made possible to investigate the emergence of multimodality in a simultaneous way. Thus, this software can describe the relationships built among the subjects analyzed. We started from the hypothesis that the routines involving laughter will be constituted by multimodality, guided by the dialogic movement between the adult and the child. Our data showed that the interactive situation are created with multimodality, and that the smile acts as a relevant element in the routines consolidation; we realized also that the context of smile are made dialogically, by engaging both the mother and the child in the analyzed scenes. Those results confirm our hypothesis that the child uses the smile as a multimodal element in order to establish interaction with those around him.

Keywords: Smile context; Language Acquisition; Multimodality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Multimodalidade.....	58
Quadro 2: Atenção Conjunta.....	63
Quadro 3: Tabela das Díades.....	70
Quadro 4: ELAN.	71
Quadro 5: Produção Vocal da Mãe.....	74
Quadro 6: Produção Vocal da Criança.....	75
Quadro 7: Produção Gestual da Criança.....	75
Quadro 8: Expressão Facial da Criança.....	76
Quadro 9: Risos da Criança.....	76
Quadro 10: Risos da Mãe.....	76
Quadro 11: Produção Vocal da Mãe.....	80
Quadro 12: Produção Vocal da Criança.....	81
Quadro 13: Produção Gestual da Criança.....	81
Quadro 14: Produção de Riso da Criança.....	81
Quadro 15: Produção de Risos da Mãe.....	82
Quadro 16: Produção Vocal da Mãe.....	85
Quadro 17: Produção Gestual da Mãe.....	85
Quadro 18: Produção Vocal da Criança.....	85
Quadro 19: Produção Gestual da Criança.....	86
Quadro 20: Multimodalidade da Mãe.....	86
Quadro 21: Multimodalidade da Criança.....	86
Quadro 22: Produção de Riso da Mãe.....	87
Quadro 23: Produção de Risos da Criança.....	87
Quadro 24: Produção Vocal do Pai.....	90

Quadro 25: Produção Vocal da Criança.....	92
Quadro 26: Multimodalidade do pai.....	93
Quadro 27: Multimodalidade da Criança.....	94
Quadro 28: Produção de Risos da Criança.....	94
Quadro 29: Produção Vocal da Criança.....	97
Quadro 30: Produção Vocal da Mãe.....	98
Quadro 31: Produção Gestual da Criança.....	98
Quadro 32: Produção Gestual da Mãe.....	98
Quadro 33: Produção Vocal e Gestual da Mãe.....	99
Quadro 34: Produção Vocal e Gestual da Criança.....	99
Quadro 35: Produção de Risos da Criança.....	100
Quadro 36: Produção Vocal da Criança.....	103
Quadro 37: Produção Gestual da Criança.....	104
Quadro 38: Produção Vocal da Mãe.....	104
Quadro 39: Produção Gestual da Mãe.....	105
Quadro 40: Produção de Risos da Criança.....	106
Quadro 41: Produção de Risos da Mãe.....	106
Quadro 42: Multimodalidade da mãe.....	107
Quadro 43: Multimodalidade da Criança.....	108
Quadro 44: Produção Vocal da Mãe.....	110
Quadro 45: Produção Vocal da Criança.....	111
Quadro 46: Produção Gestual da Mãe.....	111
Quadro 47: Produção Gestual da Criança:	111
Quadro 48: Multimodalidade da Mãe.....	112
Quadro 49: Multimodalidade da Criança:	113
Quadro 50: Produção de Riso da Mãe.....	113
Quadro 51: Produção de Riso da Criança.....	113

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Extrato 1.....	73
Figura 2: Espectrograma da criança.....	78
Figura 3: Extrato 2.....	79
Figura 4: Espectrograma da mãe.....	83
Figura 5: Extrato 3.....	84
Figura 6: Espectrograma da Criança.....	91
Figura 7: Extrato 4.....	91
Figura 8: Espectrograma do pai.....	95
Figura 9: Extrato 5.....	97
Figura 10: Espectrograma do “não”.....	102
Figura 11: Extrato 6.....	102
Figura 12: Espectrograma da mãe.....	109
Figura 13: Extrato 7.....	111
Figura 14: Espectrograma da mãe.....	116
Figura 15: Extrato 8.....	116
Figura 16: Espectrograma da mãe.....	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Contínuo vocal da criança seguido de risos.....	123
Gráfico 2: Contínuo gestual da criança seguido de risos.....	124
Gráfico 3: Contínuo gesto-vocal da criança seguido de risos....	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. A EMERGÊNCIA DO RISO NA MULTIMODALIDADE.....	18
1.1 ALGUMAS ABORDAGENS SOBRE O RISO E O HUMOR COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	19
1.2 Expressões faciais: O sorriso humano na perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento Humano	22
1.3 O humor e o riso na aquisição da linguagem e sua relação com a multimodalidade.....	27
2. AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM UMA PROPOSTA INTERACIONISTA	34
2.1 Interacionismo	34
2.1.2 Teorias Sociais e Culturais do Desenvolvimento Humano	41
2.1.3 Teoria Sociocultural de Tomasello: linguagem como construto cognitivo cultural	50
3. MULTIMODALIDADE EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	54
3.1 A perspectiva multimodal da linguagem.....	54
3.1.1 A relação gesto e fala na multimodalidade	58
3.2 Atenção conjunta e multimodalidade.....	63
3.3 Delimitando algumas investigações sobre multimodalidade em aquisição no Brasil.....	66
4. METODOLOGIA DE PESQUISA	71
4.1 <i>O corpus</i>	72
4.2 Os dados	72
4.3 Transcrições e análises dos dados	73
5. ANÁLISES DOS DADOS.....	75
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
BIBLIOGRAFIA.....	130

INTRODUÇÃO

O fenômeno da aquisição da linguagem tem suscitado crescente interesse em várias áreas do conhecimento. São pesquisas oriundas da Psicologia, Sociologia, Fonoaudiologia, Linguística, dentre outros, tornando esse campo de estudo interdisciplinar. Dentre o amplo campo de pesquisas que tratam da aquisição da linguagem, destacamos aquelas que se dedicam a observar como a criança interage, através de elementos multimodais. Tais investigações vêm ganhando impulso e têm enriquecido as pesquisas no campo da aquisição da linguagem de forma significativa.

A multimodalidade em aquisição é uma abordagem que concebe não somente os elementos linguísticos como constitutivos da linguagem, mas também os componentes não linguísticos. A maior parte das pesquisas sobre o tema trata-se da relação entre gesto e fala, ao longo do período que envolve os três primeiros anos de vida da criança. Autores como MCNEILL (1985, 2000); GOLDIN-MEADOW (1999); KENDON (2000); FONTE (2011); CAVALCANTE (1994, 1999, 2003, 2009); ÁVILA NÓBREGA (2010); SOARES (2014); LIMA (2015) e FONTE et al. (2014) têm se dedicado cada vez mais a estudar a relação entre os gestos e a fala.

McNeill (1985) e Kendon (2000) partem do pressuposto de que a linguagem é manifestada sempre multimodalmente, através desses dois componentes. Os autores muito contribuíram para observação da multimodalidade através do “Contínuo de Kendon”, que evidencia a relação gesto e fala. Citado por McNeill (2000), o contínuo classifica alguns tipos de gestos, caracterizando cada um deles; a saber: a gesticulação, a pantomima, os emblemas e a língua de sinais.

Diante disso, concebemos em nosso trabalho um estatuto de língua multimodal, constituída de gesto e de fala, indissociavelmente ainda que a criança desde o nascimento está imersa na linguagem e através da linguagem vai se constituindo como sujeito interativo. Portanto, neste trabalho, além de nos pautarmos nos pressupostos da multimodalidade, nos baseamos também no conceito sociointerativo da linguagem, concebendo-a um construto social, estabelecida na relação com outro.

Através dos pressupostos sociointeracionistas e multimodais de língua, temos como objetivo principal investigar como se dá o riso, enquanto multimodalmente construído com o outro na interação dialógica. Para tanto, nossos objetivos específicos serão: investigar as rotinas envolvendo o riso; observar o papel do interlocutor/adulto na caracterização desses

momentos; analisar e descrever as cenas interativas, observando a construção do riso e sua relação com outros elementos multimodais; verificar de que maneira a construção de rotinas envolvendo o riso contribui para a aquisição da linguagem.

Como investigaremos a emergência do riso na aquisição, trabalharemos com dados qualitativos e quantitativos de uma díade mãe-bebê, com idade dos 16 aos 24 meses de vida, uma vez que consideramos essa faixa etária um período significativo para a aquisição da linguagem.

Assim, o presente trabalho está organizado em 5 capítulos.

No capítulo I, discutimos algumas abordagens sobre o riso e o humor, de forma geral, enfatizando a emergência do riso no período da aquisição da linguagem e sua relação com a multimodalidade. O objetivo desse capítulo foi discutir a emergência do riso na multimodalidade.

No capítulo II, apresentamos algumas abordagens da aquisição da linguagem voltadas para uma perspectiva interacionista, mostrando como o conhecimento humano está relacionado às experiências vivenciadas através do contato com o outro. Nesse capítulo, evidenciamos o quão é relevante observar a linguagem da criança sob a ótica do interacionismo.

No capítulo III, abordamos alguns pressupostos multimodais de língua, fazendo menção às teorias de (MCNEILL, 1985, 2000; GOLDIN-MEADOW, 1999; KENDON). Apresentaremos também a perspectiva da Teoria de Tomasello (2003) sobre “Atenção Conjunta” e sua relação com a multimodalidade. Ao final do capítulo, foram explicitadas algumas pesquisas sobre multimodalidade desenvolvidas no Brasil.

No capítulo IV, temos a abordagem metodológica da pesquisa. Optamos por uma pesquisa qualitativa, longitudinal de uma díade mãe-bebê. Além disso, apresentaremos também o corpus, a díade, a criança e o Software ELAN utilizado nas seleções, transcrições e análise dos dados.

No capítulo V, por sua vez, apresentamos as análises dos dados coletados, de acordo com nossa proposta. Este capítulo buscou compreender como o riso é construído na dialogia mãe-bebê, observando também como os elementos multimodais que constituem o contexto de riso podem favorecer a interação adulto/criança. Por fim, num terceiro momento das análises, apresentamos dados quantitativos, através dos quais mapeamos a ocorrência aproximada de risos relacionada à ocorrência de produção gestual e de produção verbal.

Nas considerações finais, apresentamos uma discussão sobre os resultados encontrados e percebemos como o riso se faz presente nos contextos de interação, exercendo papel importante para a aquisição da linguagem.

CAPÍTULO 1

A EMERGÊNCIA DO RISO NA MULTIMODALIDADE

Compreender o surgimento do riso e do humor na aquisição da linguagem requer um trabalho minucioso sobre essa temática, considerada instigante para os que se dedicam a compreender as manifestações de risos infantis. Alguns estudos na área de Aquisição da Linguagem acreditam que a criança antes dos 3 anos de idade não consiga exteriorizar o humor, porém há autores que defendem o seu surgimento desde cedo.

Devido aos poucos trabalhos desenvolvidos nessa área, a investigação sobre o humor na linguagem infantil é um desafio enfrentado por aqueles que se interessam pelo assunto. Apesar dessa escassez, podemos citar algumas pesquisas com notoriedade na área. Tais trabalhos partem de um pressuposto discursivo de linguagem e buscam compreender o desenvolvimento dos discursos humorísticos e sua relação com a aquisição da linguagem, que se dá através da multimodalidade. Trabalhos como o de Del Ré (2002, 2003, 2005) partem dessa compreensão dialógica discursiva para compreender o humor, enfatizando a relevância das trocas interativas entre adultos e criança na construção de enunciados humorísticos.

Del Ré et al (2014) enfatizam que o humor é pouco analisado na aquisição da linguagem, com exceção de pouquíssimos trabalhos, com base na psicologia. Assim, ela cita pesquisas como a de Freud (1905), Aimard (1988) que investigam a emergência do humor na infância.

Assim, faremos uma breve exposição de algumas pesquisas que surgiram, para explicar o riso humano e o humor. Apesar de alguns estudos, por vezes, explicitarem definições similares para tais características humanas, concebemos o riso uma manifestação universal e cultural, assim como o humor.

1.1 Algumas abordagens sobre o riso e o humor como objeto de investigação.

O humor e o riso são temas que há muito tempo estão sendo discutidos na literatura. É na Antiguidade que se pode fazer referência do riso, enquanto objeto de estudo, através de Aristóteles e Platão. Na obra “Poética”, Aristóteles realiza um trabalho sobre o gênero cômico, porém, segundo Alberti (2002), o livro II da Poética, que tratava especificamente da

comédia, perdeu-se, mas a influência desse filósofo, em relação às investigações posteriores sobre o riso, foi bem significativa.

Apesar de serem abordados de forma intrínseca, o riso e humor apresentam características peculiares. Assim não se pode confundir esses dois conceitos, apesar do riso ser considerado uma categoria necessária para ocorrência do humor. Muitas vezes, o sorriso ocorre sem necessariamente tratar-se de humor, esse ato pode estar associado a outros desencadeamentos, que não o viés humorístico.

Todavia, não se pode negar que o humor deve estar interligado ao riso que segundo Bergson (2004) e Travaglia (1990), é uma das possíveis expressões do humor, este, por sua vez, deve ser compreendido como algo que surge de uma reação a uma determinada situação de riso.

Não concordamos com esta separação de humor e riso. Para nós o humor está indissolúvelmente ligado ao riso e é apenas o riso que diferencia o humor de outras formas de análise crítica do homem e da vida, de outras formas de rebelião contra o estabelecido, o controle social e o impedimento dos prazeres e o conseqüente desequilíbrio e reestruturação do mundo sócio-cultural; (...) Podemos concordar com o fato de que o humor não tem compromisso com o riso audível, a risada e a gargalhada que parece ser aquilo a que se referem quando desvinculam riso de humor. (TRAVAGLIA, 1990, p.66).

Notamos que o autor defende a interligação entre riso e humor, mas fazendo a distinção entre ambos. Ele acrescenta ainda que o humor pode não apresentar uma forma explícita do riso, como uma gargalhada, mas pressupõe um estado de felicidade que pode ser manifestado em um riso interior, este entendido de forma ampla.

Como mencionado anteriormente, o estudo do humor implica uma análise de sua categoria mais significativa: o riso. O riso, segundo Bergson (2004) é eminentemente humano; a comicidade está intimamente relacionada ao indivíduo. Assim, as variadas pesquisas envolvendo o tema relacionam essa categoria a ações intrínsecas do sujeito.

Bergson (2004) ainda acrescenta que o riso ocorre no convívio social, não podendo realizar-se isoladamente, pois ele deve exprimir uma significação social, uma interação entre indivíduos. Assim, a natureza social do riso é indiscutível, não somente nos trabalhos de Bergson, mas autores como Bakhtin (2000) trazem o estudo do riso relacionado à manifestação humana. Na obra, “A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais”, o autor realizou um profundo estudo sobre a cultura cômica,

de caráter popular e folclórico da época medieval. Enfatiza que o riso sempre foi uma das principais formas de expressão da verdade sobre o mundo, a história, e a sociedade.

Bakhtin (2000) realiza uma análise histórica sobre o riso, relacionando-o à expressão literária, fazendo menção a categorias como carnavalização, realismos e cultura. Nesse trabalho, o autor mostra a importância do riso na Idade Média, que passa a ser considerado de forma distinta em outras épocas. O estudioso ainda esclarece que o século XVI é considerado o apogeu da história do riso, essa manifestação humana seria uma forma de exprimir verdades sobre o mundo, sobre os homens e seus problemas; todavia perde essa significação no decorrer da história.

Apesar de retratar a historicidade do riso em “Cultura Popular na Idade Média”, o conceito de riso dado por Bakhtin está em “Questões de Literatura e de Estética”, na qual o autor define o conceito de riso, enfatizando seu caráter histórico cultural, não apenas uma reação biológica do ser humano.

Nós temos em vista o riso não como um ato biológico e psico-fisiológico, mas o riso na existência sócio-histórica, cultural e objetual, e, principalmente, na expressão verbal. O riso se manifesta na fala pelos mais diferentes fenômenos, que até hoje não foram submetidos a um estudo histórico sistemático e rigoroso suficientemente profundo. Ao lado do emprego poético da palavra num “sentido não particular”, ou seja, ao lado dos tropos, existem as mais variadas formas de utilização indireta de um outro gênero de linguagem: a ironia, a paródia, o humor, a facécia, os diversos tipos de comichidade, etc. (não existe uma classificação sistemática). (BAKHTIN, 2010, p. 343).

A concepção dada pelo autor supracitado vai além de uma noção de riso enquanto reação subjetiva do sujeito, o conceito aqui exposto compreende o ato de rir como uma manifestação do sujeito historicamente situado, diante de um determinado discurso. Dessa forma, compreendemos que o autor nessa obra extrapola a definição de riso, meramente pelo seu caráter biológico, concebendo-o como expressão verbal, que pressupõe uma forma de linguagem, com todas suas implicações dialógicas de produção.

Partindo de uma pesquisa de base indutiva, Propp (1992) realiza um estudo sobre o riso e o cômico, ressaltando que tais elementos ocorrem quando há alguma ridicularização, seja por uma característica física, que apresenta deformação ou por algo risível que está nesse corpo. Já Bergson (2004) acredita que seu acontecimento está ligado a um desajuste, a um fato ou a uma ação inesperada, em relação ao habitual. Assim, o cômico seria caracterizado

por algo que surpreendesse. Isso explicaria a piada, por exemplo, que tem sua graça ao final da história, devido ao seu caráter inesperado.

Por estar relacionado à natureza humana, o riso não ocorre aleatoriamente, assim como o humor, ele acontece dentro de um contexto sociocultural. Os sujeitos envolvidos no ato do riso estão situados socialmente e culturalmente. Por isso, a manifestação do riso está ligada à cultura, ao meio em que o indivíduo está inserido.

Tanto Propp (1992) quanto Bergson (2004) defendem esse pressuposto, ambos creditam que o humor depende da cultura, do período histórico. Segundo Propp (1992), cada época e povo possuem seu próprio sentido cômico. Assim, o humor tem um caráter de construto social.

Como podemos perceber, as palavras riso e humor se confundem, diante da definição do que seja manifestação humorística, principalmente devido ao caráter cultural que tais categorias possuem. Outro argumento para tal ocorrência pode estar relacionado à natureza complexa que o humor possui, sendo objeto de estudo de vários campos de saber. Quanto a isso, Travaglia (1990, p.57) define humor, ressaltando que se trata de “(...) um fenômeno complexo e multifacetado, sua pesquisa se estabeleceu como um campo de estudo multi e interdisciplinar. Assim, é que o humor tem sido estudado por antropólogos, comediantes, filósofos.” O autor ainda acrescenta:

O humor é uma atividade ou faculdade humana cuja importância se deduz de sua enorme presença e disseminação em todas as áreas da vida humana, que ultrapassa o simples fazer rir. Ele é uma espécie de arma de denuncia [...] uma forma de revelar e de flagrar outras possibilidades de visão de mundo e das realidades naturais ou culturais que nos cercam e, assim, de desmontar falsos equilíbrios. (TRAVAGLIA, 1990, p.55)

Percebemos então a amplitude que esse assunto carrega. Apesar de ser um tema bastante explorado, desde a Antiguidade, ainda hoje se encontram desafios na investigação desse objeto de estudo. Por possuir característica ampla, em relação a sua natureza, o humor acaba tornando um fenômeno cujo estudo demanda cuidados na sua investigação. Raskin (1987 apud Travaglia 1990) apresenta os principais problemas enfrentados ao definir uma pesquisa sobre humor, dentre eles está a forma de saber identificar os tipos de humor e depois relacioná-los com outras disciplinas. O autor chama atenção ainda para o fato de que a maior dificuldade está em identificar o que é engraçado ou não nas análises de pesquisas.

Além das teorias acima citadas, podemos mencionar os trabalhos desenvolvidos por Possenti (1991, 1998), que trabalha a piada como um fenômeno de linguagem, uma vez que é

possível identificar na piada mecanismos linguísticos de humor. O autor aborda fenômenos da linguagem, como aspectos fonológicos, morfológicos, lexicológicos, sintáticos, para investigar o fenômeno humorístico.

Através de uma breve exposição sobre os trabalhos com o humor em adultos, podemos notar o quanto esse assunto é abordado por diversos estudiosos, de áreas de conhecimentos distintas, assim, concebendo esse objeto de estudo relevante na compreensão das manifestações humanas.

Já que nos dedicamos nesse tópico aos vários trabalhos que se tem na literatura sobre o humor e o riso adulto, mais adiante iremos mostrar algumas pesquisas sobre as expressões faciais humanas, observando o riso e o sorriso infantil, elementos relevantes para entrada da criança na língua.

1.2 Expressões Faciais: O sorriso humano na perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista

As expressões faciais de emoção vêm despertando interesse de muitos estudiosos há muito tempo. Várias são as abordagens que tratam dessa característica humana, considerada universal. Devido a crescentes interesses pelo assunto, a temática que envolve os movimentos faciais humanos tem caráter multidisciplinar, sendo objeto de estudo da Psicologia, Antropologia, Sociologia, Etiologia, entre outros campos de saber.

Segundo Castilho e Martins (2012), as pesquisas sobre as expressões faciais ganham impulso através de Darwin, que em uma investigação sobre as emoções humanas e animais, considerava as expressões das emoções relevantes para sobrevivência humana, já que os indivíduos, por viverem em grupos, necessitam da interação, manifestada através dos movimentos faciais.

Darwin apresenta descrições detalhadas de expressões do homem, como sofrimento, choro, humor. Castilho e Martins (2012) acrescentam que tal investigação explicitou que há semelhanças entre as expressões da face dos homens e dos animais. Ainda segundo os autores, as pesquisas de Darwin evidenciaram que seria necessária uma comparação entre as expressões faciais humanas e as expressões animais, uma vez que, somente compreendendo os movimentos expressivos dos animais, poderíamos conhecer essa característica humana, determinada pela evolução.

Além de constatar que algumas expressões emocionais são comuns em seres humanos e em animais, apesar de apresentarem funções distintas entre primatas humanos e não humanos, tais pesquisas revelaram que as emoções são universais, independem da cultura. (MESQUITA, 2011); o sorriso seria algo inato ao homem. Assim, segundo Mesquita (2011), Darwin acredita que as expressões faciais eram inerentes ao homem, sendo resultantes de um processo evolutivo da espécie.

Porém, o autor chama atenção para existência de algumas teorias que se contrapõe à ideia de observar as manifestações humanas apenas pelo caráter inato, atribuindo também um caráter social para o comportamento humano. Nessa perspectiva, o sorriso, assim como as expressões faciais estariam relacionados a diversos fatores, além de biológicos, também os de caráter sócio cultural, contrapondo-se, dessa forma, ao pensamento evolucionista de Darwin.

O sorriso e o riso humano são as manifestações faciais mais investigadas por estudiosos de áreas diversas. Uma das maiores questões envolvendo tais características humanas era seu o caráter inato ou adquirido, já que se tratavam de expressões universais. Quanto a isso, Fernandes Mendes e Seidl de Moura (2009 p.2) revelam:

Uma das primeiras e mais instigantes questões a serem enfrentadas no estudo do sorriso é sua origem. Ao ser abordada, remete a muitas perguntas sobre o modo pelo qual e quando surgem suas primeiras manifestações, se é uma habilidade inata, adquirida por herança genética ou por um processo de aprendizagem ou, ainda, se decorre de uma combinação de ambas as possibilidades. Terá o meio sociocultural uma atuação direta e determinante em suas manifestações? Por outro lado, se inata, pode ser explicada como fruto da filogênese humana? Permanece invariável desde o seu surgimento ou passa por algum processo de transformação ao longo da vida dos indivíduos?

Observando o sorriso humano sob uma perspectiva ontogenética, notamos que o mesmo acompanha o homem desde o seu nascimento até sua velhice. Segundo Mesquita (2011), através do desenvolvimento ontogenético do sorriso, nos é permitido analisar as origens e o aparecimento de um determinado comportamento, percebendo a evolução da expressão inicial para uma expressão posterior.

Diante de tais evidências, percebemos o quão complexo é esse assunto, uma vez que se trata de um comportamento humano. O sorriso, apesar de universal e inerente à espécie, pode apresentar significações distintas, a depender dos aspectos sociais, culturais e até mesmo subjetivos. Assim, o sorriso como outros comportamentos humanos necessitariam de uma

teoria que englobasse tanto o aspecto evolutivo, próprio da espécie, portanto, inato, quanto a relevância de experiências externas e subjetivas de desenvolvimento humano.

Seidl de Moura (2005) faz uma crítica à Psicologia Evolucionista, por esta não levar em consideração a ontogênese, e acrescenta que tais investigações têm como o foco a mente adulta, negligenciando os processos sofridos pelo indivíduo desde seu nascimento até sua fase adulta.

[...] é possível ter uma concepção evolucionista da mente atribuindo um papel à ontogênese. Nesse sentido, Keller (2000) propõe que, “desenvolvimento ontogenético é constituído através de um processo ativo de construção, baseado em módulos selecionados evolucionariamente e emoldurado pela teoria de desenvolvimento da cultura” (p. 965).

Ainda segundo a autora, articular o papel da cultura com a perspectiva evolucionista é imprescindível para compreender o desenvolvimento humano. O aspecto biológico não é suficiente para explicitar o comportamento do indivíduo, é necessário considerar o plano individual e demonstrar como o sujeito está implicado na construção da cultura. Ela acrescenta ainda que desde a Antiguidade algumas discussões filosóficas já discutiam a compreensão da mente, incorporando aspectos culturais, uma vez que adotar uma análise histórica da linguagem, seria imprescindível para compreender a natureza humana.

Segundo Martins e Vieira (2010), autores como (Bjorklund & Pellegrini, 2000; Bjorklund & Smith, 2003; Charlesworth, 1992; Keller, 2002; Seidl-de-Moura, 2005) trabalham com a Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista e acreditam que é possível incorporar à perspectiva evolucionista uma abordagem que enfatize o papel da ontogênese, uma vez que a Teoria da Evolução não daria conta para explicitar o desenvolvimento humano. A Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista seria uma área de intersecção entre a Psicologia Evolucionista e a Psicologia do desenvolvimento, que tem como pressuposto analisar o desenvolvimento humano de forma pluralista e interacionista, considerando-o um fenômeno linear, de progressivas mudanças que ocorrem nos contextos de interação. (MARTINS E VIEIRA, 2010).

Assim, as expressões faciais, incluindo o riso e o sorriso humano, devem ser analisadas amplamente, tomando como pressuposto aspectos inatos, assim como fatores culturais, uma vez que desde o nascimento nos envolvemos de forma interativa com aspectos sociais e culturais, que de alguma forma, influencia no nosso desenvolvimento. Fogel (1993) afirma que, desde o nascimento, o bebê é considerado participante ativo em um sistema

cultural e comunica-se por meios convencionais de movimentos e expressões dirigidos ao outro, como o sorriso e o olhar. O autor esclarece que a criança é preparada biologicamente para agir sobre o mundo, contudo sofre influência do meio, ou seja, da sua cultura.

Mendes e Seidl de Moura (2009) acreditam que uma investigação sobre comportamento humano tem que partir de uma análise ontogênica, considerando a influência sociocultural no desenvolvimento de habilidades humanas. Dessa forma, as autoras partem de uma perspectiva sociocultural e evolucionista para compreender as expressões faciais de emoção dos bebês, já que tais comportamentos constituem o fenômeno psicológico mais evidente para o ser humano, através do qual a criança expressa suas emoções.

Quanto aos estudos recentes sobre as expressões faciais, segundo Fernandes Mendes e Seidl de Moura (2009), tais investigações estão relacionadas à emoção e tem sido crescente o interesse por essas pesquisas, que, segundo os autoras, deve-se ao fato de que compreender os processos de desenvolvimento infantil é essencial para o estabelecimento das interações iniciais, além da importância atribuída às habilidades para expressar e lidar com as emoções, o que implica dizer que investigar a ontogênese das expressões faciais é primordial para entender o aspecto emocional dos seres humanos. As autoras acrescentam ainda que é através das expressões faciais que a criança expressa suas emoções e afetos, já que o bebê apresenta limitações no seu repertório de comportamentos.

Quanto ao surgimento das emoções dos bebês, Mendes e Seidl de Moura (2009) afirmam que as primeiras manifestações ocorrem no contexto familiar, mais precisamente, nas interações iniciais com a mãe. São esses momentos de interação que possibilita o estabelecimento da afetividade do bebê nos seus primeiros momentos de vida. Dessa forma, o microsistema familiar é responsável pela criação de padrões dinâmicos, ou seja, de rotinas, que ajudarão no desenvolvimento da criança.

Apesar de serem escassos os trabalhos sobre expressões emocionais em recém-nascidos, as autoras afirmam que as investigações sobre as emoções positivas da criança, como o sorriso são produtivos, diferente das emoções negativas, que apresentam dificuldades quanto ao seu estudo. As autoras ressaltam que “O sorriso, não só em bebês, mas também em adultos, é uma forma de expressão facial amplamente associada, na literatura científica, à manifestação de afeto positivo e de emoções como prazer e alegria” (MENDES E SEIDL DE MOURA, 2009, p.2).

As pesquisas sobre o sorriso humano apontam para uma influência sociocultural no comportamento das crianças. A princípio, explicam as autoras, o sorriso surge de forma inata,

não motivada, mas a partir dos dois meses de vida da criança, essas emoções, principalmente o sorriso, começa a sofrer modificações; os bebês passam a usar o sorriso para interagir com a mãe e essa, por sua vez, também faz o mesmo movimento. Assim, através do sorriso, mãe e criança estabelecem mútua interação. Fogel (2005) relata que a partir do segundo mês ocorre episódios de atenção concentrada, sorrisos e expressões faciais atrelados a sons, assim, segundo o autor é aos dois meses que as mudanças no comportamento do bebê começam a surgir. É também a partir desse período de dois meses que, segundo Mendes e Seidl de Moura (2009), os bebês parecem discriminar expressões de tristeza, alegria e raiva dos parceiros, tornando-se sensíveis a interrupções na reciprocidade social.

Aos quatro meses, acrescentam as autoras, há um aumento de expressões de afeto positivo; o bebê passa a responder aos sorrisos da mãe, apesar de que aos três meses, a criança tem um sorriso intensificado, para interagir com a mãe. As autoras acrescentam ainda que, de acordo com algumas pesquisas, o sorriso da criança recebe influência do contexto, do qual faz parte. Assim os sorrisos vão depender de como a mãe interage com o filho; é relevante mencionar que os pais têm papel importante no estabelecimento da afetividade dos infantes; aos três meses de vida, o bebê constrói, juntamente com os pais, o afeto positivo, que vai se manifestar também aos seis meses.

Dessa forma, o sorriso humano pode ser compreendido através de pressupostos inatos e sociais, uma vez que essa manifestação humana também é uma forma de interação, principalmente das crianças, ainda em fase de aquisição.

As autoras, em “O sorriso humano” discutem sobre a origem do sorriso, atribuindo tanto aspectos inatos, quanto fatores adquiridos, para explicar esse fenômeno. Assim, elas partem de uma perspectiva sociocultural e evolucionista para o estudo do sorriso humano.

Nesse sentido, pode-se pensar em uma necessária articulação de aspectos genéticos, biológicos, socioculturais, históricos e filogenéticos contemplados em uma abordagem sociocultural e evolucionista do desenvolvimento humano (...). Um dos pontos centrais dessa proposta se refere aos diferentes planos de gênese (a evolução da espécie, a história cultural e a ontogênese) a serem analisados para se estudar um fenômeno humano complexo. O homem é visto como um ser racional, produto da filogênese e da história cultural que, ao se desenvolver, constitui e é constituído pela cultura. Sendo assim, revela-se, como definem Bussab e Ribeiro (1998), um ser *biologicamente cultural*. (Mendes e Seidl de Moura, 2009 p.7).

Estudar as expressões faciais de forma ampla pressupõe, além de integrar aspectos biológicos e culturais, compreender de que forma esses aspectos estabelecem relação. Não

basta somente atribuir a origem sorriso, a integração desses elementos, mas é preciso compreender até que ponto uma característica está inter-relacionada biologicamente ao meio cultural. Portanto, é importante atribuir ao sorriso a inter-relação de aspectos inatos e adquiridos, de forma dinâmica, como acontece com qualquer manifestação humana.

Através das discussões aqui apresentadas, podemos perceber o quanto se faz necessário atribuir às pesquisas envolvendo o homem, aspectos socioculturais, além de biológicos, para elucidar questões do comportamento humano. Dessa forma, as investigações sobre as expressões emocionais do bebê devem ser pautadas a partir de pressupostos que considerem a dinamicidade das relações humanas.

Mais adiante, nos deteremos a apresentar algumas discussões sobre o humor e o riso na aquisição da linguagem e sua relação com a multimodalidade. Dessa forma, partiremos dos pressupostos de Del Ré (2002, 2003, 2005) sobre o humor nas primeiras fases da criança.

1.3 O Humor e o Riso na Aquisição da Linguagem e sua relação com a multimodalidade.

Variados são os trabalhos voltados para investigação do humor adulto. Porém, o humor infantil é pouco explorado. Raras são as pesquisas que se preocupam em analisar o riso e o humor na fase da aquisição. Como bem citam Del Ré et.al (2014), a maior parte dos estudos existentes tratam-se de pesquisas de cunho psicológico.

Del Ré (2011) afirma que o humor enquanto objeto de estudo é recente. Citando Bergson, a autora acredita que o riso surge à medida que algo considerado lógico perde seu ritmo dando lugar ao absurdo. É essa lógica do nonsense, responsável pela comicidade de um enunciado. Ela acrescenta que o primeiro estudo foi desenvolvido por Freud. Apesar de ser uma pesquisa com base na abordagem psicológica, o autor contribuiu para elucidar questões que envolvia o chiste e a linguagem.

Partindo de uma perspectiva que leva em consideração não somente a criança, mas a relação que a mesma estabelece com o outro, Del Ré (2006) define humor como algo que é risível, “... aquilo de que se ri, no âmbito discursivo, o que é cômico para a criança e/ou adulto, esse “algo a mais, misterioso, que não se sabe ou certo o que é, mas que exerce um fascínio sobre aquele que o ouve e, sobretudo, sobre aquele que o produz.” (Del Ré, 2006, p.31).

Com tal afirmação, a autora evidencia que o contexto de humor para se estabelecer, é necessário uma relação mútua entre os sujeitos envolvidos, através do diálogo. Como

podemos notar, o humor está estritamente relacionado às relações que se dão no âmbito discursivo. Dessa forma, compreendemos que a manifestação humorística é construída nas trocas com o outro, nas relações sociais, nunca isoladamente ou previamente estabelecida.

No que se refere ao estudo do humor na aquisição da linguagem, os que se interessam por esse tema confrontam-se com um questionamento inevitável: o humor se manifesta nos primeiros anos de vida da criança? Com que faixa etária surge esse fenômeno. Perguntas como essa evocam diversos pontos de vista.

Segundo Del Ré et al (2014) há divergências entre os estudiosos quanto ao início do humor na infância. A autora apresenta estudiosos, como Aimard (1988) e Carrausse (2009), que acreditam no surgimento do pré-humor a partir dos três meses de vida da criança. Já Bariaud (1983) acredita que antes dos quatro anos, a criança não consegue produzir humor, esclarece Del Ré et al (2014).

Figueira (2000), examinando episódios engraçados de duas crianças aprendendo a falar o português brasileiro, entre dois e seis anos de idade, constata que a criança, a partir dos dois anos de idade não parece ter a intenção de fazer rir. Assim, a ocorrência de dados humorísticos estaria ligada a uma atividade metalinguística e os dados de humor poderiam ser produzidos com ou sem intencionalidade. A criança, ao fazer o outro rir, de forma inesperada, seria indiferente àquela produção de humor, portanto, esse seria um dado anedótico.

Del Ré (2011) afirma que o humor está presente, desde muito cedo, no universo da criança e diz acreditar na precocidade do aparecimento do humor. Segundo Paule Aimard (1988, apud Del Ré, 2011, pag.56), o bebê é capaz de criar um contexto familiar, que reforçaria na composição de um pré-humor:

Paule Aimard (1988) acredita – e nós também – na precocidade do aparecimento do humor. Para ela, desde que nasce o bebê é capaz de reconhecer a voz, o rosto de pessoas de sua família, reconhecimentos estes que criam um contexto familiar no qual a criança vai progredir, imitando (...). É o que ela denomina de pré-humor... e que só poderia ser identificado a partir de testemunhos dos pais.

Assim como Del Ré (2011, 2014), acreditamos que em terna idade, a criança pode sim fazer parte de construções humorísticas, através da interação com outros sujeitos. Como ressalta autora, o bebê, desde muito cedo, está inserido em um contexto linguístico, que lhe possibilita ser uma pessoa de linguagem. Portanto, não só acreditamos que as crianças estão inseridas em contextos de humor, mas que os constroem no constante movimento dialógico com os outros.

Quaisquer que sejam as condutas languageiras utilizadas pela criança para conseguir efeito de humor em seus enunciados, o acesso a elas parece se dar, em geral, pela relação dialógica que se estabelece com o outro (a tutela da criança ou do outro) e pelos movimentos discursivos que dela se originam. (Del Ré, 2006, p.32).

Em outras palavras, concebemos relevante o papel do outro na construção de sentidos evocados pela língua. No caso do humor na aquisição, ele é atingido através da cumplicidade entre criança e os que a cercam, através de um jogo dialógico, no qual as significações são constantemente construídas.

É interessante mencionar que o humor ocorre na aquisição da linguagem por meio do processo de atenção conjunta, recurso utilizado pela criança, para entrar na linguagem através da interação. Na verdade, esse recurso nada mais é que habilidades sociocognitivas, que possibilitam aos bebês interagir como seres intencionais. A intencionalidade é a marca desse processo, uma vez que os sujeitos entram em contextos interativos com a intenção de partilhar algo. Na produção humorística não é diferente, a criança utiliza-se do humor para atingir uma finalidade intencional em relação ao outro, no caso, para fazê-lo rir.

Nós devemos considerar então os aspectos cognitivo, cultural e social como peças-chave para se entender a produção de humor infantil no diálogo e a noção de “intencionalidade partilhada” de Tomasello pode ser uma pista para tentarmos desvendar tal processo: o desejo da criança em querer partilhar experiências com outros é anterior às suas primeiras palavras. (Del Ré, 2011, p.107).

De acordo com Del Ré (2011), o humor pode estar relacionado à habilidade que a criança tem, a partir dos nove meses, de partilhar desejos, experiências com outros sujeitos; uma forma de a criança participar ativamente do mundo social. Além da atenção conjunta, a produção humorística depende de fatores cognitivos, sociais e culturais para sua realização, configurando um processo complexo.

Apesar de o humor ainda ser um tema carregado de indagações, a atenção conjunta é apresentada como sendo um possível percurso a se investigar, já que o discurso humorístico perpassa pela noção de intencionalidade em relação ao outro. Só conseguimos dar o estatuto de riso quando o outro nos confere tal tutela; é na cumplicidade com os outros sujeitos que podemos valorar se algo é risível ou não. Dessa forma, podemos perceber que o universo do humor ainda é um campo que se tem muito a explorar, principalmente em se tratando do

humor infantil, não devendo ser analisado de acordo com as perspectivas do humor adulto. É importante compreendermos que são formas interativas distintas e não devem ser analisadas partindo dos mesmos pressupostos.

Apesar de pouco explorado pelos estudiosos, o humor e o riso são objeto de estudo de alguns trabalhos desenvolvidos na área de aquisição da linguagem. São pesquisas com dados de criança, em que se observa a ocorrência de enunciados humorísticos e de risos. Dentre essas investigações, podemos citar Del Ré (2002, 2003, 2005, 2006), que vem abordando sobre o tema através de alguns significativos trabalhos.

Estudos recentes de Alessandra Del Ré, Aliyah Morgenstern, Christelle Dodane, Heitor Quimello (2014) propõem observar o humor na linguagem infantil, possibilitando promover articulação do papel do humor, tanto processual, quanto desenvolvimental na linguagem da criança. Partindo de uma perspectiva dialógica, eles observam os enunciados humorísticos provocados pela criança ainda na fase de aquisição. Os autores defendem uma aparição precoce do humor, ressaltando que a criança também produz enunciados humorístico.

Através de um estudo transversal, com nove crianças brasileiras, entre 3 (três) e 6 (seis) anos, Del Ré (2006) realiza uma pesquisa sobre o humor infantil, partindo de um método indutivo. A pesquisa foi realizada através de dados qualitativos, em situação de interação. A finalidade do estudo era verificar a maneira pela qual a criança é levada a produzir enunciados que cause o riso. A autora utilizou ocorrência de piadas, jogos de palavras que levassem à produção do riso. Para realização da pesquisa, foram elaboradas duas situações diferentes, uma para o grupo de crianças, interagindo todas juntas; e outra, a criança individualmente. Os enunciados de humor seriam observados a partir de elementos verbais e não verbais em situações que levariam ao riso dos sujeitos, como: atividades lúdicas, brincadeiras divertidas e etc.

Através de um levantamento de 360 enunciados humorísticos, Del Ré (2006) apresentou uma categorização de humor, caracterizando os enunciados de:

- Humor nonsense: baseia-se algo incoerente, que tem sentido banal para o interlocutor;
- Humor lúdico: trata-se de um tipo de humor que se baseia em brincadeiras com a linguagem; trata-se em jogos de linguagem;
- Humor temático: baseado no imaginário da criança, no faz de conta;
- Humor anedótico: refere-se ao humor baseado em piadas, adivinhas;

- Humor ingênuo: baseado, como o próprio nome já induz, no discurso espontâneo da criança, no seu conhecimento infantilizado;
- Humor metalinguístico: refere-se às transgressões da língua, nas correções;
- Humor anômalo: baseado no que foge da normalidade, são as infrações às normas sociais: gestos ou postura cômica;
- Humor zombador: trata-se da zombaria, gozação alheia;

Uma das hipóteses defendidas pela autora consiste na ideia de que o humor é estabelecido através de uma relação dialógica entre a criança e o adulto ou entre as crianças. A pesquisa estava baseada nos pressupostos discursivos, os quais acreditam que as relações se estabelecem através de um contínuo processo interativo e concluiu que os dados infantis não devem ser analisados através de conceitos adultos, portanto, a autora ressalta a impossibilidade de se atribuir o mesmo valor humorístico a enunciados adultos e infantis. Assim, a pesquisa ressalta que é possível observar o humor na criança, mesmo ainda em fase de desenvolvimento linguístico.

Igualmente à autora, acreditamos que as manifestações de riso das crianças como: sorrisos, risos, jogos de palavras podem ser relevantes, para explicitar o humor infantil, ao passo que compreender os contextos de risos e sorrisos infantis pode nos ajudar a elucidar de que maneira o riso, enquanto instância multimodal, contribui para a aquisição da linguagem. Dessa forma, os trabalhos, acima citados, nos direcionam a refletir sobre as rotinas em que o riso aparece, relacionando-as ao desenvolvimento da criança.

Outro trabalho que merece destaque é o de Del Ré (2011), no qual a teórica discute a relação de identidade/alteridade que fundamenta a entrada da criança na língua. Partindo da concepção dialógica da linguagem, a pesquisa se volta a investigar o sujeito, ou seja, a criança, e o como se dá a constituição de sua subjetividade através dos enunciados que geram risos.

Del Ré (2011) explicita a relação do desenvolvimento da produção humorística, com a aquisição da linguagem; além de evidenciar como a criança expressa esse humor. Para isso, o trabalho baseou-se nas contribuições do Círculo de Bakhtin (1981, 1991, 1992, 1997), quanto à constituição sócio-histórica da linguagem. Além de evocar trabalhos de Bruner (2004) e Vygotsky (2005, 2007), em relação ao desenvolvimento da linguagem da criança.

São analisados dados de 4 (quatro) crianças, para mostrar o percurso do humor infantil. A autora esclarece que uma análise baseada em relações dialógicas é indispensável

para produção do humor. Dessa forma, Del Ré (2006, 2011) deixa evidente a necessidade de mais investigações acerca do humor infantil, objeto de estudo que requer cuidado e cautela, ao ser analisado.

Ainda em relação ao estudo do humor e do riso nos primeiros anos de vida, Dodane et al. (2014) realiza estudo sobre o componente acústico do riso, explorando seus aspectos articulatórios e acústicos. Essa pesquisa é realizada com criança de 12 e 36 meses. Nesse trabalho, os autores discutem a mudança acústica do riso, assim como sua variação, de acordo com a idade e do contexto discursivo, atrelando o riso à prosódia.

O estudo parte do argumento de que o riso é um dos componentes não verbais que mais aparece na conversação, principalmente em contextos humorísticos. Ainda segundo tais estudiosos, os primeiros risos são provocados por estímulos táteis rigorosos e não são sincronizados com o riso da mãe, somente a partir dos dois anos de idade que ocorre a sincronia entre o riso da mãe e do bebê. Os autores propuseram descrever os risos de crianças francófonas com idade de 18 a 16 meses, em situação naturalística.

Partindo da questão: “em qual nível de desenvolvimento da linguagem condiciona-se a estrutura do riso?”. (DODANE et al. 2014, p.61), os teóricos apresentam uma análise acústica dos risos de crianças com 18, 24, 30 e 36 meses, ressaltando a importância de realizar um trabalho baseado em dados quantitativos e qualitativos, uma vez que o estudo do enunciado impõe uma abordagem de natureza qualitativa.

As análises evidenciaram que:

- Os risos partilhados são muito mais curtos e sonoros que os risos não partilhados;
- Os risos partilhados aumentam com o desenvolvimento da criança analisada: aos 24 meses, ela produzia risos partilhados, em sua maioria;
- O riso aos 24 meses, a maioria dos risos só ocorria em interação com o outro;
- Aos 30 meses, os risos só ocorrem de forma partilhada, através de jogos, em sua maioria.

Através dessa pesquisa, os autores concluíram ser pertinente articular a abordagem qualitativa à utilização de dados quantitativos.

Os trabalhos sobre o humor infantil, descritos acima, evidenciam a pertinência conferida ao humor e ao riso no desenvolvimento da linguagem. O riso é visto como um elemento constitutivo da interação, uma vez que é utilizado pela criança como uma forma de interação com o outro. Os bebês, mesmo antes de começarem a falar, utilizam o riso para entrar no mundo dialógico da linguagem. Portanto, tais elementos são uma forma de entrada

da criança na língua e, conseqüentemente, faz parte da multimodalidade no período da aquisição dos infantes.

O humor, por sua vez, apesar de exigir certa cautela ao caracterizá-lo, sua definição perpassa a noção de intencionalidade do sujeito, que implica interação, ou seja, o humor é um processo cognitivo, inscrito no âmbito social; ele se estabelece nas trocas socioculturais, é na relação com o outro que se pode conceber o humor. Portanto, somente uma perspectiva interacionista nos permite analisar essa categoria, sem desconsiderar seu caráter dialógico.

Como posto anteriormente, o humor, assim como o riso são categorias que necessitam ser analisadas através dos pressupostos interacionistas, dessa forma, se faz relevante tratarmos da aquisição da linguagem sob a ótica do interacionismo, levando em consideração que o riso é um elemento constitutivo da multimodalidade.

CAPÍTULO 2

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: UMA PROPOSTA INTERACIONISTA

Discorrer sobre a linguagem da criança e não relacionar o conceito de língua/linguagem às manifestações interativas desses sujeitos, que desde os primeiros anos de vida realizam trocas comunicativas, através de movimentos e manifestações significativas de linguagem é negligenciar o real papel interativo da linguagem. Para tanto, acreditamos que, assim como os adultos, as crianças estabelecem relações dialógicas com os que a cercam, através de gestos, olhares, sorrisos, ou seja, através de manifestações multimodais.

Partindo do pressuposto de que a linguagem da criança, assim como qualquer outra manifestação interativa, se realiza nas trocas sociais entre os sujeitos, concebemos relevantes algumas considerações sobre a proposta sociointeracionista da linguagem, uma vez que é através dessa vertente teórica que se pode compreender a relação adulto/ criança na aquisição da linguagem, já que se tratam de sujeitos sociais dentro de contextos de linguagem.

Para compreendermos essa abordagem teórica, é necessário partirmos da noção de interação, termo comumente utilizado, nas variadas pesquisas que se julgam interacionista. Dessa forma, pretendemos situar algumas abordagens do interacionismo, situando a perspectiva de Vygotsky e a teoria da enunciação de Bakhtin. Para tanto, utilizaremos o texto “O interacionismo no campo linguístico”, de Morato (2004), no qual, a autora destaca a utilização do termo interação por variadas teorias, consideradas interacionistas; logo após apresentaremos algumas discussões sobre a teoria da enunciação.

2.1 O Interacionismo

Essa corrente teórica surge no interior da Linguística como forma de reação das propostas externalistas ao psicologismo do século XX e concebe relevantes os aspectos externos ao sistema da língua. Segundo Morato (2004), as perspectivas que se dizem interacionistas se preocupam não somente pelo sistema da língua, mas se voltam a analisar a relação que este estabelece com categorias externas. Acrescenta ainda que o Interacionismo estabelece análises pluridisciplinares, que o torna uma perspectiva produtiva, estimulando a relação entre linguística e outros campos de saber, demarcando interesses em analisar categorias como ação, outro, sociedade e cognição.

A estudiosa afirma ser o interacionismo um campo produtivo, porém chama a atenção para inadequações, que comumente algumas investigações causam ao fazer uso do termo aleatoriamente. Por esse motivo, é necessário conhecer a noção da terminologia, que, segundo a autora, significa ação mútua, inscrita num quadro social, sendo sujeita a regras histórico-culturais, portanto, não pode ser ideologicamente neutra. Além disso, compreender a definição de linguagem e de social segundo determinada teoria é imprescindível para situar o que se entende por interação.

O conceito de interação, assim posto, implica uma noção de linguagem que ultrapassa o aspecto meramente formal e engloba fatores sociais, culturais e ideológicos como constituinte desse fenômeno. A língua, nessa acepção, deve ser compreendida como fruto das relações sociais. Dessa forma, “todo o verbal no comportamento do homem (assim como os discursos interior e exterior) de maneira nenhuma pode ser creditado a um sujeito singular tomado isoladamente, pois não pertence a ele, mas sim a seu grupo social (ao seu ambiente social)” (BAKHTIN, 2012, p. 86).

Morato (2004) cita autores, como Piaget, Bruner, Vygotsky, que abordaram em suas teorias a questão da interação ligada ao desenvolvimento da linguagem e ressalta que tais estudiosos contribuíram para o entendimento da relação da linguagem com o meio. Apesar de nomear suas perspectivas como sendo de base interacionistas, os autores supracitados têm noções distintas sobre essa abordagem. Podemos dizer que se trata de estudos divergentes, em relação ao que cada um atribui ser interação.

É importante deixar claro que, neste trabalho, nos baseamos em um conceito de interação que concebe a linguagem, enquanto lugar marcado por uma constante atividade viva e dinâmica, construída nas relações entre os indivíduos.

Segundo a teoria construtivista de Piaget (1896), a linguagem é oriunda de interações com o meio, assim como também da maturação de estruturas cognitivas. Seu surgimento estaria ligado à superação de estágios de desenvolvimento cognitivo e a aquisição da linguagem seria explicada através da maturação de estruturas mentais e a necessidade do processo de interação organismo/meio.

Del Ré (2006) esclarece que tanto as investigações de Piaget, quanto a de Vygotsky, que serão explicitadas em seguida, não estavam interessadas na aquisição da linguagem, mas nos estudos sobre pensamento e linguagem.

A abordagem de Piaget relaciona a linguagem ao raciocínio, à cognição, enfatizando a interação com o meio e com as estruturas internas da mente humana. Morato (2004, p.322)

acrescenta que a cognição humana, segundo os estudos construtivistas, “se define em função de estruturas ou esquemas que o organismo desenvolve em torno de um conjunto de ações coordenadas e em função da interação que mantêm com o meio”.

Scarpa (2001) afirma que tal teoria foi desenvolvida baseada no pressuposto de que o desenvolvimento da linguagem e a aquisição são oriundos do raciocínio da criança. Segundo a autora, a linguagem para Piaget surgiria no estágio sensório motor, por volta dos 18 meses, período que se dá também o desenvolvimento da função simbólica e da representação.

Segundo a teoria de Piaget, a função simbólica promove a superação do egocentrismo, período em que a criança fala consigo mesma. Para Del Ré (2006), Piaget acredita que na fase egocêntrica não há um objetivo de comunicar, pois inexistente a função social, já que não se leva em consideração a presença do interlocutor; a interação só ocorreria no período de socialização. Quanto a isso, Costa e Lyra (2002, p.637) afirmam:

Piaget vê a mente da criança ao nascer como uma mente egocêntrica. Trata-se de uma característica dominante da mente da criança, desde o nascimento, e que se manifesta nas primeiras manifestações e usos da linguagem considerada como atos ainda não sociais, mas voltados para a própria criança. Nesta abordagem, existe, claramente, uma primazia do sujeito (existe primeiro) em relação às trocas sociais e ao ambiente cultural.

A colocação das autoras acima explicita que linguagem da criança, ainda nos primeiros momentos de vida, segundo Piaget, não é considerada social, sua manifestação, trata-se de uma de linguagem para si mesma, não considerando interlocutores para tais produções, já que se tratava de uma fala egocêntrica. Nessa acepção, o sujeito precede a linguagem, que só viria surgir somente após um período de maturação do indivíduo, por volta dos 18 meses de vida.

Tal pressuposto contraria totalmente a ideia que defendemos neste trabalho, pois acreditamos que a criança, mesmo em terna idade, é capaz de interagir com os que a cercam através de gestos, olhares, vocalizações, ou seja, por meio da multimodalidade, portanto, essas manifestações infantis não são desconsideradas na interação mãe/bebê, pelo contrário, são pistas que sustentam a dialogia entre adulto e criança. Esse tipo de interação, que ocorre nos primeiros momentos de vida do infante, é considerado formas sociais de interação e, por isso, não podemos concebê-los como manifestações puramente egocêntricas.

O problema da Teoria de Piaget está centrado no que ele julga ser interação, pois o termo designa influencia ou ação mútua (MORATO, 2004), porém quando o autor revela que

o processo se dá mediante o contato com o meio físico, essa noção foge do real significado que a palavra carrega.

Apesar de elucidar questões importantes para aquisição da linguagem, a teoria cognitivista negligenciou a interação no desenvolvimento da linguagem. Em sua abordagem, Piaget não levou em consideração o papel do outro e do social no processo de aquisição da linguagem. Mesmo situando o desenvolvimento da linguagem através da relação com o meio, o mesmo refere-se ao meio biológico e não ao social.

[...] As pesquisas de inspiração piagetiana floresceram nas décadas de 1970 e 80. As críticas ao modelo piagetiano, que criaram força também neste período, baseiam-se na interpretação de que Piaget avaliou mal e subestimou o papel do social e das outras pessoas no desenvolvimento da criança e que um modelo interativo social se fazia necessário para explicar o desenvolvimento nos primeiros dois anos, modelo esse que desse conta de como a criança e seu interlocutor exploram os fenômenos físicos e sociais. (SCARPA, 2001, p.7).

Por esse motivo, surgiram pesquisas de base interacionista, que enfatiza a mútua interação social entre os sujeitos. Assim, o interacionismo leva em consideração o outro e o social para aquisição da linguagem, uma vez que se baseia na interação verbal e nas trocas comunicativas entre os sujeitos. Segundo Del Ré (2006), Vygotsky propõe o termo interacionismo e postula que todo conhecimento é construído socialmente em interação com o outro. Levando esse conceito para a aquisição da linguagem, o adulto tem papel relevante no desenvolvimento da linguagem da criança, uma vez que o mesmo passa a ser mediador, num processo contínuo de interação.

É relevante mencionar que as teorias de Piaget e de Vygotsky se aproximam no que se refere ao conceito de língua como construção, defendido por ambos. Porém em outros aspectos, os teóricos se opõem. Piaget postula que a construção do conhecimento se dá de forma espontânea pela criança, não ocorrendo nenhuma interferência do meio externo. Já Vygotsky acredita na construção contínua do conhecimento, através de trocas interativas, ou seja, através do meio social, o mesmo enfatiza que o conhecimento se dá no movimento externo para o interno, do social para o individual.

Ainda discorrendo sobre as divergências entre os autores supracitados, Del Ré (2006) esclarece que ambos os teóricos se distanciam quanto ao ponto de vista em relação ao desenvolvimento da linguagem, mas os dois comungam da ideia de que o aspecto cognitivo é fator determinante para o desenvolvimento da linguagem.

Morato (2004) afirma que, apesar de serem chamados de sociointeracionistas e de apresentarem aspectos que se aproximam, os trabalhos baseados na perspectiva de Piaget e Vygotsky apresentam distinções evidentes. O desenvolvimento da linguagem é por eles explicado de forma diferente, enquanto um concebe a linguagem oriunda do desenvolvimento da inteligência humana, o outro afirma que é através da mediação como social que se dá o processo cognitivo.

Para o primeiro, cumpre lembrar, é a inteligência o motor da aquisição de linguagem, via noção de desenvolvimento; para o segundo, a linguagem é o motor do processo de aquisição cognitiva geral, via noção de mediação (interação social). As noções de equilíbrio e de internalização, respectivamente, ocupam um lugar importante para o entendimento do desenvolvimento linguístico cognitivo em uma e em outra abordagem. (MORATO, 2004, p.323).

Vygotsky (1979) concebe sua abordagem partindo do social para o individual. O autor se propõe a explicar o desenvolvimento psicológico da criança e parte da compreensão de que o processo de internalização é uma reconstrução interna, oriunda de uma operação externa, sempre mediada pelo outro.

O processo de internalização se dá de forma ativa na construção do desenvolvimento humano, através de experiência externas. De acordo com Vygotsky (1979), todas as funções psicológicas superiores tem origem na dinâmica interativa, nas trocas sociais, por isso, o conhecimento se dá no movimento externo (social) para o interno (cognitivo), de forma ativa, influenciado pela conjuntura sociocultural. É por meio da participação do sujeito em atividades compartilhadas com seus pares que ocorre, ao longo do processo de desenvolvimento, a internalização de informações, conceitos.

É importante lembrar que esse processo não se constrói passivamente, as informações não são apenas depositadas na mente do falante, mas são reorganizadas e reconstruídas individualmente, portanto, não há uma transferência de conceitos, mas uma reconstrução ativa construída pelo indivíduo. Assim, as experiências externas permitem que a criança internalize o conhecimento, porém é necessário um mediador, no caso, o adulto, que realiza tal processo por meio da linguagem.

A teoria interacionista de Vygotsky (1979), apesar de não explicar a aquisição da linguagem, pois tais estudos estavam voltados para relação pensamento/linguagem, representa um aparato teórico importante para as pesquisas sobre desenvolvimento da linguagem na

infância, influenciando estudiosos interessados em desvendar como é construída a linguagem pela criança, como Bruner (1975) e De Lemos (1989).

Bruner (1975), influenciado pela teoria interacionista de Vygotsky (1979), foi um dos pioneiros nos estudos interacionistas em aquisição da linguagem, concebendo o outro importante para aquisição da linguagem; dedicou-se aos estudos da interação, através da relação mãe-criança, tornando seus trabalhos significativos para a área. Ele acreditava que a criança desenvolvia linguagem através do contato com um adulto.

O autor utilizou como unidade de análise, para o estudo da aquisição da linguagem, os esquemas interacionais encontrados na díade mãe-criança, ao invés do comportamento comunicativo individual desta última. Seu maior interesse era, portanto, descobrir uma "gramática" inerente a certas formas de interação social e através desta, a criança construiria a "verdadeira" gramática. Aprender uma língua, porém, não consiste apenas em aprender a gramática, mas também apreender as intenções do outro pelo uso da língua, assim, o conhecimento da linguagem é mais complexo do que o autor suponha.

Cavalcante (2008) ressalta que o teórico se dedicou ao estudo da relação gesto e fala na aquisição da linguagem, partindo do pressuposto de que, antes mesmo de produzir enunciados verbalmente, a criança participa de trocas interativas com o adulto. A autora chama atenção para o fato de que Bruner defende a ideia da continuidade estrutural entre a comunicação pré-verbal e a verbal; os gestos pertenceriam à fase pré-verbal e desapareceriam, segundo esse autor, após o surgimento da fala, a chamada fase verbal.

A hipótese da continuidade estrutural defendida por Bruner (1975) consiste na ideia de que, desde muito cedo, a criança está inserida num contexto interativo com adultos e, através desse convívio, apreende gradualmente as estruturas linguísticas. Dessa forma, o autor acredita que as estruturas da língua seriam originadas de esquemas interativos, através de estruturas de ação e de atenção conjunta.

Através da proposta de continuidade estrutural, Cavalcante (2009) apresenta uma crítica ao teórico, esclarecendo que é muito difícil apresentar evidências linguísticas de continuidade desenvolvimental entre ação conjunta e sistemas linguísticos de caso e transitividade e acrescenta:

Desta maneira, seu argumento de que a continuidade estrutural é explicada através da apreensão gradual, pela criança, dos esquemas de ação e atenção conjugados perderam forças e o autor passa a optar por uma "visão facilitativa", na qual a interação social deixa de ser constitutiva da gramática,

para assumir um papel facilitador, através do qual a criança apreende a gramática mais cedo. (CAVALCANTE, 2008, p.159).

A proposta de Bruner acarretou em diversas críticas, devido a sua teoria não permitir uma reflexão sobre como se dá, de fato, a apreensão da língua, por parte da criança. Não podendo explicar o processo pelo qual o sujeito adquire a estrutura da língua, o teórico parte para o pressuposto de que a gramática é apreendida através da interação social, privilegiando o papel do adulto.

Del Ré (2006), abordando sobre a teoria de Bruner, afirma que o mesmo introduziu o papel da brincadeira no desenvolvimento da linguagem infantil, justificando que os esquemas interacionais lúdicos possibilitam o desenvolvimento linguístico e comunicativo, que se dá através de gestos e verbalmente nos primeiros anos de vida.

Em relação ao papel do outro na aquisição da linguagem, Bruner recebeu diversas críticas, por considerar o adulto provedor do “input” linguístico da criança. De Lemos (1989) ressalta que o autor privilegia o adulto como detentor do conhecimento linguístico, não ocorrendo de fato interação, uma vez que esse processo decorre de trocas, entre a criança e o adulto, chamando a teoria por Bruner de “interacionismo fraco”.

Assim, De Lemos (1989), partindo da relação entre os sujeitos, retomou o diálogo como unidade de análise mínima para o estudo do processo de aquisição da linguagem, pois, segundo a autora, é este que possibilita a inserção da criança no mundo da linguagem. Influenciada pela Psicologia do Desenvolvimento, a autora procurava entender a relação dialógica entre adulto e criança no processo de aquisição da linguagem. Para isso, propôs a existência três processos presentes no diálogo inicial entre mãe e criança: especularidade, complementaridade e reciprocidade.

Após o surgimento do interacionismo por Vygotsky, outras abordagens, seguindo o mesmo pressuposto ou indo além às concepções de interação, ganharam espaço para explicar os processos da linguagem. Surgiu o Sociointeracionismo, tornando o conceito de interação mais abrangente, incluindo categorias, como o social, a cultura.

Ao que tange aos estudos sobre aquisição, essa nova concepções tenta explicar a linguagem da criança através de um conceito de sujeito que constrói seu conhecimento através da mediação com o outro e não passivamente (DEL RÉ, 2006). Na verdade, trata-se de uma vertente que dá espaço para relação dialógica entre adulto e bebê, levando em consideração o indivíduo, no sentido de compreender suas relações dialógicas estabelecidas com os outros

sujeitos. Nesse sentido, a mãe desempenha o papel de mediador entre a criança e os objetos à sua volta.

Dito isso, nosso trabalho está pautado nos pressupostos sociointeracionistas, que consideram o indivíduo um ser essencialmente social e histórico. Através da linguagem, principal instrumento de mediação, a criança vai se constituindo um ser social, à medida que se relaciona com outras pessoas, pois nenhum conhecimento é construído isoladamente, mas na interação com outros sujeitos.

Morato (2004) apresenta Vygotsky sob o título de maior representante da perspectiva do sociointeracionismo ou interacionismo cultural, uma vez que seus estudos englobavam cognição relacionada às atividades socioculturais, considerando a linguagem não somente pelo seu aspecto formal, mas cognitivo social. Contrário aos pressupostos de Piaget (1896), quanto à relevância das interações sociais, não consideradas por este, Vygotsky centra sua teoria integrando o aspecto cognitivo, histórico e social. Apesar de a linguagem ser social, ela carrega um caráter subjetivo de construção, sua constituição se dá na relação exterior-interior, de forma mútua.

A partir da teoria de Vygotsky (1979), outros trabalhos foram desenvolvidos na Psicologia do Desenvolvimento. Tais trabalhos estão pautados em uma abordagem sociocultural, acreditando que a constituição do sujeito se dá na relação com os outros. Bruner (1990), Valsiner (1995), Kruger & Tomasello (2000), Geertz (1989; 2001), Rogoff (2005) são alguns nomes que estão voltados para essa perspectiva do desenvolvimento humano.

A seguir, abordaremos algumas considerações sobre essa teoria, que se faz relevante numa investigação sobre a aquisição da linguagem, uma vez que este trabalho se reveste da perspectiva sociointeracionista para explicitar questões da linguagem infantil.

2.1.2 Teorias Sociais e Culturais do desenvolvimento humano

Através do estudo da origem e do desenvolvimento da espécie humana, Vygotsky (1998) acreditava que a relação do homem com o mundo se dá através da mediação. O autor buscava compreender a relação do pensamento com a linguagem e suas implicações no processo de desenvolvimento intelectual. Assim, ele concluiu que a criança é, desde o nascimento, um ser imerso em trocas sociais que são constitutivas da sua mente.

Para este teórico, o sujeito age sobre a realidade e interage com ela, construindo seus conhecimentos a partir das relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que ele internaliza conhecimentos, papéis e funções sociais. O autor enfatiza como o mundo das relações sociais e culturais é constitutivo da mente humana (Vygotsky, 2001). Considerando o meio social, Vygotsky estava interessado no desenvolvimento dos processos e funções mentais superiores e no uso de símbolos e signos.

A teoria enunciativa de Bakhtin/Volochinov (2009), que trata da questão dialógica da linguagem, parte do mesmo pressuposto de interação defendida por Vygotsky, quando afirmam que a verdadeira natureza da linguagem é a interação verbal. Nessa abordagem, o homem é essencialmente social e a sua linguagem é ideológica. Logo, essa concepção tem a linguagem primordialmente como interação.

Nesse sentido, percebemos alguns pontos convergentes na obra desses dois teóricos. Morato (2004) correlaciona a teoria de Vygotsky a alguns pressupostos de Bakhtin/Volochinov, quanto ao estudo da interação. Segundo a autora, há convergências relevantes nas investigações desses dois estudiosos, no que tange à natureza enunciativa da linguagem, marcada pela dialética interior/exterior. Vygotsky, assim como Bakhtin/Volochinov, acredita que a linguagem é de natureza enunciativa, construída nas relações mediadas entre o mundo externo e processos internos, cognitivamente. A linguagem exterior do outro, seria internalizada através da mediação.

Influenciadas pela teoria sociohistórica de Vygotsky, algumas abordagens surgiram na Psicologia do Desenvolvimento, para explicitar os processos mentais, considerando a mente como social desde o nascimento. Dentre tais estudos, podemos citar os trabalhos desenvolvidos por Bruner (1990) e Valsiner (1995), Kruger & Tomasello (2000) e Geertz (1989; 2001), Rogoff (2005), que parte de uma perspectiva sociocultural, enfatizando que o indivíduo é constituído através da interação com o meio social, sendo essa relação determinada culturalmente. Eles defendem que a evolução do homem deve ser concebida como o desenvolvimento dos poderes de internalização dos modos de agir, imaginar e simbolizar, existentes em determinada cultura.

Dessa forma, tais investigações acreditam que desde o nascimento, a linguagem da criança é voltada para o outro, como forma de interação, não existindo manifestações de linguagem que não sejam para tal finalidade. Portanto, segundo Costa e Lyra (2002), não se podem conceber as manifestações iniciais das crianças como uma fala egocêntrica, hipótese

defendida por Piaget, pois a linguagem é por natureza, dialógica, sempre pressupõe a existência de um interlocutor.

Não remetendo especificamente à aquisição da linguagem na criança, mas situando a teoria dialógica da linguagem, Bakhtin/Volochinov (2009) concebe a enunciação como a manifestação real da língua, que só se realiza nas interações entre os sujeitos. O autor chama atenção ao fato de que, por ser social, a linguagem deve estar inserida em um contexto real de produção.

A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem-definido. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2009, p. 16).

Segundo a perspectiva dialógica de Bakhtin/Voloshinov (2009), a linguagem é constitutivamente dialógica, ela se efetiva nas relações entre os sujeitos, através da interação social, que se dá por intermédio da enunciação. Podemos dizer que a enunciação é a materialidade linguística: é o que ouvimos, o que falamos ou escrevemos; em outras palavras, é o nosso conhecimento manifestado linguisticamente. Dessa forma, a real unidade comunicativa é o enunciado, não um sistema de normas imutáveis. A língua para Bakhtin/Voloshinov (2009) é um construto social.

A língua não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes. Conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto presente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma, ora outra, ora uma variante, ora outra. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 153).

Notamos que o conceito de língua adotado extrapola a noção estática que se tem do aspecto formal da linguagem. A complexidade compõe o fenômeno linguístico, sendo este influenciado por diversos fatores, principalmente o fator social. A linguagem é, acima de tudo, uma manifestação social e dinâmica, que muda de acordo com o contexto, o tempo, os sujeitos.

Portanto, os pressupostos sociointeracionistas concebem a linguagem um fenômeno complexo, que vai além de seus aspectos físico e fisiológico e remetem principalmente a fenômenos dinâmicos, sociais, construídos entre os sujeitos nas trocas comunicativas, nas

enunciações dialógicas. “Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009 P.116).

Como podemos notar, a enunciação é um fenômeno puramente social, não ocorre isoladamente, uma vez que é constitutivamente dialógico, ou seja, o outro é fundamental para interação verbal. Como ressalta Bakhtin/ Voloshinov (2009), em toda enunciação há sempre um interlocutor, um auditório social, portanto, não há um discurso isolado, sua existência sempre pressupõe outro.

Na linguagem da criança, assim como ocorre na interação adulta, podemos observar que os bebês tornam-se sujeitos sociais, à medida que utilizam a linguagem para interagir com outras pessoas. Apesar de não produzirem sentenças da língua madura, os infantes conseguem entrar no contexto dialógico através de suas próprias manifestações linguísticas, portanto, acreditamos que no período da aquisição da linguagem, há sim uma dialogia sendo sustentada pela relação adulto/criança.

Del Ré (2006, 2011, 2014) observando o desenvolvimento dialógico da criança, incorpora os pressupostos da enunciação, desenvolvidos por (Bakhtin / Volochinov, 2009) às investigações sobre aquisição da linguagem. Segundo a autora, o estudo da aquisição da linguagem da criança pressupõe primeiro o estudo do fenômeno da linguagem, explicitada pelas teorias enunciativas.

Assim, ao admitir que “Falar em linguagem da criança é falar, na verdade, da linguagem do ser humano e, conseqüentemente, do adulto, que já foi criança.” Del Ré Paula, Mendonça (p. 17, 2014) justificam suas investigações, de cunho dialógico, para aquisição da linguagem e enfatiza que há poucas pesquisas voltadas para o discurso infantil sob a roupagem da dialogia, uma vez que a maioria das investigações aquisicionais é voltada para análise do léxico e da gramática, deixando de lado os aspectos culturais, que exercem influência na linguagem. Assim, as teóricas acreditam ser insuficiente justificar a aquisição da linguagem por meio de modelo sintático-frásico e compartilham da ideia de que esse processo deve ser analisado, considerando seus aspectos discursivos, uma vez que compreender a linguagem da criança é, sobretudo, compreender a enunciação de um sujeito que está inserido num contexto social.

[...] nós construímos a linguagem e somos construídos por ela, modificamos e somos modificados e, nesse jogo, vamos nos constituindo enquanto

sujeitos únicos, singulares. Trata-se, portanto, de um conhecimento que se refere aos *modos de funcionamento da linguagem*. (Del Ré, Paula, Mendonça 2014, p.19).

As autoras ainda esclarecem que não se deve conceber a linguagem da criança como entidades abstratas, mas como enunciados concretos, ditos por indivíduos reais, que se constituem nessa relação dialógica com o outro e com o mundo. Porém, acrescentam que não se pode dispensar a estrutura na compreensão dos discursos, pois são necessários para compreender o enunciado linguístico. Os indivíduos precisam saber das regras, para colocar em ação sua competência linguística, mas sua apreensão não garante a voz do sujeito, através da enunciação.

Além da teoria dialógica de Bakhtin/ Voloshinov (2009), Lyra (2000) também realiza um estudo para compreender o desenvolvimento da comunicação no início da vida e apresenta duas tradições teóricas: a perspectiva dos sistemas dinâmicos e a perspectiva sociogenética. A autora esclarece que tais investigações têm contribuído significativamente para o estudo do desenvolvimento humano, uma vez que compreende para as características processuais ou dinâmicas das aquisições do desenvolvimento.

A teoria dos sistemas dinâmicos trata-se de uma perspectiva voltada para o estudo do processo dinâmico, que caracteriza o desenvolvimento humano. Nessa abordagem, os fenômenos são explicados levando em consideração o processo de mudança. Segundo Lyra (2000), a compreensão do desenvolvimento como processo de mudança se constitui em um dos pontos centrais das ideias propostas por teóricos clássicos do desenvolvimento como J. Piaget, L. S. Vygotsky e H. Werner.

Já a tradição sociogenética, que inclui a perspectiva dialógica (Bakhtin, 1986; Hermans & Kempen, 1993; Marková, 1990; Rommetveit, 1990) atribui ao meio sociocultural papel relevante no desenvolvimento humano. Lyra (2000) acrescenta ainda que a construção da aquisição do desenvolvimento se dá através do processo dialógico, oriundo das trocas do indivíduo como o meio sociocultural, do qual o sujeito está inserido.

Como podemos notar, tais estudos criam um novo eixo teórico voltado para as investigações sobre o desenvolvimento infantil. Essas abordagens permitem olhar o organismo como um todo, ou seja, olhar o organismo em interação com seu contexto. Nessa perspectiva, o indivíduo não é analisado isoladamente, pois prevalece uma orientação relacional, que concebe o desenvolvimento humano oriundo de uma construção histórica, culturalmente mediada. (FOGEL, 2000).

Lyra (2000) ressalta que a teoria dos sistemas dinâmicos tem contribuído para a compreensão das características processuais ou dinâmicas das aquisições do desenvolvimento, sobretudo encontradas nos períodos iniciais do desenvolvimento humano (Fogel, 1993; Fogel, Lyra & Valsiner, 1997a; Fogel & Thelen, 1987; Lewis, 1995; Thelen & Smith, 1994; van Geert, 1994). A autora acrescenta ainda que esses estudos têm a capacidade de integrar, em um mesmo paradigma conceitual, os momentos de estabilidade e mudança apresentados pelos sistemas em desenvolvimento, tornando impossível identificar variáveis dependentes e independentes, já que o sistema é marcado por constantes mudanças. Portanto, trata-se de uma abordagem que considera o fator de mudança no desenvolvimento humano, contemplando a verdadeira natureza do sujeito, que se apresenta instável.

[...] que o que existe de permanente é a consciência histórica da mudança face ao tempo irreversível que obriga ao sujeito a enfrentar o futuro que é sempre 'novo'. Este sujeito existe na rede de interseções na qual ele se constitui, constituindo, também, a da irreversibilidade do tempo e da necessidade do sujeito enfrentar o futuro, sempre incerto. Diante deste impasse, o sujeito cria uma ilusão de estabilidade no tempo que decorre tanto da história passada como do momento presente. Neste 'ato criativo', no qual o sujeito se manifesta, estão presentes tanto o passado, como o presente e o futuro. (LYRA e COSTA, 2002, p.645).

A teoria dos sistemas dinâmicos contribui para melhor analisar o processo de desenvolvimento do indivíduo, uma vez que os processos de mudanças são evidenciados, considerando qualquer sistema aberto, marcado por mudanças no seu desenvolvimento, apresentando mecanismo de auto-organização. (LYRA, 2000).

A perspectiva sociogenética ou sociocultural, por sua vez, é apresentada por Lyra (2000) como uma abordagem dialógica (Bakhtin/Volochinov, 2009), na qual o meio sociocultural exerce papel fundamental no desenvolvimento humano. O processo de aquisição se dá através da co-construção ou diálogo, que ocorre nas trocas entre os sujeitos e o meio sócio cultural.

Ao relacionar cultura com desenvolvimento filogenético, Cole (2002) afirma que o uso mais complexo de instrumentos, cérebros maiores e mais complexos e diferenças na organização social contribuíram para a emergência da cultura. O autor define cultura, evidenciando o papel ativo do indivíduo, na medida em que são as atividades humanas que possibilitam a construção de significações partilhadas. A definição de cultura para Cole (1995, 1988) está relacionada à noção de artefatos (modelos culturais, *scripts*) que é, ao

mesmo tempo, material e ideal (está na mente do homem e simultaneamente materializado no seu ambiente). (MARTINS e VIEIRA, 2010).

O autor acrescenta ainda que o desenvolvimento, desde o nascimento do bebê, se torna um processo co-constutivo, no qual sujeito e ambiente são agentes ativos. O bebê traz consigo uma organização biológica, produto da história filogenética, ao mesmo tempo está inserido, antes mesmo de nascer, num ambiente sociocultural, que influencia no seu desenvolvimento.

Ribas e Moura (2006), discutindo algumas abordagens socioculturais, chamam atenção para o fato de que o enfoque nos aspectos socioculturais tem sido destacado por diferentes autores, em diferentes épocas. Assim como Costa e Lyra (2002), as autoras enfatizam que tais investigações estão voltadas para o estudo do desenvolvimento humano, construído nas interações sociais e destacam alguns princípios da abordagem sociocultural, afirmando que algumas ideias centrais que caracterizam essa abordagem estão presentes nas formulações teóricas de Vygotsky (1979). Dentre os princípios citados estão:

- A atividade como unidade de análise
- Conceito de mediação
- A inter-relação entre as dimensões individual, social e cultural.

Explicitando tais princípios, as autoras compreendem a atividade humana, enquanto sistema de significação, construída constantemente pelo grupo cultural. O conceito de atividade está relacionado às ações indivíduo no ambiente, no seu meio social. Assim, não se pode conceber a ação humana dissociada do seu contexto sociocultural, ambos estabelecem mútua relação. A atividade humana, quando não contextualizada, perde a significação, elemento imprescindível.

Segundo Vygotsky (1979), as atividades são socialmente internalizadas através do movimento interno/externo. Ocorre primeiro no nível social, e, depois, no nível individual. A internalização das atividades é socialmente desenvolvida através da linguagem, que produz novas relações com o ambiente e incorpora a cultura nesse processo, que se estabelece nas trocas com os membros dos grupos sociais.

Para Rogoff (1990, 1991, 1995, 1998; Rogoff & Toma, 1997; Rogoff, Topping, Baker-Sennett, & Lacasa, no prelo), é através da atividade sociocultural que a intersubjetividade se estabelece, assumindo o caráter de unidade de análise para a autora. Esta atividade sociocultural precisa ser abarcada como um ‘todo’ indivisível (Vygotsky, 1987), no qual se inserem o sujeito, as relações interpessoais, os artefatos culturais e a

comunidade/instituição. Como se percebe, a abordagem sociocultural de Rogoff (1990) focaliza a atividade sociocultural como unidade de análise. Esta unidade de análise inclui os sujeitos, as relações intersubjetivas e a comunidade/instituição na qual estas atividades têm lugar, compondo três elementos intrinsecamente relacionados e que são, segundo a autora, impossíveis de serem compreendidos separadamente (Rogoff, 1990, 1995, 1998).

Quanto ao conceito de mediação, a perspectiva sociocultural enfatiza que a atividade humana é mediada por instrumentos, práticas sociais carregadas de significação cultural. A relação estabelecida entre a atividade humana e os mediadores é mútua. Ao alterar algo na natureza, o homem também sofre modificações.

A atividade sociocultural possibilita o movimento interno/externo, no qual o indivíduo vai se constituindo. À medida que o sujeito é social, há também nele a existência de um eu subjetivo, construído nesse contínuo movimento de dentro para fora, mecanismo da internalização, que segundo Vygotsky, trata-se de um processo de conversão das relações entre o social e o individual.

Para Valsiner (1997), a autonomia pessoal do sujeito é culturalmente constituída, através do processo de internalização/externalização. As pessoas, assim como o contexto sociocultural, no qual estão inseridas, desempenham papel determinante na construção subjetiva do indivíduo.

Trata-se de esclarecer que, se por um lado, o sujeito está imerso na cultura, por outro, este sujeito não é apenas um elemento na atividade sociocultural, mas o elemento por excelência, porque é capaz de emergir desta como um ser que pensa sobre ela, utilizando-se dos mesmos instrumentos socioculturais que o constituem e, ao mesmo tempo, o mantém inseparavelmente relacionado à mesma.

Explicitando o processo de internalização/externalização de Vygotsky, Rogoff (1995) vê um processo de separação entre o indivíduo e o meio.

[...] a caracterização de Vygotsky sobre a internalização como proveniente do interpessoal para o intrapessoal envolve uma separação no tempo dos aspectos sociais e individuais da atividade, a qual está em desacordo com minha idéia de apropriação participatória, na qual, a participação de alguém é de uma só vez um processo social e individual. (Rogoff, 1995, p. 161).

A autora acrescenta ainda que essa separação se dá porque a definição dada pelo autor exige uma delimitação temporal entre um “antes” e um “depois”, ressaltando que é impossível estabelecer limites, se tratando de discurso; assim, a mesma propõe o conceito de apropriação,

que implica uma inclusão fusionada (Lyra & Valsiner, 1998) e não numa separação inclusiva (Valsiner, 1997, 2000; Valsiner & Van Der Veer, 2000), como ocorre no conceito dado por Vygotsky.

O conceito de apropriação de Rogoff propõe uma definição de apropriação como processo de participação na atividade social e não como o resultado desta participação. Esta concepção de que a internalização é resultado da participação dos indivíduos nas atividades sociais pode conduzir a uma separação entre o interno e o externo.

Para agir e comunicar, os indivíduos são constantemente envolvidos numa troca que mistura o ‘interno’ e o ‘externo’ – trocas caracterizadas através do compartilhamento de significados entre os indivíduos. Para Valsiner (2000), a comunicação, considerada como um processo de transformação de informação no plano semiótico, envolve um processo tanto de externalização como de internalização. Portanto, o termo apropriação é proposto para significar um processo constante de mobilização dos conteúdos, dos sujeitos, das relações e dos artefatos culturais que estão incluídos em uma atividade específica.

Para explicar a relação dos sujeitos com pessoas mais experientes, a autora criou o conceito de participação guiada, que sugere a participação ativa dos indivíduos em contextos interativos, em que o adulto e criança se engajam (Rogoff, 1990). A participação guiada remete às bases sobre as quais se fundamenta intersubjetividade, que a autora define como:

Embora a intersubjetividade tenha sido definida de várias maneiras, ela remete o foco de atenção à maneira como a pessoa é envolvida num trabalho conjunto, que pode ocorrer como resultado de uma compreensão mútua da situação, que permite o envolvimento interpessoal. (Rogoff & Toma, 1997, p. 472).

Segundo Rogoff (1999), a intersubjetividade se estabelece numa atividade sociocultural que assume o caráter de unidade de análise. Esta atividade sociocultural precisa ser abarcada como um ‘todo’ indivisível (Vygotsky, 1987), no qual se inserem o sujeito, as relações interpessoais, os artefatos culturais e a comunidade/instituição.

Quanto à natureza da intersubjetividade, Rogoff (1990), explicita que a criança nasce equipada com essa capacidade. Segundo a autora, esse processo aparece na crescente habilidade da criança de entender a expressão facial, não verbal da mãe, bem como na entonação de suas palavras. Esta intersubjetividade se sofisticava no decorrer do desenvolvimento, através da apropriação de significações, que se dá na participação guiada.

Ribas e Moura (2006) consideram indissociável a relação estabelecida na esfera individual, social e cultural. A cultura os constitui e ambos são constituídos pelas relações nas quais o sujeito é parte ativa. Os três elementos estão relacionados de maneira tal que se torna impossível à caracterização autônoma de qualquer um deles. (ROGOFF, 1990).

Segundo Rogoff (1990), o sujeito e a cultura são vistos em estado de desenvolvimento constante, dinamicamente relacionados, de maneira que nem o sujeito pode ser visto em separado, nem as relações sociais e a cultura. A Cultura, por sua vez, é compreendida, segundo a autora, tanto como interações intersubjetivas, quanto por interações com os artefatos culturais, simbólicos e materiais, é constitutiva da mente humana. A cultura, para Rogoff, é constitutiva do desenvolvimento desta mente já social ao nascer.

Como se observa acima, são várias as teorias que buscam explicitar o desenvolvimento humano e mais especificamente o surgimento da linguagem. Partindo sempre de pressupostos interativos, sociais e culturais, tais estudos concebem esse processo proveniente de aspectos biológicos e sociais. Dessa forma, neste trabalho, acreditamos que somente através de uma abordagem ampla sobre o funcionamento da linguagem, poderemos elucidar questões sobre o riso infantil, considerado recurso importante na aquisição da linguagem. Já que nos dedicamos, nesse tópico, discorrer sobre as abordagens do desenvolvimento humano, passemos a averiguar a linguagem, segundo a perspectiva sociocultural de Tomasello (2003), que também atribui à cultura papel importante para o funcionamento da aquisição.

2.1.3 Teoria Sociocultural de Tomasello: linguagem como construto cognitivo e cultural

A partir de uma abordagem cultural da cognição humana, Tomasello (2003) também investiga o desenvolvimento do indivíduo por meio da influência cultural. O autor propõe que a aquisição depende de uma cognição biologicamente determinada e uma cognição cultural. Assim, o mesmo concebe a comunicação humana dependente de uma “infraestrutura cognitiva”. A língua só é possível graças a essa capacidade de cooperação que os humanos desenvolvem e que permite às ações ou às vocalizações assumirem significados em comum entre os indivíduos (KENDON, 2009).

A teoria de Tomasello (2003) consiste num modelo sobre a evolução cognitiva humana, que atribui à aquisição uma cognição cultural exclusivamente humana, mas que também deriva de adaptações biológicas. Segundo Allan e Souza (2009), a proposta de

Tomasello é baseada no uso da linguagem e investiga os processos de aquisição, explicitando a gramaticalização e o repertório narrativo, considerados repertórios complexos.

Segundo essa teoria, a cognição humana é produto co-evolutivo de adaptações biológicas, específicas à cognição primata. Tomasello (2006) parte do princípio de que há habilidades específicas da espécie humana, como a capacidade de se engajar em atividades de interação, através do compartilhamento de intenções.

Sua hipótese central é a de que a aquisição e o desenvolvimento de competências linguísticas humanas são processos sócio-biológicos envolvendo habilidades sociocognitivas humanas de compreensão e compartilhamento de intencionalidade e a participação em atividades sócio comunicativas, historicamente estabelecidas, com indivíduos humanos linguística e simbolicamente competentes. (ÁLLAN, SOUZA, 2009, p.161).

Segundo Tomasello (2003), a aquisição da linguagem depende de nossa capacidade de compreender a intencionalidade daqueles com os quais iremos aprender. Assim, a criança consegue desenvolver linguagem, através de interações com o outro, nas trocas sociais. A nossa capacidade de compreender intenções é que determina a criação de formas de representação simbólicas.

O autor chama atenção para o fato de que é através dos aspectos ontogenéticos, filogenéticos e históricos que se pode explicar o desenvolvimento de artefatos culturais, produtos tecnológicos e sistemas simbólicos, proporcionado pela linguagem, uma vez que o tempo constitui um prazo muito curto para que ocorressem mudanças biológicas capaz de propiciar a cognição humana. Ele afirma que nossa habilidade humana de linguagem é determinada por nossos modos de transmitir conhecimento, capaz de proporcionar uma evolução cultural cumulativa.

Dessa forma, o conhecimento seria explicado através de uma evolução cumulativa, assim como a socialização, que emerge na ontogênese humana, uma vez que desde cedo a criança tem acesso à interação social, através de gestos, olhares que a mesma estabelece com a mãe ou cuidador. A vivência sociocultural promove a aquisição da linguagem e as capacidades cognitivas.

Quanto à cognição, Tomasello (2003) afirma que não se torna possível apenas via adaptação biológica, mas sim por aprendizado, transmissão e construção evolutivo-cultural; não somente cumulativa entre co-específicos, mas por meio de sistemas de representação dos quais a linguagem está incluída.

A linguagem é definida como uma forma de ação social, para atingir fins sociais (KENDON, 2009). Tomasello (2003, 2011) e Trevarthen (2006) enfatizam a capacidade humana biologicamente herdada, predisposta à interação. Os estudos de Tomasello estão centrados na capacidade humana de compartilhar intenções, partindo da hipótese de que somente a espécie humana tem essa capacidade, ressaltando que “o peso esmagador das evidências empíricas sugere que apenas seres humanos compreendem co-específicos como agentes intencionais iguais a eles mesmos e, portanto, apenas os seres humanos envolvem-se numa aprendizagem cultural” (Tomasello, 2003, p. 8).

Apesar de apresentar todo um estudo consistente sobre a evolução cognitiva humana, a hipótese de Tomasello (2003) foi alvo de críticas. Segundo Andrade e Abrantes (2014), a hipótese da singularidade humana é passível de contestações. Através de experimentos com chimpanzés, foi constatado que esses animais também são capazes de distinguir tentativas de fracasso das ações intencionais. Dessa forma, os chimpanzés são capazes de perceber outros indivíduos e suas intenções.

Diante de tais achados, Tomasello reformula sua teoria e introduz a ideia de inteligência cultural, que seria uma característica adaptativa relevante na distinção entre nós humanos e os chimpanzés.

[...] Hipótese da inteligência social, proposta por Tomasello, foi nomeada pelo próprio de Hipótese da inteligência cultural. De acordo com esta última, ao passo que em todas as linhagens de primatas evoluíram capacidades cognitivas para o cálculo¹² dos custos e benefícios de ações sociais em contextos competitivos, na linhagem hominínea, porém, devem ter evoluído sobre suas antigas capacidades promovidas pela competição, novas capacidades e disposições sociais cooperativas para a criação e manutenção de grupos sociais complexos. (ANDRADE E ABRANTES, 2014, p321).

A hipótese da inteligência social evidencia como as sociedades humanas possuem fortes inclinações para a cooperação; se assim não fosse, as sociedades não teriam se constituído. Nós humanos, diferentes dos animais possuímos características sofisticadas para adquirir conhecimento; as crianças, por exemplo, se mostram predispostas a lidar e a julgar informações sobre outros indivíduos, habilidade não encontrada em outros animais.

Diante disso, percebemos que, apesar de evidências serem encontradas em comportamentos animais que os aproximam da espécie humana, as habilidades do homem são diretamente voltadas para a aprendizagem cultural, uma vez que a nossa espécie é a única biologicamente adaptada para viver em grupo (TOMASELLO, 2005).

Como posto, a aquisição pode ser compreendida como um processo tanto biológico, como cultural. A criança já nasce com a predisposição para a linguagem, mas o fator sociocultural também se faz relevante na formação do indivíduo.

Assim, observando a linguagem da criança, percebemos que a mesma se constrói na dialogia através não só de fala, mas de elementos multimodais integrados, o que nos leva a conceber um estatuto de língua voltado para multimodalidade.

No capítulo que segue, discorreremos sobre a multimodalidade em aquisição, apontando seus principais pressupostos e sua relevância para os novos estudos sobre o desenvolvimento da linguagem infantil.

CAPÍTULO 3

MULTIMODALIDADE EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Os estudos sobre a linguagem da criança têm aumentado significativamente nos últimos anos. Segundo Del Ré (2006), esse interesse se deve aos resultados de pesquisas que tem contribuído para elucidar questões problemáticas, tais que, envolvem a relação entre aquisição/aprendizagem, assim como o questionamento que se tem sobre o caráter inato da linguagem. Outro motivo para tais crescentes interesses na área da aquisição da linguagem está relacionado a “uma necessidade de interdisciplinaridade, de troca entre a Linguística, a Psicologia, as Neurociências, as ciências da Educação...” (Del Ré, 2006). Neste capítulo, iremos tratar dos pressupostos multimodais em aquisição da linguagem, que consistem em considerar gesto e fala componentes indissociáveis na interação entre os sujeitos.

3.1 A perspectiva multimodal da linguagem

Por multimodalidade, entendemos ser uma abordagem que busca integrar vários elementos, para produzir significações. Segundo Kress (2001), os pressupostos da multimodalidade partilham da ideia de que os significados são produzidos, interpretados e refeitos a partir da leitura de vários modos de representação e comunicação, e não apenas por meio da linguagem falada ou escrita. Dessa forma, compreendemos que a linguagem não se limita apenas no aspecto verbal, mas há outras representações que implica linguagem, a exemplo dos gestos, do olhar, que expressam linguagem. Concordamos com Kress (2001), em relação aos modos de representações e acreditamos que os gestos, as expressões faciais, o olhar são modos de representar a linguagem.

Definindo multimodalidade, Morato (2014) afirma que se trata de uma abordagem que concebem processos não verbais (gestos, posturas, direcionamento do olhar, posição espacial, risos, etc.) ligados, de maneira constitutiva, à linguagem.

A adoção de uma abordagem multimodal da interação não implica admitir apenas uma tese de solidariedade interssemiótica, segundo a qual os processos linguísticos estariam ligados de forma constitutiva a processos semióticos não verbais, mas também a tese de que estes seriam desprovidos de sentido se fossem tomados de maneira descontextualizada e alheia às práticas comunicacional e socialmente significativas. Essa abordagem admite que é possível encontrar nas práticas discursivas e interacionais uma dimensão multimodal de construção do sentido que não despoja os

elementos não verbais de especificidade semiológica. (MORATO *et al*, 2012, p. 719)

A autora acrescenta ainda que tal perspectiva teórica tem proporcionado grande impacto sobre a análise de processos verbais e não verbais envolvidos na constituição do conhecimento, uma vez que a abordagem multimodal proporciona uma investigação mais ampla sobre a interação, que se dá através da linguagem.

A multimodalidade em Aquisição da Linguagem é um campo que vem ganhando seu espaço nos estudos da linguagem infantil. Através do pressuposto maior de que gesto e fala fazem parte de um mesmo sistema de significação (MCNEILL, 1985), a multimodalidade proporciona um estatuto de língua que ultrapassa o aspecto verbal. Segundo essa concepção os elementos não-verbais, como olhar, postura corporal, gestos são relevantes no momento de interação entre os sujeitos, uma vez tais elementos que carregam o estatuto de língua nas variadas trocas comunicativas.

Kita (2009) assume os pressupostos multimodais de língua, ao afirmar que falar e gesticular são sistemas estreitamente ligados. O autor observa que a linguagem é constituída de gestos, pois utilizamos os mesmos, até em situações em que o interlocutor não está presente. O autor dá exemplo de momentos em que gesticulamos, ao falar ao telefone.

Ao fazer um estudo sobre variação transcultural de gestos, o autor apresenta quatro fatores que regem a variação:

- Convenção, específico de cada cultura;
- Cognição espacial;
- Diferenças linguísticas;
- Pragmática gestual

Em relação à utilização dos gestos pelos sujeitos, o autor afirma que a produção gestual tem significação distinta, a depender da cultura, na qual o indivíduo está inserido. Segundo o referido teórico, cada cultura possui um conjunto distinto de gestos, a exemplo do gesto emblemático. Esse tipo de gesto ganha significações distintas em cada cultura. Através de um estudo realizado com diversas culturas, Kita (2009) verificou que os gestos variam culturalmente, porque a própria cultura varia em convenções, linguagem e cognição.

Discorrendo sobre os gestos, Kendon (2009) ressalta que a comunicação humana é tipicamente multimodal, porém a gestualidade é pouco explorada em comparação às investigações sobre a fala. O autor afirma que há um número reduzido de trabalhos

comparativos sobre produção gestual em diversas culturas, que se voltam a explicitar as diferenças gestuais entre os grupos sociais.

Para uma melhor compreensão das diferenças interculturais em comportamentos gestuais, o autor sugere futuros estudos para investigar as seguintes questões:

- Quanto à diferença cultural em convencionalizar gestos;
- Seria interessante investigar micro desenvolvimento do gesto convencionalizado;
- Como gestos convencionalizados surgem (ou desaparecem) dentro uma comunidade (CF. BROOKES, 2004)?
- Como é que eles se espalham dentro e entre comunidades e como eles mudam de sentido quando passados de geração a geração ou de comunidade para comunidade (CF. MORRIS et al., 1979)?

Estas questões são relevantes para entender os mecanismos subjacentes que conta para a distribuição geográfica dos gestos convencionalizados.

Quanto à diferença gestual, devido a diferenças cognitivas e linguísticas, Kendon (2009) apresenta como relevante investigar diferenças culturais em relação ao gesto, à cognição e à linguagem, que surgem no curso do desenvolvimento da criança. Tais estudos podem destacar o desenvolvimento de "pensar-para-falar" e a ligação entre processos de produção de fala e gestos (CF. OSYUREK et. al., 2008).

Esse tipo de investigação, acrescenta o autor, pode elucidar questões sobre cognição espacial, específico de cada cultura, uma vez que é conservado e transmitido através das gerações dentro de uma comunidade. Por exemplo, tem sido proposto que a língua desempenha um papel importante na cognição em culturas específicas. (GUMPERZ & LEVINSON, 1996).

Kendon (2009) acrescenta que o gesto também pode desempenhar um papel na manutenção e na transmissão cognitiva específica de cada cultura (DANZIGER et al., 2008). Quanto às diferenças culturais na pragmática gestual, um trabalho oportuno, segundo o autor, seria aquele que privilegiasse questionamentos do tipo: como e que aspectos do uso gestual podem ser influenciados por ideias e valores culturais relativos à comunicação.

Segundo Mead (1934), o Interacionismo como um paradigma do pensamento e pesquisa nas ciências sociais surgiu com desacordo sobre gestos e outras formas de expressão corporal, pois os gestos eram considerados, assim como as expressões corporais como exteriorizações individuais de pensamento e afeto.

O autor esclarece que somente uma teoria que dá conta do processo social, como pé condição biológica, pode dá a relevância aos “eus” dos indivíduos envolvido no processo. Assim, tais estudos podem explicitar a existência dos processos sociais do comportamento, em termos de relações biológicas fundamentais e interações como reproduções. (MEAD, 1943).

A comunicação na perspectiva interacionista não é um produto da psique ou pensamento individual; antes, psique e pensamentos são epifenômenos do processo social da comunicação. O pensamento surge através da comunicação pela conversação dos gestos no processo social ou contexto de experiência.

Definindo gestos, o autor esclarece que são uma “parte inicial” de um ato: pela sua própria natureza, profeta uma ação eminente. Quanto ao seu surgimento, os gestos evoluíram a partir de ações físicas, não expressões de afetos, que, apesar de se fazer presente como uma força motriz, é considerado irrelevante, para o significado do comportamento. Mead (1934) afirma que a relação entre gesto e um dado organismo e comportamento subsequente é uma relação que implica a um ato social.

Quanto à perspectiva de Goffman, seus micros estudos ajudaram a estabelecer o ‘domínio face a face’, o domínio primordial da organização social humana, como um estudo analítico de domínio viável, responsável pelas microanálises. ‘Ordem da interação’ - “forma de vida relativamente autônoma” (GOFFMAN, 1983), onde pessoas são móveis, elas orquestram-se em arranjos sustentados momentaneamente, dentro dos quais, diferentes posicionamentos e posturas mostram e facilitam a diferenciação do papel de participação (escutar atrás da porta, espectador, participante focal, e assim por diante). Tipos de compilação são diferenciados a partir do modo com que os participantes alocam sua atenção (compilações desfocadas ou focadas e unifocada e multifocadas).

Segundo Kendon, o foco inicial estava na coordenação do gesto e da fala e os papéis que o gesto executa na constituição do significado na interação (KENDON, 1972) gesticulação ≠ fala, aspectos inter-relacionados no ‘processo da elocução’ (KENDON, 1980) Gestos surgem juntamente com os componentes vocais, aqueles que se tornam parte de um repertório comum compartilhado também sofre processo de evolução em que eles podem tornar-se como palavras (KENDON 1988).

Schegloff (1984) aponta que as conclusões das pesquisas de Kendon (1972) reivindicam a prioridade do comportamento corporal em relação à

produção do discurso, enquanto ele trata a produção do discurso como fundamental, e o comportamento corporal como sendo sequenciado de acordo com essa produção.

Dessa forma, acreditamos importante situar os estudos sobre multimodalidade, abordando em que consistem seus pressupostos, uma vez que adotamos em nossa pesquisa uma noção multimodal de língua, por considerar os aspectos não verbais no estudo da aquisição da linguagem.

O estudo sobre multimodalidade, em sua maioria, tem como base os pressupostos de McNeill (1985). São pesquisas que visam evidenciar elementos considerados acessórios ou complementares na comunicação, seja ela entre adultos ou entre crianças. Em relação às essas investigações, temos trabalhos de McNeill (1985) e Kendon (2000), sobre a utilização dos gestos; Tomasello (1995; 2003), com a noção de Atenção Conjunta, que serão detalhados a seguir.

3.1.1 A relação gesto e fala na multimodalidade

A relação dos gestos e produções de fala pode ser explicada pela teoria da multimodalidade de McNeill (1985). Segundo tal pressuposto gesto e fala são componentes que não pode dissociar-se. Assim, a fala nunca é produzida sem a presença de gestos, estes, segundo McNeill (2012) e Kendon (2004) são componentes integrais da fala, ou seja, não são meros substitutos ou complementos.

Marcando a relação gesto e fala, McNeill (2005) apresenta dois aspectos importantes dos gestos: são constitutivos de significado e são sincrônicos com a fala. Fala e gesto, segundo o autor, expressam a mesma unidade, mas por modos diferentes, e por isso, não são redundantes, o que justifica a indissociável relação entre esses dois componentes linguísticos. Quanto à sincronia, é interessante observar que ao serem produzidos, gesto e fala são apresentado de forma distinta uma única ideia. Essa sincronia consiste na ação do locutor de expressar o mesmo sentido com o uso de ambos os canais simultaneamente, confirmando a premissa de que gesto e fala constituem um sistema integrado, conforme Butcher e Goldin-Meadow (2000).

Fonte (2011) contribui para as pesquisas multimodais em aquisição da linguagem e afirma que a linguagem infantil, manifestada através da fala ou de gestos, é voltada para o outro, marcando o pressuposto dialógico da linguagem.

A linguagem humana manifesta-se por diferentes formas na interação com o outro, seja por meio da linguagem falada ou da gestual, contribuindo para o percurso da trajetória linguística infantil, ou seja, da aquisição da linguagem e para a construção do sentido da integração dialógica. (FONTE, 2011, p.42).

De acordo com o exposto, é por meio da interação que o processo dialógico ocorre, ou seja, através de um discurso voltado para o outro que se pode efetivar as formas interativas, que se estabelecem, na aquisição da linguagem, por meio, dentre outros, de componentes gestuais. Assim, compreendemos que a multimodalidade se encontra no conjunto de habilidades de forma de dizer, marcado por elementos semióticos interativos.

Goldin-Meadow (2009) revela que gesto e fala são processos distintos; enquanto a fala transmite palavras codificadas e dispositivos gramaticais, o gesto faz uso da imagem visual e mimética para conduzir uma mensagem.

A relação gesto e fala na multimodalidade é tão necessária, a ponto de se criar uma tipologia gestual. Kendon (1982) desenvolveu um contínuo que categoriza os gestos e os relaciona com a fala. Dessa forma, não existe apenas um gesto, mas vários. Quanto a isso, McNeill (2000), ressalta que não temos *gesto*, no singular, mas *gestos*; tal exigência do autor, em relação à utilização do termo, deve-se ao fato de existir movimentos corriqueiramente chamados de gestos. (CAVALCANTE, 2009). McNeill (2000) apresenta o Contínuo por Kendon elaborado.

O “contínuo de Kendon” apresenta quatro tipos de gestos: gesticulação, pantomima, emblemas e língua de sinais. A gesticulação, por sua vez, é utilizada juntamente com a fala, não sendo convencional, uma vez que seu uso se relaciona a marcas individuais de cada falante (MCNEILL, 2000). Quanto à relação entre gesticulação e fluxo de fala, Cavalcante (2012) observa que a presença da gesticulação é pequena nos meses iniciais de vida do bebê. Os gestos emblemáticos são aqueles culturalmente utilizados, como exemplo, nós temos o balançar da cabeça, que pode significar aprovação, quando o movimento for verticalmente ou pode indicar negação, quando o balançar horizontalmente. Já a pantomima é um tipo de gesto que indica representação de ações, ela tem caráter de narrativa, pois envolve uma sequência de micro ações. Quanto à língua de sinais enquanto sistema linguístico próprio de uma comunidade, no nosso caso, a LIBRAS (CAVALCANTE, 2009).

O autor elabora seu contínuo estabelecendo relação entre gesto e fala: relação com a produção de fala (1); relação com as propriedades linguísticas (2); relação com as convenções (3), relação com o caráter semiótico (4), conforme tabela a seguir:

	Gesticulação	Pantomima	Emblemáticos	Língua de sinais
Contínuo 1	Presença obrigatória de fala	Ausência de fala	Presença opcional de fala	Ausência de fala
Contínuo 2	Ausência de propriedades lingüísticas	Ausência de propriedades lingüísticas	Presença de algumas propriedades lingüísticas	Presença de propriedades lingüísticas
Contínuo 3	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencional	Totalmente convencional
Contínuo 4	Global e sintética	Global e analítica	Segmentada e analítica	Segmentada e analítica

Quadro 1: Quadro da multimodalidade. Fonte: McNeill (2000, p. 5)

Analisando o “contínuo de Kendon” percebemos que:

- O *Contínuo 1* evidencia a relação de presença de fala *versus* ausência de fala:

A gesticulação aparece com a necessidade obrigatória de fala, essa característica é o que define a gesticulação, que somente ocorre na presença de fala. Vale ressaltar que a gesticulação é individual, depende de cada falante. A pantomima, por sua vez, aparece no Contínuo sem a necessidade de fala, pois se trata de um gesto que representa ações, exigindo ausência de fala. Já os emblemas, podem ou não apresentar presença de fala, a depender da cultura que ele é produzido.

- O *Contínuo 2* mostra a relação das propriedades linguísticas:

Percebemos que apenas a Língua de Sinais possui propriedades linguísticas, que podem ser definidas como significações morfológicas, fonéticas e sintáticas. (ÁVILA, 2010).

- O *Contínuo 3* revela a relação com as convenções:

Somente a Língua de Sinais é totalmente convencional, porque pertence a uma cultura específica. Os emblemas são parcialmente convencionais, uma vez que seu sentido depende de cada cultura. A gesticulação e a pantomima não são determinadas culturalmente e por isso não são convencionais.

- O *Contínuo 4* refere-se ao caráter semiótico

Somente a gesticulação é global e também sintética. Segundo McNeil (2000) explica que o caráter global indica explicar as peculiaridades dos gestos através de um contexto. A gesticulação é considerada sintética, pelo fato de um único gesto pode apresentar diversos significados.

Observando o Contínuo, McNeill (2000) observa que na presença obrigatória de fala, há ausência de propriedades linguísticas e de caráter convencional, enquanto que na ausência obrigatória da fala, as propriedades linguísticas e o caráter convencional estão presentes, como nas Línguas de Sinais. Isso não se aplica à pantomima, uma vez que é produzida com ausência de fala e de propriedades linguísticas.

Analisando o “contínuo de Kendon”, Cavalcante (2009, p.157) revela:

Se analisarmos os tipos de gestos dentro dos contínuos da esquerda para a direita (Gesticulação — Pantomimas — Emblemáticos — Língua de Sinais) percebemos que: a presença obrigatória de fala diminui; a presença de propriedades linguísticas aumenta; os gestos individuais são substituídos por aqueles socialmente regulados. Como se observa, há muito a dizer a respeito da relação gesto e fala enquanto matriz de significação.

Através dos pressupostos de McNeill (2012) e Kendon (2004), vários trabalhos vêm sendo realizados em aquisição da linguagem. Cavalcante (2009), através de uma readaptação do “contínuo de Kendon”, realiza uma pesquisa longitudinal, com díades, em contextos naturalísticos. A autora propõe observar como a criança se insere nos gêneros de esfera familiar, situando seu trabalho nos pressupostos multimodais de linguagem. Através de suas análises, a autora conclui que a criança entra no contexto familiar, através do uso de elementos multimodais, como: gestos, holófrases, balbucio, de forma integrada a produções vocais.

Assim como a autora acima citado, o presente trabalho também se insere numa perspectiva multimodal da linguagem e propõe compreender como se dá a aquisição em contextos de riso.

É relevante mencionar que além de Cavalcante (2009), outros trabalhos vêm sendo produzidos nessa mesma perspectiva. Iremos apresentá-los logo mais no tópico seguinte, que faz um apanhado das pesquisas sobre multimodalidade em aquisição de no Brasil.

Além dos autores supracitados, Bruner (1975; 1983) também realiza um estudo, ressaltando a relação gesto e fala na aquisição da linguagem. O referido autor tem contribuído para os estudos de Aquisição da Linguagem, no sentido de que o mesmo se diz pertencer numa perspectiva interacionista de linguagem, uma vez que o outro tem papel relevante na

constituição da linguagem da criança, opondo-se tanto ao comportamentalismo Behaviorista, quanto ao Gerativismo, correntes que se debruçaram, na época, acerca da aquisição da linguagem.

As pesquisas de Bruner (1997) centravam-se no papel da interação afetiva entre a mãe e o bebê. Segundo o autor, o adulto exerce papel importante no desenvolvimento da linguagem da criança, o mesmo acredita que antes de aprender aspectos formais de sua língua materna, a criança já consegue se comunicar.

Segundo Cavalcante (2008), Bruner concebia gesto e fala modalidades de períodos distintos, acreditando na hipótese da descontinuidade estrutural. O autor parte da ideia de que os comportamentos sociais do bebê seriam precursores da linguagem verbal, os gestos pela criança utilizados estariam situados no período pré-linguístico, desaparecendo com o surgimento da fala.

A pesquisa de Bruner consistia em uma análise longitudinal com algumas díades, em situação espontânea. O autor introduz a noção de facilitação social, que seria um processo ilustrado com interações estruturadas, em que o adulto ajuda a criança a construir enunciados.

O autor recebeu severas críticas, quanto a sua teoria facilitadora. Segundo De Lemos (1986), o autor concebe ao adulto o papel de detentor da língua, chamando sua teoria de “interacionismo fraco”. A autora chama atenção para o fato de que, apesar de considerar interacionista, várias teorias em aquisição não levam em consideração a relação dialógica estabelecida entre criança e adulto. Ao invés dessa noção, tem-se uma concepção facilitadora.

Além disso, um outro equívoco da perspectiva de Bruner é conceber a língua enquanto sistema puramente gramatical, logo a passagem do que ele denomina de *formats* para as categorias linguísticas torna-se inviável. Há, pois, a necessidade da mudança da própria noção de língua. Assim, concebemos a língua enquanto funcionamento, isto é, no sentido de que ela é uma prática discursiva na qual os sujeitos se constituem e, ao mesmo tempo garantem, o seu lugar de falantes. (CAVALCANTE, 2008, p.159).

Diante do exposto, atribuímos falha a perspectiva por Bruner adotada, uma vez que o mesmo se pauta em pressupostos interacionistas, mas se reveste de uma postura formalista em relação à linguagem. O conceito dialógico defendido pela teoria interacionista de linguagem não foi levado em consideração no âmbito de suas pesquisas.

Desse modo, não concordamos com a teoria da descontinuidade estrutural, defendida por Bruner (1975, 1983), pois nosso trabalho insere-se na perspectiva proposta por McNeill (1985), na qual o funcionamento da língua é multimodal, logo gesto e fala são indissociáveis.

3.2 Atenção conjunta e multimodalidade

Tomasello (2003) contribuiu para os estudos da multimodalidade, através de investigações envolvendo a atenção conjunta na aquisição da linguagem. Segundo seus pressupostos, é na faixa etária dos oito aos nove meses que os bebês começam a realizar o processo de atenção conjunta, fenômeno social, que consiste na compreensão das outras pessoas como agentes intencionais. Nesse período, também chamado de revolução dos nove meses (TOMASELLO, 2013), que as crianças começam a compreender a relação entre ação e resultado, tanto dele mesmo como das outras pessoas a sua volta.

É importante mencionar que a Atenção Conjunta não é exclusiva dos bebês, os adultos também se engajam nesse processo, só que de maneira diferente. Os adultos contam com o recurso linguístico para amarrar as cenas, enquanto os bebês utilizam gestos, o olhar (TOMASELLO, 2013).

A interação social ocorre através do engajamento da criança em atividades colaborativas. Tomasello (1990) apresenta três tipos:

- a) Engajamento diádico. Por volta dos seus 6 meses de vida, crianças compartilham, com seus co-específicos, ações e estados emocionais;
- b) Engajamento triádico. Por volta dos seus nove 9 meses de vida, crianças compartilham, com seus co-específicos, objetivos, ações e percepções uns dos outros;
- c) Engajamento colaborativo. Por volta dos seus 14 meses de vida, crianças compartilham, com seus co-específicos, estados intencionais e percepções, e adotam uma ação conjunta para atingir um objetivo compartilhado.

O autor afirma que essa fase dos nove meses é um período de revolução na forma de percepção do mundo pela criança, é um momento marcado por uma transição fundamental no desenvolvimento do bebê. Tomasello (2013) esclarece que aos seis meses, o bebê só consegue interagir com uma pessoa ou com um objeto de cada vez. Se há uma pessoa, seja a mãe ou outro cuidador, presente no momento em que o infante observa e manipula um objeto, geralmente, ela tende a ignorar quem está por perto. Somente aos nove meses, a criança consegue estabelecer relações triádicas.

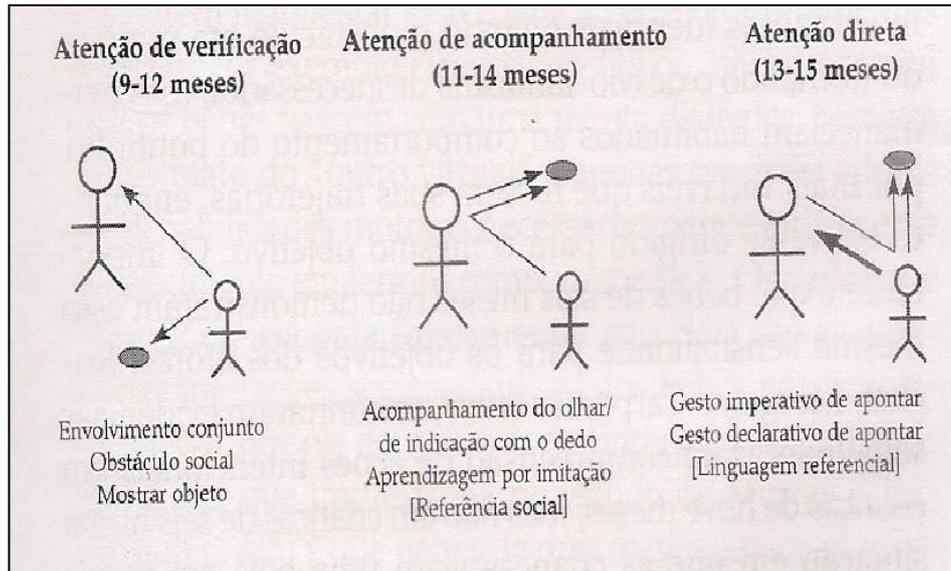
Nesse período, constata-se uma mudança significativa no padrão de interação do bebê, pois é a partir dessa fase que determinadas capacidades cognitivas e comunicativas dos bebês tornam-se intencionais. Segundo Tomasello e Carpenter (2007), dentre as capacidades da criança, podemos citar: a capacidade de manipulação social e comunicação cooperativa, por

meio da qual os bebês já se comunicam por gestos, como o apontar; a atividade colaborativa, que se refere à capacidade das crianças de desenvolver atividades em grupos com objetivos compartilhados e apresentar formas de colaboração entre si; e as aprendizagens social e instrumental, referentes ao fato das crianças, em torno de um ano, frequentemente, já responderem a instruções e imitam propositalmente as ações dos outros.

Tomasello (1999, 2003) esclarece que a habilidade de comunicação intencional infantil é a principal causa e consequência da revolução dos nove meses e que formas emergentes de intencionalidade do bebê em suas próprias ações sensório-motoras proporcionam a compreensão dos outros como agentes intencionais. D'Entremont e Seamans (2007) ratificam que a comunicação intencional só é entendida pelo bebê quando ele já tem uma concepção de si mesmo e dos outros como agentes intencionais. A existência de uma interação, ou seja, a presença do outro que interatue e signifique as ações do bebê é imprescindível à compreensão dos atos intencionais.

Através de experimentos desenvolvidos por CARPENTER; NAGELL & TOMASELLO (1998), descobriu-se diferenças na atenção conjunta, possibilitando ao autor classificá-la, em três tipos:

- Atenção de verificação: caracterizada pelo envolvimento da tríade criança, adulto e objeto. Essa ação é apenas de verificação do objeto, por parte da criança, que ora observa o adulto, ora se volta para o objeto. Como faixa-etária em que ocorre, o autor aponta o período de nove a doze meses da criança.
- Atenção de acompanhamento: esse tipo de atenção conjunta, a criança acompanha o olhar ou o gesto de apontar do adulto, em direção ao alvo da interação. Esse formato de atenção conjunta ocorre entre os onze e quatorze meses.
- Atenção direta: nesse formato de atenção conjunta, o gesto de apontar aparece, podendo ser declarativo ou imperativo. A entrada do objeto foco da atenção se dá através da linguagem referencial utilizada pelo sujeito, traz o objeto à cena. Esse tipo de atenção conjunta é situado entre os treze e quinze meses. (TOMASELLO, 2003).



Quadro 2: Atenção Conjunta. Extraído de TOMASELLO (2003, pág. 89).

Como vislumbrado anteriormente, a Teoria de Tomasello (2003) consiste em apresentar um estudo de cunho cognitivo-social na aquisição da linguagem, através do processo de atenção conjunta, realizada pela tríade: adulto, criança e um objeto, foco de atenção. Dessa forma, o autor trabalha a aquisição da linguagem sob uma perspectiva social, privilegiando as trocas sociais entre os sujeitos.

Percebemos que interações de atenção conjunta contribuem para consolidação da aquisição da linguagem. Através das cenas ou episódios de interação, a criança assume o papel de sujeito e enxerga a intencionalidade do outro. Segundo Behne, Carpenter e Tomasello (2005), a capacidade infantil de inferir a intenção do adulto nas interações de atenção conjunta é essencial para a aquisição da linguagem. Desse modo, acreditamos que a atenção conjunta é uma forma, pela qual a criança entra na língua, através de produções multimodais.

Após essa breve exposição de alguns trabalhos referentes à multimodalidade da linguagem, percebemos o quanto essa abordagem vem sendo produtiva em pesquisas sobre aquisição da linguagem. Percebemos também a relevância para o estudo da linguagem, de forma geral, conceber elementos não verbais imprescindíveis em qualquer tipo de interação. Portanto, nosso trabalho parte também da premissa da multimodalidade da linguagem em aquisição, defendida por McNeill (1985), pois acreditamos que os elementos multimodais fazem parte de um mesmo sistema de significação.

Como se observa, a investigação multimodal em aquisição da linguagem vem ganhando espaço, apesar de que no Brasil tal perspectiva ainda é recente. Porém, algumas

pesquisas vêm sendo desenvolvidas e contribuindo para os estudos da multimodalidade em aquisição no nosso país. Tais estudos tratam-se de pesquisas de base qualitativa, longitudinal, voltadas para análise da multimodalidade nos primeiros anos de vida da criança. Autores como (CAVALCANTE, 2009; ÁVILA NOBREGA, 2010; SOARES, 2014) investigam o funcionamento da linguagem através de elementos multimodais, atribuindo a estes, valor significativo na interação mãe-bebê.

Os trabalhos por eles desenvolvidos tratam-se de pesquisas que abordam a premissa de que gesto de fala forma um conjunto indissociável (MCNEILL,1985). Assim, tais investigações propõem observar comportamentos comunicativos das crianças dentro de um contexto interativo, levando em consideração os sujeitos que, com eles, estabelecem relações de interação.

Situando tais trabalhos, há investigações sobre a prosódia, a atenção conjunta, sobre o estatuto dos gestos. Portanto, nota-se que a Multimodalidade é aquisição é um campo de várias facetas, englobando diversos trabalhos.

Apresentaremos as pesquisas desenvolvidas por esses estudiosos, acima citados, e outros, que fazem parte do mesmo grupo de investigação. É interessante mencionar que tais trabalhos fazem parte de um projeto pertencente ao Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

3.3 Delimitando algumas investigações sobre multimodalidade em aquisição da linguagem no Brasil

Iremos documentar alguns resultados de pesquisas envolvendo a multimodalidade em aquisição da linguagem inseridos no LAFE. São trabalhos oriundos de investigações com díades mãe-bebê, pertencentes ao *corpus* do Laboratório.

Tais pesquisas são voltadas para aspectos prosódicos, gestuais, situados numa perspectiva multimodal de língua.

Seguindo uma postura multimodal de língua, Ávila Nóbrega (2010) faz um estudo de base longitudinal, ressaltando a importância dos elementos multimodais para os estudos em aquisição da linguagem. O autor chamou atenção para o fato de que há poucas produções sobre os elementos não linguísticos, como os gestos, o olhar na aquisição da linguagem e contribui para os estudos em aquisição da linguagem, no que tange à relação gesto e fala, concebendo a língua como instância multimodal.

Em seu trabalho, apresentou a noção de envelope multimodal em cenas de atenção conjunta, em momentos de interação entre mãe-bebê, observando a relação entre gestos, fala e atenção conjunta. Dessa forma, propôs uma análise que ressalta a mescla desses elementos interativos, em um envelope denominado “envelope multimodal”. O envelope trata-se de um recurso metodológico que possibilita analisar o contínuo gesto-vocal de forma simultânea. Dessa forma, esse recurso possibilita o cruzamento dos elementos multimodais: gesto, fala e olhar

Quanto ao estudo da prosódia em aquisição da linguagem, temos as contribuições de Barros (2012), que parte da elaboração de tipologia prosódico-vocal, para melhor explicitar o processo de aquisição de linguagem, e Fonte et al. (2014) que, analisando não somente a prosódia, mas um contínuo gesto-vocal em uma díade, verifica que a matriz gesto-vocal surge integrada na aquisição da linguagem.

Barros (2012), em sua pesquisa propõe quatro estágios de desenvolvimento linguístico: balbucio, jargão, primeiras palavras e blocos de enunciados. Através de uma pesquisa longitudinal, com dados de uma díade, com faixa etária de 1,0 a 1,6, a autora explica como a criança aprende sua língua materna, via fala a ela dirigida.

A hipótese que sustenta a pesquisa de Barros (2002) parte do pressuposto de que a criança é atraída pela linguagem através da prosódia. Dessa forma, nessa pesquisa a autora mostra que:

- Os enunciados, mesmo de uma sílaba só, não são produzidos no vácuo pela criança no período do balbucio. Há a presença de contornos melódicos, o que indica que a criança usa a prosódia, desde muito cedo.
- A criança não para de desenvolver seu sistema entonacional para adquirir léxico.
- Os balbucios diminuem, por volta de 1 ano de idade, com a produção de enunciados.

Fonte et al. (2014), por sua vez, realiza um trabalho sobre a matriz gesto-vocal na aquisição da linguagem, partindo do pressuposto multimodal de língua. A questão que norteou a pesquisa foi a indagação que consiste em sabe como se processa o funcionamento gesto-vocal na aquisição da linguagem da criança a partir de interações com a mãe?

Para discussão do trabalho, as autoras apresentaram uma tipologia prosódico-vocal, considerando cinco momentos da fala na trajetória infantil: balbucio, jargão, holófrases e blocos de enunciados, como também a tipologia gestual de Kendon (1982): gesticulação, emblemas e pantomimas. O trabalho foi realizado através de análise de dados longitudinais de

uma díade, filmada em condições naturalística. A faixa etária da criança compreende de zero a vinte quatro meses de vida.

A pesquisa mostrou que o contínuo gesto-vocal ocorre de maneira integrada e que nos vários momentos desse processo, a criança faz correlação de gesto e fala, num funcionamento multimodal, tanto os gestos quanto as produções vocais surgem mutualmente nas interações com a mãe.

Quanto às pesquisas voltadas para análise dos comportamentos gestuais e vocais, temos os trabalhos de Soares (2014) que faz um levantamento das produções gestuais e vocais, em uma díade mãe-criança, compreendendo a faixa etária de seis aos vinte e quatro meses de vida; assim como Costa Filho (2011), Lima (2015) que analisam as categorias gesto-vocais, através do processo de Atenção Conjunta, defendido por Tomasello (2013). Para finalizar, temos as contribuições de Ávila (2010) que propõe a integração gesto-vocal, através do “Envelope Multimodal”.

Soares (2014) investiga a utilização dos gestos, em especial a gesticulação, assim como as produções verbais das crianças, em momentos de interação mãe/criança. A autora busca compreender a relação dos gestos e das produções verbais, que constituem a fluência multimodal no processo de aquisição da linguagem. A pesquisa é de base longitudinal, com dados quantitativos e qualitativos. A faixa etária das díades utilizadas é de seis aos 24 meses de vida.

A autora propõe que a gesticulação possa ocorrer sem a presença de fala, que contradiz a tipologia gestual de kendon (2000), na qual a gesticulação aparece com ausência obrigatória de fala.

Através dos resultados da pesquisa, a autora concluiu que a gesticulação e a produção verbal estão constantemente sendo construídas no período dos 6 aos 24 meses de vida da criança, corroborando com a premissa de que gestos e produção verbal compõem a fluência multimodal. Além disso, concluiu-se que mesmo com a diminuição de ocorrência da gesticulação, outros gestos foram construídos, como os gestos pantomímicos e emblemáticos.

A autora percebeu também que não houve o desaparecimento da gesticulação, assim como o de outros elementos prosódicos mencionados na nossa tipologia, mas a ocorrência desses gestos diminuiu, enquanto os gestos emblemáticos e pantomímicos ocorreram com maior frequência.

Partindo da relevância do processo de atenção conjunta para a linguagem infantil, Costa Filho (2011) buscou verificar a interação entre criança e o desenho animado, para

compreender como esse processo se estabelece na relação criança/ estrutura televisiva de desenho animado. Apesar de ser comuns pesquisas sobre atenção conjunta em crianças ainda no processo de aquisição da língua, principalmente entre os 9 a 24 meses, o autor analisou díades com faixa etária maior, uma vez que o mesmo se voltou para o processo de referenciação linguística na atenção conjunta.

Quanto à metodologia utilizada, a pesquisa foi realizada através de um estudo qualitativo, envolvendo a filmagem de duas díades mãe-criança na faixa-etária de três a quatro anos de idade assistindo ao desenho animado espanhol *Pocoyo*, animação dirigida ao público infantil na idade pré-escolar.

A pesquisa de Costa Filho (2011) revelou que o desenho animado apresenta pistas para o estabelecimento da atenção conjunta, além disso, o desenho pode estabelecer interação com o telespectador, no caso a criança, uma vez que houve várias ocorrências de atenção conjunta entre o narrador do desenho e a criança.

Assim, o autor considera relevante o processo de atenção conjunta, mesmo em crianças com faixa etária, entre três a quatro anos, que já estão inseridas na linguagem, pois a mesma fornece noções espaciais importantes para referenciação linguística, uma vez o processo de aquisição referencial ainda não foi consolidado nessa faixa etária.

Também analisando o processo de atenção conjunta, Lima (2015), realiza um estudo comparativo da utilização do apontar e sua relação com a produção vocal, em cenas interativas de atenção conjunta, além de relacionar a tipologia de apontares com fragmentos enunciativos do bebê.

A autora realiza uma pesquisa longitudinal, de caráter naturalístico e sua hipótese é que haveria uma diversidade tipológica gestual diante das diferentes cenas de atenção conjunta. Esse trabalho foi realizado com três díades mãe-bebê, com faixa etária de 0 a 36 meses e a autora concluiu que:

- Os bebês com idades entre nove e dose meses utilizam o gesto de apontar seguido da produção vocal.
- Há uma evolução na função do gesto de apontar, de acordo com a idade da criança.
- O aumento da ocorrência do gesto de apontar se deu juntamente com o aumento da produção vocal.

Através dessa pesquisa a autora verificou a importância da atenção conjunta na aquisição da linguagem, assim como a utilização de elementos multimodais pela díade.

A compreensão de um estatuto de língua multimodal nos ajuda a compreender melhor o desenvolvimento da linguagem da criança, uma vez que os bebês interagem com os adultos ou com outras crianças por meio dos gestos, do olhar, da atenção conjunta, das expressões faciais, ou seja, por meio de elementos da multimodalidade. Assim, esses componentes carregam o estatuto de língua, pois é por meio deles que a linguagem acontece na criança.

Já discutidos os pressupostos da multimodalidade em aquisição da linguagem, passemos agora para a metodologia desenvolvida no presente trabalho; logo em seguida, passaremos para as análises dos dados, os quais possibilitam a compreensão do desenvolvimento do riso e, provavelmente, do humor nas fases iniciais de aquisição da linguagem.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DE PESQUISA

Optamos por um estudo longitudinal qualitativo e quantitativo, uma vez que se trata de uma pesquisa envolvendo o desenvolvimento do discurso da criança, necessitando, assim, de uma observação detalhada dos dados. Em relação à faixa etária, utilizaremos dados qualitativos e longitudinais de uma díade mãe-bebê abrangendo dos 16 meses aos 24 meses de vida da criança. A escolha da faixa etária se deu devido este ser um período significativo, quanto ao desenvolvimento linguístico da criança. Dodane et al (2014) afirma que a partir dos 18 meses, a criança passa por uma “explosão lexical”. Dessa forma, pretendemos observar o período que antecede esse momento relevante para a aquisição da criança, assim como o desenvolvimento dessa explosão linguística.

Através dos pressupostos sociointeracionistas e multimodais de língua, temos como objetivo principal investigar como o riso, enquanto instância multimodal é construído na relação com o outro, bem como compreender o seu papel na aquisição da linguagem. Dessa forma, nossos objetivos específicos serão: investigar as rotinas envolvendo o riso; observar o papel do interlocutor/adulto na caracterização desses momentos; analisar e descrever as cenas interativas, observando a construção do riso e sua interligação com outros elementos multimodais; mapear a ocorrência aproximada de risos da criança; verificar de que maneira a construção de rotinas envolvendo o riso contribuem para a aquisição da linguagem.

4.1 O corpus

Esta pesquisa foi desenvolvida no Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita-LAFE, que conta com 8 (oito) díades mãe-bebê. O período analisado das díades compreende uma faixa etária que vai de 0 (zero) a 36 (trinta e seis) meses.

Os dados do LAFE correspondem a registros quinzenais feitos em videocassete, com duração média de 20 minutos cada, gravados na casa da díade de maneira mais naturalística possível.

O corpus usado neste trabalho é parte integrante do Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE) da UFPB. O referido laboratório conta com oito díades mãe-bebê compreendendo a faixa etária de 0 (zero) a 36 (trinta e seis) meses de vida da criança.

Díade	Criança		Situação atual da díade		
	Sessões	Sexo	Idade na 1ª sessão	Idade na última sessão	Filmagens e transcrições
A	12	M	13m 23d	21m 03d	Concluídas
B	48	M	02m 00d	24m 00d	Concluídas
C	48	F	00m 15d	24m 00d	Concluídas
D	04	F	24m 24d	31m 00d	Concluídas
E	11	M	11m 05d	20m 28d	Concluídas
F	05	F	24m 11d	29m 11d	Concluídas
G	05	M	28m 12d	32m 08 d	Concluídas
H	02	M	04m24d	30m	Concluídas

Quadro 3: Tabela das Díades. In Barros (2012, p.57)¹

Apresentamos estes dados abaixo, através de grupos: **Grupo 1**- Díades B; C; H – faixa etária 0 a 24 meses; **Grupo 2** – Díades A; E – faixa etária 11 a 21 meses; **Grupo 3** – Díades D; F; G – faixa etária 24 a 32 meses.

Portanto, para este trabalho utilizaremos os dados da díade C, que fazem parte do corpus do LAFE. Os recortes apresentados e analisados correspondem a registros quinzenais feitos em videocassete, com duração média de vinte minutos cada sessão, gravados em situação naturalística na casa da díade. As sessões desse *corpus* correspondem ao período de 0 a 24 meses de vida da criança, somando um total de 48 sessões.

4.2 Os dados

Selecionamos para este trabalho recortes da díade mãe-bebê C, que abrange o período dos 16 aos 24 meses de vida da criança.

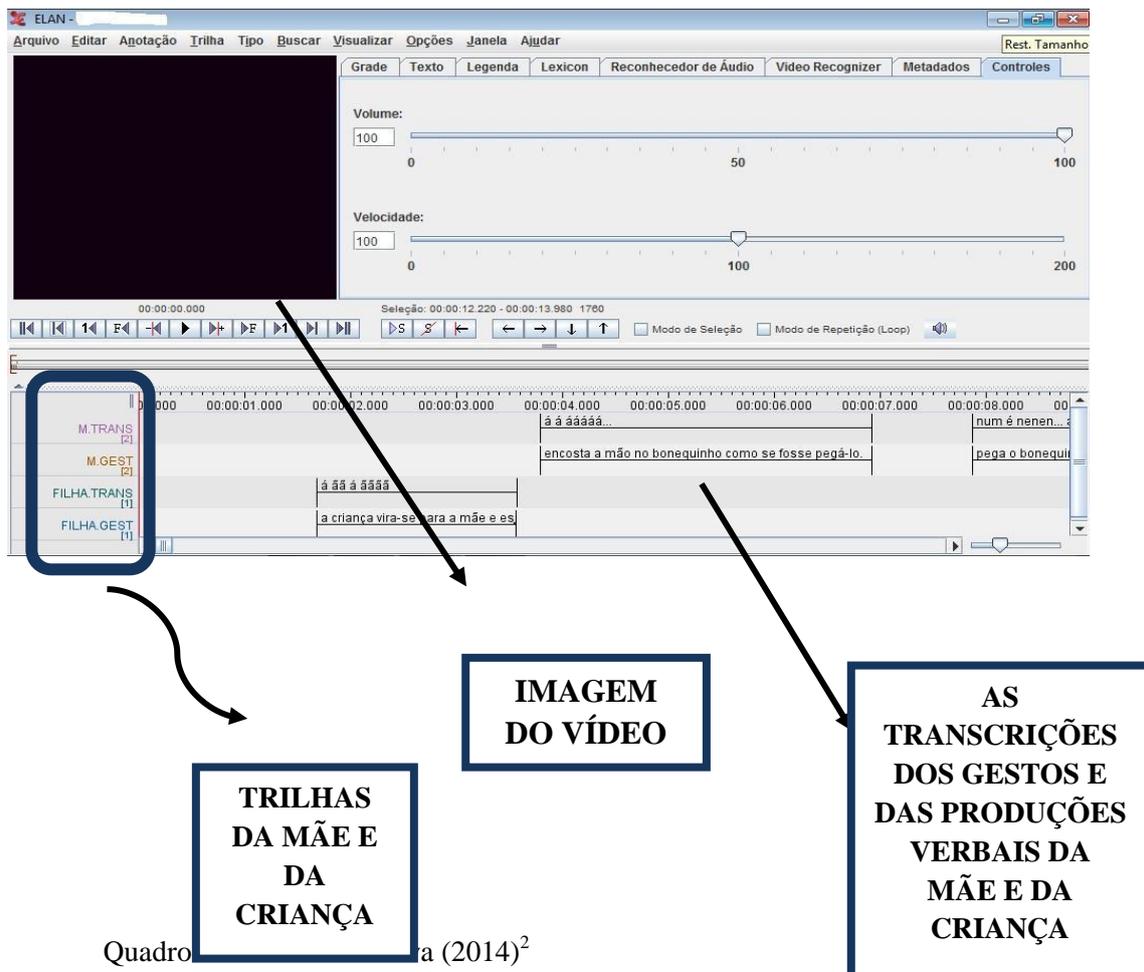
Os dados utilizados para a realização desta pesquisa são pertencentes a gravações e filmagens em situações naturalísticas na casa da díade. Para mapear a ocorrência do riso dos 16 meses aos 24 meses, as sessões analisadas estão divididas em dois blocos. O primeiro, o Bloco I, compreende dos 16 aos 19 meses de vida da criança, e o segundo, o Bloco II, abarca dos 20 aos 24 meses.

¹ Tabela retirada de BARROS, A. **Fala inicial e prosódia**: do balbucio aos blocos de enunciado. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

4.3 Transcrições e análises dos dados

As nossas transcrições serão realizadas através do programa *Eudico Linguistic Annotator*, ELAN, que se trata de um software de transcrição desenvolvida pelo *Max Planck Institute for Psycholinguistics*. O ELAN foi desenhado para análise linguística, podendo englobar além da linguagem, anotações sobre gestos. O programa é uma ferramenta que permite a transcrição e anotações das análises, através das trilhas, linhas pertencentes ao programa. A criação dessas trilhas e suas nomeações são determinadas pelo pesquisador/transcritor. Essas trilhas permitem as anotações de determinado registro no tempo exato e, caso seja necessário fazer alguma alteração, isso pode ser feito sem perda de anotações anteriores ou subsequentes.

A figura abaixo apresenta a estrutura do ELAN:



² Quadro extraído de SILVA, P. M. S. **Gestos e produções vocais: a fluência multimodal em aquisição da linguagem**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014.

Como se observa na figura acima, o ELAN possibilita a transcrição multimodal, através de criação de trilhas. Neste trabalho, observaremos todo comportamento multimodal da criança, que surge no momento do riso. Portanto, criaremos trilhas multimodais, através das quais observaremos a mescla dos elementos utilizados pela díade.

Dessa forma, temos uma pesquisa desenvolvida da seguinte maneira: em um primeiro momento, temos uma discussão teórica que aborda o desenvolvimento da linguagem da criança, evidenciando a multimodalidade em aquisição; em seguida temos as transcrições de alguns dados, de natureza naturalística, que nos mostra como a díade faz uso da multimodalidade para interagir em momentos de riso.

As análises serão apresentadas em blocos, compostos por quatro recortes de dados:

➤ O primeiro bloco de períodos corresponde ao intervalo dos dezesseis aos dezoito meses da criança, apresentando recortes de suas sessões com idade 16, 17, 18 e 18 e 20 meses.

➤ O segundo bloco de períodos corresponde ao intervalo dos 20 aos 24 meses da criança, apresentando recortes de suas sessões com idade de 20, 21, 22, 24 meses.

Ao final das análises, apresentaremos alguns gráficos quantitativos da díade, mostrando o mapeamento do riso da criança, assim como de outros elementos multimodais, como gesto e fala.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DOS DADOS

Visando melhor compreender como se dá o funcionamento multimodal da linguagem em contextos de riso, passaremos a analisar os fragmentos de interação mãe-bebê, em que o riso se faz presente, assim como outros elementos da multimodalidade, presente na dialogia adulto-criança.

A seguir, mostraremos fragmentos de sessões correspondentes ao período dos 18 aos 24 meses de vida da criança. Observaremos a ocorrência dos risos nos contextos analisados e sua relação com outros elementos multimodais.

BLOCO I

PERÍODO: 16 AOS 19 MESES

EXTRATO 1

Contexto: Mãe e bebê no quarto, a criança sobe em cima da cama.

Díade: C, idade: 16 meses.

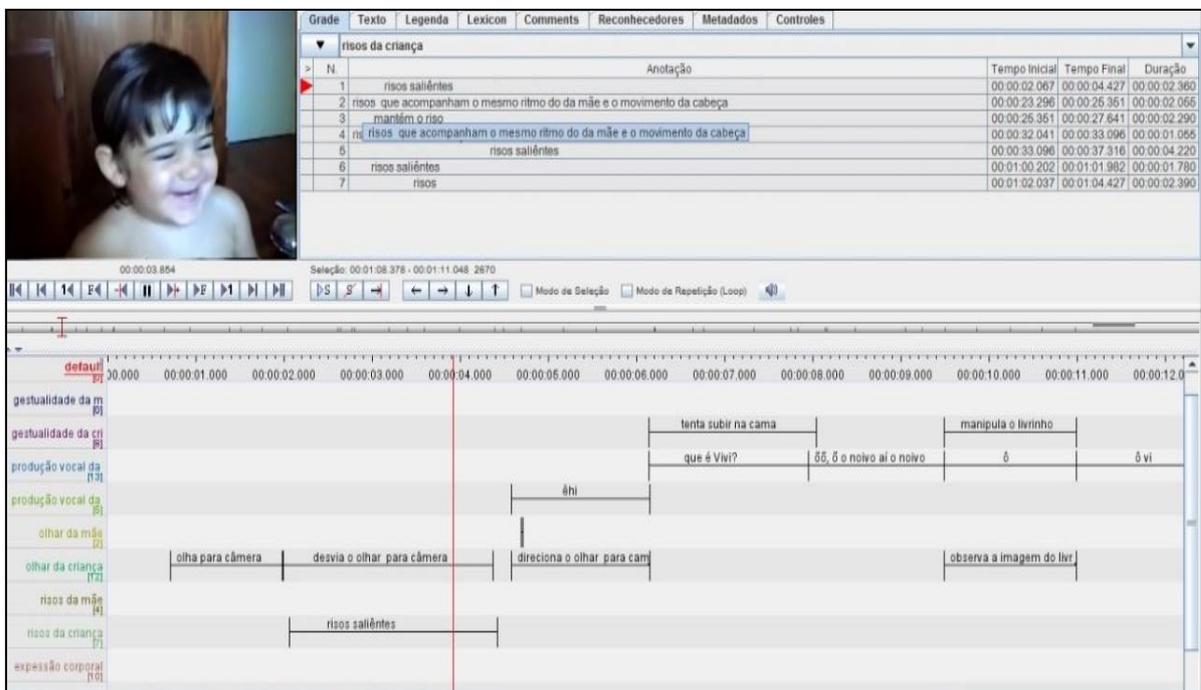


Figura 1: Extrato 1

MÃE	BEBÊ
1 O que é Vivi? Ó o noivo, ó (referindo-se à figura de uma revista).	Êi (tenta subir na cama)
2 Ó, Vi (referindo-se à figura).	Sobe na cama e mexe no livrinho
3 Ai, meu Deus do céu (sorrir com o gesto da filha).	Balança a cabeça e sorrir, olhando para mãe.
4 Tá tirando o atraso, é Vitória. Tô lhe vendo aí.	Movimenta-se o tempo todo na cama e sorri
5 Manda um beijo pra Marianne, dá um beijo em Mari, Bê.	Olhando para câmera, diz: não, fazendo caretinha.
6 Um beijinho, não faça isso, não.	Ergue os braços em direção à mesa.

Através do extrato acima podemos observar que a multimodalidade se faz presente através de gestos, olhares, risos, tanto da mãe como do bebê. Mais adiante estão distribuídas as trilhas contendo toda descrição da cena analisada:

PRODUÇÃO VOCAL DA MÃE

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	produção vocal da mãe						
N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração	
1	que é Vivi?			00:00:06.140	00:00:07.955	00:00:01.815	
2	ôô, ô o noivo aí o noivo			00:00:07.955	00:00:09.490	00:00:01.535	
3	ô			00:00:09.490	00:00:10.990	00:00:01.500	
4	ô vi			00:00:10.995	00:00:12.625	00:00:01.630	
5	tu vai jog	ô	pu	tu que pensando é?	00:00:12.975	00:00:15.645	00:00:02.670
6	aí meu deu do céu			00:00:23.296	00:00:25.356	00:00:02.060	
7	rapaiz da gostando mesmo			00:00:35.996	00:00:38.556	00:00:02.560	
8	hum. tá tirando o atraso é Vitória			00:00:39.617	00:00:42.227	00:00:02.610	
9	tô lhe vendo aí			00:00:42.227	00:00:44.417	00:00:02.190	
10	manda um beijo pra ela, um beijo			00:00:52.547	00:00:54.467	00:00:01.920	
11	pra Mari, manda um beijo pra marianne			00:00:55.202	00:00:58.052	00:00:02.850	
12	dá um beijinho im Marianne b			00:01:04.223	00:01:06.153	00:00:01.930	
13	um beijinho, é num faça isso não			00:01:06.183	00:01:08.383	00:00:02.200	

Quadro 5

PRODUÇÃO VOCAL DA CRIANÇA

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles	
▼ produção vocal da criança ▼								
>	N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	êhi				00:00:04.580	00:00:06.150	00:00:01.570
	2	puchi...como se narrasse algo "Jargoniza"				00:00:27.661	00:00:29.791	00:00:02.130
	3	aum				00:00:50.942	00:00:52.562	00:00:01.620
	4					00:00:55.202	00:00:58.032	00:00:02.830
	5	nhaum				00:00:58.032	00:01:00.202	00:00:02.170

Quadro 6

PRODUÇÃO GESTUAL DA CRIANÇA

▼ gestualidade da criança ▼								
>	N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	tenta subir na cama				00:00:06.140	00:00:08.040	00:00:01.900
	2	manipula o livrinho				00:00:09.490	00:00:10.990	00:00:01.500
	3	sobe na cama				00:00:12.975	00:00:15.625	00:00:02.650
	4	engatinha sobre a cama				00:00:15.625	00:00:17.066	00:00:01.440
	5	senta				00:00:17.066	00:00:18.806	00:00:01.740
	6	balança os braços no				00:00:27.661	00:00:29.791	00:00:02.130
	7	movimenta o ombro negativamente				00:00:55.202	00:00:58.052	00:00:02.850
	8	ergue o braço em direção a mesa				00:01:06.183	00:01:08.383	00:00:02.200

Quadro 7

Nessa sessão, estão mãe e filha no quarto em um momento de interação. Há pouca produção de fala da criança, mas a mesma utiliza bastante o riso, o olhar e os gestos. A mãe, por sua vez, interage a todo o momento com o infante, interpretando suas produções multimodais. Como se percebe pela imagem acima, a criança produz o riso; mais adiante, veremos como se deu sua construção.

É relevante mencionar que nesse episódio foi necessário acrescentarmos trilhas para expressão facial, uma vez que acreditamos que nessa cena o comportamento gestual da face da criança foi determinante para estabelecer a ocorrência de risos entre a mãe, o pesquisador, que também participa da cena, e a própria criança. Essa ocorrência estará logo mais descrita e evidenciada pela imagem da trilha da expressão facial, abaixo.

Passemos, então, para análise das produções da mãe e da criança distribuídas nas trilhas abaixo.

EXPRESSÃO FACIAL DA CRIANÇA

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ expressão facial da criança							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	faz uma carelhinha com um biquinho nos lábios			00:00:17.066	00:00:18.806	00:00:01.740
	2	revira os olhos e mexe com os lábios num movimento que vêm de fente para trás			00:00:18.921	00:00:23.661	00:00:04.730
	3	faz uma carelhinha			00:00:52.647	00:00:54.467	00:00:01.920
	4	faz uma carelhinha			00:00:58.032	00:01:00.202	00:00:02.170
	5	faz um carinha negando			00:01:00.202	00:01:01.982	00:00:01.780

Quadro 8

RISOS DA CRIANÇA

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ risos da criança							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	risos salientes			00:00:02.067	00:00:04.427	00:00:02.36
	2	risos que acompanham o mesmo ritmo do da mãe e o movimento da cabeça			00:00:23.296	00:00:25.351	00:00:02.05
	3	mantém o riso			00:00:25.351	00:00:27.641	00:00:02.29
	4	risos que acompanham o mesmo ritmo do da mãe e o movimento da cabeça			00:00:32.041	00:00:33.096	00:00:01.05
	5	risos salientes			00:00:33.096	00:00:37.316	00:00:04.22
	6	risos salientes			00:01:00.202	00:01:01.982	00:00:01.78
	7	risos			00:01:02.037	00:01:04.427	00:00:02.39

Quadro 9

RISOS DA MÃE

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ risos da mãe							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	risos salientes e intensos			00:00:20.721	00:00:23.296	00:00:02.575
	2	mantém o riso numa intencidade menor			00:00:25.351	00:00:27.641	00:00:02.290
	3	sorrir em direção a câmera			00:00:27.661	00:00:29.791	00:00:02.130
	4	risos salientes			00:01:00.202	00:01:01.982	00:00:01.780

Quadro 10

A cena inicia-se com o olhar da criança voltado para câmera. Aos 2s da sessão, o bebê produz um riso intenso, que surge após o seu olhar direcionado à câmera, estabelecendo com a pesquisadora, ao que parece, um contato dialógico através do riso e do olhar. Aparentemente, não foi nenhuma ação por parte da pesquisadora que fez com que a menina produzisse o sorriso, a não ser o simples gesto de ambas se olharem. Esse primeiro sorrir parece significar uma intimidade entre tais sujeitos. É interessante mencionar que seguido ao

riso, a menina produz uma produção verbal: “êhi” aos 4 segundos da cena, legitimando os pressupostos da multimodalidade da linguagem.

Em seguida, a criança sobe na cama e folheia uma revista, em poucos segundos. Nesse momento, a mãe tenta interagir com a filha, perguntando-lhe quem ela está vendo na revista e tenta interpretar o olhar e a expressão corporal da menina e pergunta: “o que é Vivi? É o noivo”. O tempo que a criança manuseia a revista é muito rápido; logo em seguida, a revista é deixada de lado e a menina segue em direção a uma janela. Sua mãe mais uma vez tenta estabelecer interação e pergunta se a menina vai ao shopping, porém sem sucesso.

No turno 5 da criança, podemos perceber pela descrição lá contida a menina olha para câmera, fazendo biquinho; em seguida, balança a cabeça e todo seu corpo, fazendo rir sua mãe e logo após sorrir também. Essa produção do infante, que tem duração de 20 segundos, nos faz acreditar que o riso tem um efeito contagiante, provocando nas outras pessoas o desejo de rir, uma vez que todos os envolvidos na cena riam, inclusive a mãe, que produz um riso de forma intensa. Toda essa ação ocorre aos 17s da sessão e a criança faz uso de elementos multimodais de forma bem intensa, como: expressão facial, olhar, expressão corporal, ao mesmo tempo.

É interessante mencionar que após a mãe rir intensamente, a criança também inicia sua produção de riso, que a princípio se intensifica e acompanha o movimento dos braços e o olhar para mãe; depois continua, mas a atenção se volta para câmera. O riso da criança parece estar associado à produção da mãe. O riso, dessa forma, ancorou uma interação entre mãe e filha, em que o bebê chama atenção da mãe através do fazer rir.

Outro momento relevante da cena se dá quando a mãe pede para filha mandar um beijo para câmera, aos 52s da sessão. A menina, ainda sentada na cama, olha para mãe e produz um “aum”, acompanhado de uma expressão facial, que é interpretada pela mãe como uma negação da filha. A menina, ao se recusar dar o beijo, aos 50 segundos da cena, do turno 3 da “produção vocal da criança”, faz suscitar novamente o riso, tanto da mãe, como do pesquisador. Esse “aum” da criança é compreendido como engraçado, pois é algo que surpreende aos que estão inseridos na cena. Essa compreensão nos faz evocar o conceito de riso definido por Bergson (2007) que relaciona seu acontecimento a um desajuste, a um fato ou a uma ação inesperada do habitual. No dado analisado, não se esperava a recusa enfática, engraçada da menina, em relação ao pedido da mãe. Assim, o cômico do fragmento foi caracterizado pelo surpreendente “aum”. Quanto a essa expressão, Scarpa (2009) define o termo com sendo aqueles primeiros enunciados da entrada da criança na sua língua materna.

As holófrases são construções de enunciados de uma palavra só, portanto esse “aum” assemelha-se à produção de negação “não”.

Se observarmos a trilha da “expressão facial da criança”, podemos perceber que ela produz uma “caretinha”, ao negar o beijo. Essa atitude gera o riso das pessoas que estão em volta e, conseqüentemente, o riso da própria criança.

Para ilustrar nossa análise, mostraremos um espectrograma do PRAAT³ com a produção vocal do “não” da criança e o riso intenso da mãe, que ocorre logo após a recusa do bebê.

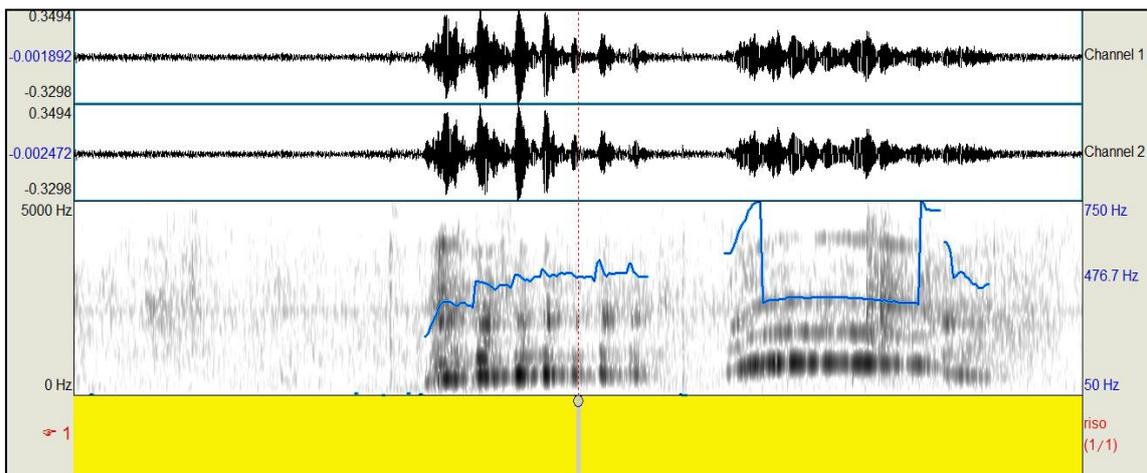


Figura 2: Espectrograma da negação da criança e do riso da mãe.

Os dados acima mostram a produção vocal da criança, seguida da produção de risos da mãe. Vejamos que o contorno do bebê começa em um tom baixo e segue no contorno até um tom de 476 Hz. O riso da mãe apresenta um contorno máximo de 750 Hz.

Quanto à capacidade da criança em engajar-se em contextos dialógicos com os adultos resulta principalmente, segundo Dodane et. al. (2014) do desenvolvimento da atenção conjunta, que, após os nove meses, dá sustentabilidade às cenas interativas do bebê. Segundo Tomasello (2003), a partir dessa faixa etária ocorre uma transformação no desenvolvimento da criança e essa mudança está relacionada com a forma de interação do bebê com seu meio social. Ainda em relação à produção de riso na faixa etária da criança analisada (18 meses), é relevante mencionar que após os 12 meses, os bebês reagem a estímulos sociais mais sutis e seus risos são provocados por processos cognitivos cada vez mais sofisticados. (DODANE et. al. 2014).

³Segundo Barros (2012), o software PRRAT trata-se de um programa utilizado para análise, síntese e manipulação da fala, sendo possível analisar o som como ondas, focando em parâmetros como comprimento e frequência, também é possível criar figuras e gráficos de alta qualidade de espectrogramas e contorno F0.

A expressão facial, que veio demonstrada acima, no quadro “expressão facial da criança”, foi muito significativa para o surgimento do riso. Ao produzir a negação, a menina faz uma caretinha, enfatizando sua vontade de não dar o beijo. Percebemos que a criança faz utilização da produção vocal e gestual ao mesmo tempo, corroborando com a perspectiva multimodal de língua de que gesto e fala encontram-se numa mesma matriz de significação (MCNEILL, 2000).

Mais uma vez, temos uma construção interativa em que o riso e o sorriso, assim como outros elementos da multimodalidade, são fundamentais na construção da dialogia mãe-bebê.

O quadro acima mostra uma das cenas de interação entre mãe-bebê. Os quadros a seguir mostram mais nitidamente a ocorrência dos elementos multimodais, dispostos nas trilhas. Vejamos:

EXTRATO 2:

Contexto: Mãe e criança sentadas no chão com brinquedos.

Díade: C, idade: 17 meses.

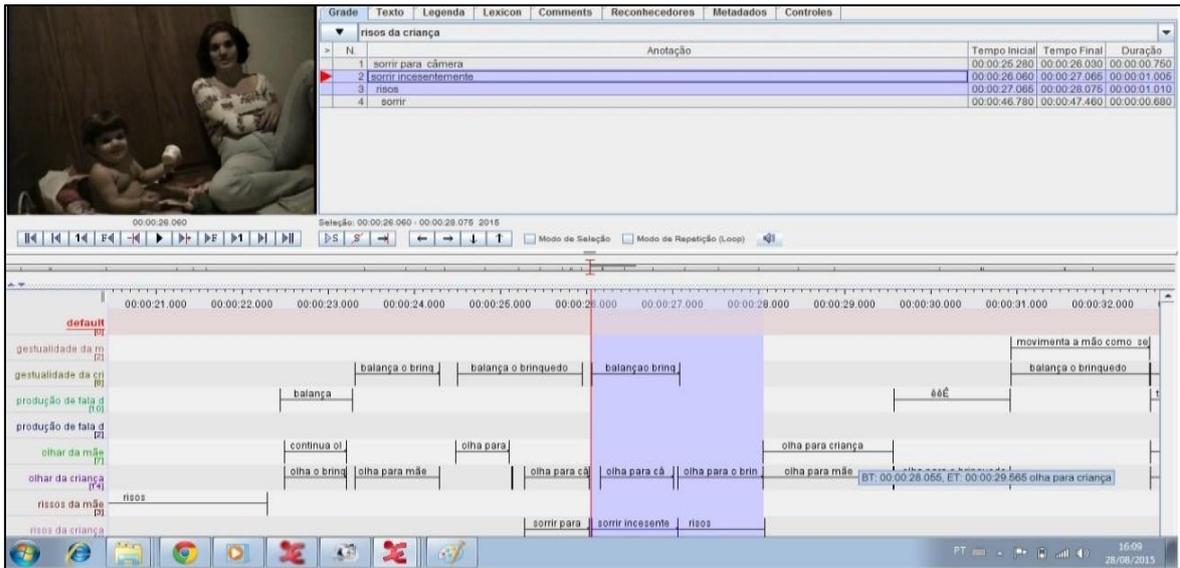


Figura 3: Extrato 2

MÃE	BEBÊ
1 Fica sentada ou então senta no meu colo.	Apoia-se na mãe e tenta mudar de lugar
2 Que é, meu nenê?	Balança o brinquedo e olha para câmera
3 Ih! A cabeça do palhaço botou um ovo. Como é que pode? (rindo)	Observa atentamente o brinquedo
4 Balança! (Pede para a menina balançar o brinquedo)	Olha para a mãe sorrindo e balança o objeto.
5 É, é! Tu balançou porque ia balançar ou porque pedi pra tu balançar? (rindo)	Olhando para câmera, diz: não sorrindo, enquanto balança o brinquedo.
6 É o x da questão	Dedé (balança o brinquedo e sorri para câmera.

PRODUÇÃO VOCAL DA MÃE

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles		
▼ produção de fala da mãe									
>	N.	Anotação					Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	era pra ve se ela vinha diretamente pro meu lado onde eu estiver (lafa com o pesquisador)					00:00:03.120	00:00:05.910	00:00:02.790
	2	fica sentada ou então senta no meu colo					00:00:06.000	00:00:09.340	00:00:03.340
	3	que é meu nenê..l					00:00:15.000	00:00:17.030	00:00:02.030
	4	na cabeça do palhaço botou um ovo					00:00:17.100	00:00:18.610	00:00:01.510
	5						00:00:18.700	00:00:18.710	00:00:00.010
	6	comu é que pode isso?					00:00:18.740	00:00:20.360	00:00:01.620
	7	balança					00:00:22.440	00:00:23.280	00:00:00.840
	8	êêê					00:00:29.575	00:00:30.925	00:00:01.350
	9	tu balanço porque títia balanço ou por que eu pedi pra tu balançar					00:00:32.555	00:00:34.515	00:00:01.960
	10	é o x da questão					00:00:36.045	00:00:37.745	00:00:01.700
	11	tem muita coisa que ela faz já					00:00:42.635	00:00:44.175	00:00:01.540

Quadro 11

PRODUÇÃO VOCAL CRIANÇA

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles		
▼ produção de fala da criança									
>	N.	Anotação					Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	teteé					00:00:50.035	00:00:51.095	00:00:01.060

Quadro 12

PRODUÇÃO GESTUAL DA CRIANÇA

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles		
▼ gestualidade da criança									
>	N.	Anotação					Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	se apoia na mãe e tenta mudar de lugar					00:00:07.385	00:00:09.385	00:00:02.000
	2	balança o brinquedo					00:00:23.315	00:00:24.295	00:00:00.980
	3	balança o brinquedo					00:00:24.606	00:00:25.965	00:00:01.450
	4	balança brinquedo					00:00:26.060	00:00:27.080	00:00:01.020
	5	balança o brin balança o brinquedo					00:00:30.935	00:00:32.545	00:00:01.610
	6	balança o brinquedo					00:00:32.555	00:00:34.515	00:00:01.960
	7	balança o brinquedo					00:00:40.710	00:00:42.400	00:00:01.690
	8	balança o brinquedo					00:00:42.610	00:00:44.390	00:00:01.780

Quadro 13

Nessa cena, a mãe, sentada no chão, observa a criança, que brinca com alguns brinquedos, dentre eles, uma cabeça de palhaço. Como se observa nas trilhas acima, há pouca produção vocal da criança, uma vez que a mesma está atenta manuseando o objeto, enquanto a mãe, a princípio fala com a câmara.

Nos quadros abaixo, podemos observar a produção de risos pela díade:

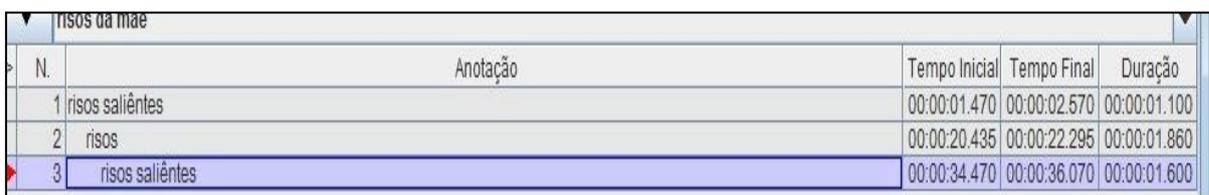
PRODUÇÃO DE RISOS DA CRIANÇA



N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	sorrir para câmera	00:00:25.280	00:00:26.030	00:00:00.750
2	sorrir incensivelmente	00:00:26.060	00:00:27.065	00:00:01.005
3	risos	00:00:27.065	00:00:28.075	00:00:01.010
4	sorrir	00:00:46.780	00:00:47.460	00:00:00.680

Quadro 14

PRODUÇÃO DE RISOS DA MÃE



N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	risos salientes	00:00:01.470	00:00:02.570	00:00:01.100
2	risos	00:00:20.435	00:00:22.295	00:00:01.860
3	risos salientes	00:00:34.470	00:00:36.070	00:00:01.600

Quadro 15

Ao analisar os fragmentos acima, percebemos que pouca produção verbal é produzida pela criança, se comparamos à ocorrência de olhares, uma vez que tal elemento multimodal vai direcionar juntamente com o riso a interação da cena.

O episódio descrito evidencia a criança sentada no chão, enquanto segura atentamente um palhaço, e parece brincar com o objeto em mãos. Nesse momento, toda a atenção do infante está voltada para o brinquedo, mesmo nos momentos em que o adulto chama sua atenção. Ao observarmos nas trilhas acima, notamos que nos primeiros segundos da sessão, a mãe olha para a menina e pergunta se a cabeça do palhaço colocou um ovo, mas não obtém interesse por parte da filha, que nada responde e permanece com sua atenção e olhar voltados para o “palhaço”. Somente a partir do turno 5, aos 23 segundos, que a criança começa a interagir com a mãe, através do olhar e do riso.

Observando os risos produzidos, percebemos que em 1:4, a mãe emite o primeiro riso, ao conversar olhando para câmera, dizendo: “é pra vê se ela vinha pro meu lado”, referindo-se à criança, que se aproxima da mãe, mas logo após se afasta e começa a manusear alguns brinquedos, dentre eles, um palhaço, que permanece com a criança até o final da cena. Somente aos 24 segundos da sessão, a criança olha para a mãe e depois para câmera e sorrir. Ao que parece esse sorrir está relacionado ao próprio ato de brincar com o objeto “o palhaço”, causando satisfação.

Essa capacidade da criança de observar, ao mesmo tempo um objeto, juntamente de um adulto, dá-se o nome de atenção conjunta, que segundo Tomasello (2003) são “interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam conjuntamente atenção a uma terceira coisa, e à atenção um do outro à terceira coisa, por um período razoável”. (TOMASELLO, 2003, p. 135).

Assim, podemos notar que a criança estabelece interações com a mãe e com a câmera, através de olhares e sorrisos. A atenção conjunta caracteriza-se nessa cena como forma de amarrar a interação entre os sujeitos, que se dá através das trocas de olhares. O sorriso da menina surge atrelado a essa cena de atenção conjunta, que segundo Del Ré et. al (2011, 2014) está na base das relações dialógicas e é indispensável na produção do humor, uma vez que tais relações lidam com as expectativas construídas pelos parceiros na cena dialógica.

Voltando ainda para as produções de rios e sorrisos produzidos pela criança, o riso da menina vem acompanhado de olhares e de gestos, uma vez que a mesma balança o brinquedo, olha para a mãe, para câmera e sorrir. Dessa forma, o riso se dá acoplado a outros elementos multimodais, que constituem a cena descrita. O olhar, nesse contexto, é muito significativo, pois ele direciona a atenção da mãe para o elemento que a menina quer mostrar: o palhaço, foco da atenção conjunta.

Ainda em relação ao riso, notamos que ele surge na interação que a criança estabelece com a mãe e com a câmera, inserido no contexto da atenção conjunta. No momento em que o infante teve a necessidade de entrar na dialogia com a mãe e com a câmera, o riso aconteceu. Tal observância corrobora com a categorização dos gestos feita por Dodane et al. (2014) que afirma haver uma estreita relação entre a ocorrência do riso e a interação com o outro na faixa etária dos 24 meses do infante.

Quanto aos risos produzidos pela mãe, nessa cena, há um momento em que a mãe, aos 32 s da sessão, questiona o fato da filha balançar o brinquedo logo após ela solicitar ao infante a ação de mexer com o objeto em mãos. É exatamente no trecho: “tu balançou porque ia balançar ou porque eu pedi?” que a mãe, sem resposta, produz risos salientes. Ao ser questionada, a menina nada responde, permanecendo focada no objeto que está em suas mãos.

Abaixo, a representação do riso da mãe no PRAAT, quando questiona se a criança balançou o objeto porque quis ou porque ela mandou balançar.

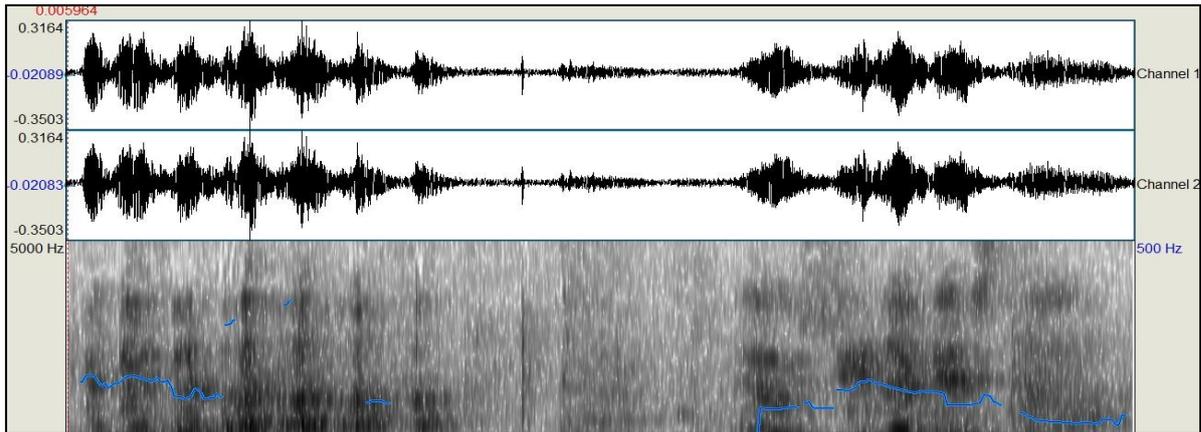


Figura 2: Espectrograma do riso da mãe, após questionar atitude da criança.

EXTRATO 3

Contexto: Mãe e bebê sentados no chão do quarto com alguns brinquedos.

Díade: C, idade: 18 meses.

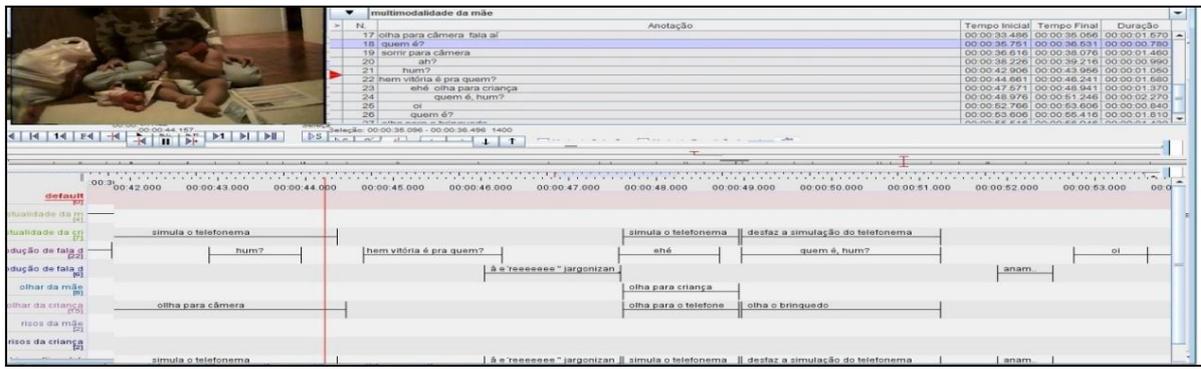


Figura 5: Extrato 3

MÃE	BEBÊ
1 Olha tua revistinha.	Brinca com algumas revistas.
2 Olha, alô (Coloca o telefone no ouvido da criança)	Brinca com revistas e uma boneca, ignorando o telefone.
3 Aqui, aqui, alô, Vamos falar aqui, ó (levando o telefone ao rosto da criança).	Continua com a boneca
4 Alô, é Vitória? (com o telefone)	É,é (pega o telefone da mãe e simula ligação).
5 Ajuda a criança segurar o telefone	Ai, é (com o telefone e sorrindo para câmera)
6 Quem é Vitória? É pra quem?	Ai, é (como se falasse ao telefone)

PRODUÇÃO VOCAL DA MÃE

▼ produção de fala da mãe ▼					
v	N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	hum	00:00:01.770	00:00:02.780	00:00:01.010
▶	2	olha tua revistinha	00:00:02.780	00:00:04.280	00:00:01.500
	3	aqui aqui	00:00:04.280	00:00:05.410	00:00:01.130
	4	aióuuu	00:00:05.490	00:00:06.570	00:00:01.080
	5	vamu falar a qui, aqui	00:00:06.715	00:00:08.165	00:00:01.450
	6	vamu aióuu	00:00:08.185	00:00:09.575	00:00:01.390
	7	que não né	00:00:12.100	00:00:13.410	00:00:01.310
	8		00:00:13.550	00:00:13.560	00:00:00.010
	9	num que mostrar né Vitória as coisas	00:00:13.720	00:00:15.190	00:00:01.470
	10	não	00:00:16.174	00:00:17.214	00:00:01.040

Quadro 16

PRODUÇÃO GESTUAL DA MÃE

▼ gestualidade da mãe ▼					
v	N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
▶	1	coloca o telefone no ouvido da criança	00:00:04.280	00:00:05.410	00:00:01.130
	2	coloca o telefone na mão da criança	00:00:06.715	00:00:08.165	00:00:01.450
	3	movimenta oa mãe na mesma medida que falala	00:00:20.489	00:00:25.849	00:00:05.360
	4	simula o telefonema	00:00:28.039	00:00:30.159	00:00:02.120

Quadro 17

PRODUÇÃO VOCAL DA CRIANÇA

▼ produção de fala da criança ▼					
>	N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	êh!	00:00:09.515	00:00:10.945	00:00:01.430
	2	eh	00:00:15.204	00:00:16.154	00:00:00.950
	3	eh e é?	00:00:35.096	00:00:36.606	00:00:01.510
	4	ã e´reeeeeeee "jargonizando"	00:00:46.041	00:00:47.591	00:00:01.550
	5	anam..	00:00:51.896	00:00:52.526	00:00:00.630
	6	ari	00:00:55.456	00:00:56.966	00:00:01.510

Quadro 18

PRODUÇÃO GESTUAL DA CRIANÇA

▼ gestualidade da criança ▼					
>	N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	brinca com a boneca	00:00:17.964	00:00:20.324	00:00:02.36
	2	simula o telefone	00:00:31.806	00:00:34.796	00:00:02.99
	3	simula o telefonema	00:00:35.096	00:00:36.496	00:00:01.40
	4	simula telefonema	00:00:38.231	00:00:41.011	00:00:02.78
	5	simula o telefonema	00:00:41.226	00:00:44.366	00:00:03.14
	6	simula o telefonema	00:00:47.621	00:00:48.941	00:00:01.32
	7	desfaz a simulação do telefonema	00:00:48.976	00:00:51.246	00:00:02.27

Quadro 19

O episódio acima corresponde a uma gravação em que mãe e bebê interagem através de alguns brinquedos, dentre eles o telefone, que servirá para a criança, com a ajuda da mãe, produzir uma simulação, utilizando o brinquedo. Pela imagem, percebemos nitidamente que o bebê leva o objeto ao rosto, configurando um ato corriqueiro de comunicação, que cotidianamente fazemos, falar ao telefone. Mais adiante, na análise desses fragmentos, iremos mostrar vários elementos multimodais sendo utilizados na cena. Outra observação a ser feita é que a mãe nesse fragmento tem papel relevante na simulação feita pela criança.

Observemos as trilhas, com maiores detalhes do episódio.

PRODUÇÃO MULTIMODAL DA MÃE

multimodalidade da mãe					
>	N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	17	olha para câmera fala aí	00:00:33.486	00:00:35.056	00:00:01.570
	18	quem é?	00:00:35.751	00:00:36.531	00:00:00.780
	19	sorrir para câmera	00:00:36.616	00:00:38.076	00:00:01.460
	20	ah?	00:00:38.226	00:00:39.216	00:00:00.990
	21	hum?	00:00:42.906	00:00:43.956	00:00:01.050
	22	hem vitória é pra quem?	00:00:44.661	00:00:46.241	00:00:01.580
	23	ehé olha para criança	00:00:47.571	00:00:48.941	00:00:01.370
	24	quem é, hum?	00:00:48.976	00:00:51.246	00:00:02.270
	25	oi	00:00:52.766	00:00:53.606	00:00:00.840
	26	quem é?	00:00:53.606	00:00:55.416	00:00:01.810
	27	olha para o brinquedo	00:00:55.516	00:00:56.046	00:00:00.530

Quadro 20

PRODUÇÃO MULTIMODAL DA CRIANÇA

matriz multimodal da criança					
>	N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	êh!	00:00:09.515	00:00:10.945	00:00:01.430
	2	eh	00:00:15.204	00:00:16.154	00:00:00.950
	3	brinca com a boneca	00:00:17.964	00:00:20.324	00:00:02.360
	4	simula o telefone sorrir para câmera	00:00:31.806	00:00:35.056	00:00:03.250
	5	simula o telefonema eh e é? sorrir para câmera	00:00:35.096	00:00:36.606	00:00:01.510
	6	simula telefonema	00:00:38.231	00:00:41.011	00:00:02.780
	7	simula o telefonema	00:00:41.226	00:00:44.366	00:00:03.140
	8	â e "reeeeeeee" jargonizando"	00:00:46.041	00:00:47.591	00:00:01.550
	9	simula o telefonema	00:00:47.621	00:00:48.941	00:00:01.320
	10	desfaz a simulação do telefonema	00:00:48.976	00:00:51.246	00:00:02.270
	11	olha para o brinquedo	00:00:51.096	00:00:51.596	00:00:00.500

Quadro 21

PRODUÇÃO DE RISO DA MÃE

▼ risos da mãe ▼					
>	N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	risos salientes da mãe	00:00:25.884	00:00:27.304	00:00:01.420
	2	sorrir para câmera	00:00:36.616	00:00:38.076	00:00:01.460

Quadro 22

PRODUÇÃO DE RISO DA CRIANÇA

▼ risos da criança ▼					
>	N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	sorrir para câmera	00:00:33.486	00:00:35.056	00:00:01.570
	2	sorrir para câmera	00:00:35.096	00:00:36.496	00:00:01.400

Quadro 23

A cena traz a mãe incentivando a criança a manusear um telefone de brinquedo, ao falar “Aqui, aqui... alô, vamu falar aqui”, no turno 2, 3 e 4 da trilha vocal da mãe. Enquanto isso, a filha folheia algumas as revistas, que estão no chão. Sem sucesso, a mãe dá um telefone de brinquedo, mas a menina continua a olhar as revistas e pega uma boneca. No turno 7, a mãe percebe a recusa da filha ao entrar no jogo do telefone e diz: “ qué, não né. Percebemos com isso, uma íntima relação entre mãe e filha estabelecida dialogicamente; nesse caso, em uma situação lúdica, que a mãe tenta chamar a atenção da filha.

É interessante notar que, apesar da menina, a princípio, não entrar na sintonia da mãe, insistindo em ficar com a revista e, em seguida, com a boneca, aos 31 s da sessão, vendo a mãe simular telefonema, pega o brinquedo e faz o mesmo. Nesse momento, a criança simula a ação de falar ao telefone e sorri para câmara, fazendo uma produção vocal não reconhecível.

Assim, através do gesto, do riso e da produção vocal temos a junção multimodal de elementos funcionando para o mesmo fim: amarrar a dialogia entre adulto e criança. Notemos que o riso produzido pela criança em direção à câmara, nos leva a acreditar que, de alguma forma, o infante estabelece interação com o pesquisador. O riso, dessa forma, pode ser compreendido com coparticipe da interação.

Quanto à definição dos gestos, tanto da mãe, quanto da menina, os classificamos como o gesto pantomímico, que segundo o “Contínuo de Kendon”, McNeill (2000) trata-se de gestos que “simulam” / “imitam” ações ou personagens praticando alguma ação. É a

reprodução de um ato individualizado, tendo algumas vezes um caráter narrativo, pois permite a apresentação de uma sequência de ações, pelo sujeito integrado na situação.

É relevante mencionar que, segundo McNeill (2000), a pantomina ocorre com ausência de fala, mas o autor faz referência a interlocutores adultos, não necessariamente ocorrendo dessa mesma forma nas interações infantis. Cavalcante (2012), em um estudo longitudinal, mostra a ocorrência da pantomima com produção vocal. Tanto a pantomima da mãe em 32s da cena, quanto à produção da criança, ocorrida em seguida, aos 35 segundos da sessão, vieram acopladas à produção de fala e de risos, mostrando-nos que o processo de aquisição ocorre através da multimodalidade.

Apesar de a mãe não estar em processo de aquisição, ela realiza a pantomima voltada para a criança. Então ela imita a ação como forma de incorporar a criança na língua. A mesma, nessa cena, incentiva várias vezes a criança a utilizar o telefone e assim interagir. A mãe, segundo a teoria sociointeracionista, exerce papel fundamental no desenvolvimento da criança. Segundo Del Ré (2006), as emissões vocais das crianças ganham significados, a partir da interpretação da mãe, tornando o bebê um sujeito do diálogo. Assim, a criança não pode ser considerada passivamente, e a mãe exerce esse relevante papel, ao significar as ações dos infantes.

Esse fragmento, assim como os demais analisados mostra bem essa sintonia mãe-bebê. O gesto de imitação da pantomima feita pela criança pode ser interpretado como um reflexo do ato de também falar ao telefone da mãe. A criança a seu modo imitou a ação antes feita pelo adulto, reiterando o pensamento de Del Ré (2006), quanto à incorporação, por parte da criança, de fragmentos de expressões dos adultos.

Abaixo, temos a representação da produção vocal da criança, ao realizar o gesto pantomímico de simular uma conversa ao telefone. Esse gesto também pode ser classificado como um gesto emblemático, que se dá ao imitar a ação de falar ao telefone. A criança produz esse gesto acompanhado da produção vocal: “e, é”, depois que a mãe pergunta: “quem é? ”. Ao que parece, o bebê fez um recorte da fala anterior da mãe e ainda produziu um riso, olhando para câmera, aos 35 s da cena, que podemos observar na trilha de produção de riso da criança.

Abaixo, a representação acústica da produção vocal da criança, no momento anterior ao sorriso para câmera. Nesse momento, ela fala: “e, é”, com o telefone ao ouvido e sorrir.

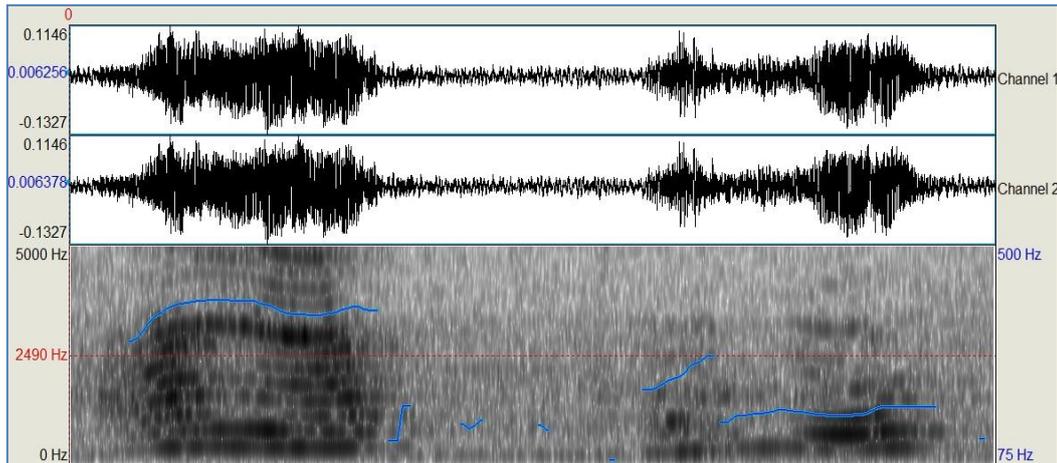


Figura 6: Espectrograma do “e, é” da criança.

Como se percebe, trata-se de um contorno melódico que começa em tom baixo, depois oscila para um tom mais alto. Apesar de não representar uma palavra reconhecível, a produção “e, é”, mostra como a criança desde cedo usa a entonação. No caso do exemplo acima, essa vocalização se deu através do recorte da fala materna.

Quanto ao sorriso, ele ocorre juntamente ao gesto pantomímico e à fala, quando, com o telefone ao ouvido, a criança olha para câmera, como se quisesse, de alguma forma, chamar através do sorriso, o outro (a câmera) para interação.

O próximo episódio dura pouco mais de 2 minutos. Diferentes dos demais extratos, a cena de interação se dá entre a criança e seu pai, na varanda da casa. O pai, assim como a mãe, interage o tempo todo com a filha, interpretando as ações e produções do infante.

EXTRATO 4

Contexto: Pai e bebê na sala.

Díade: C, idade: 18 meses e 20 dias.

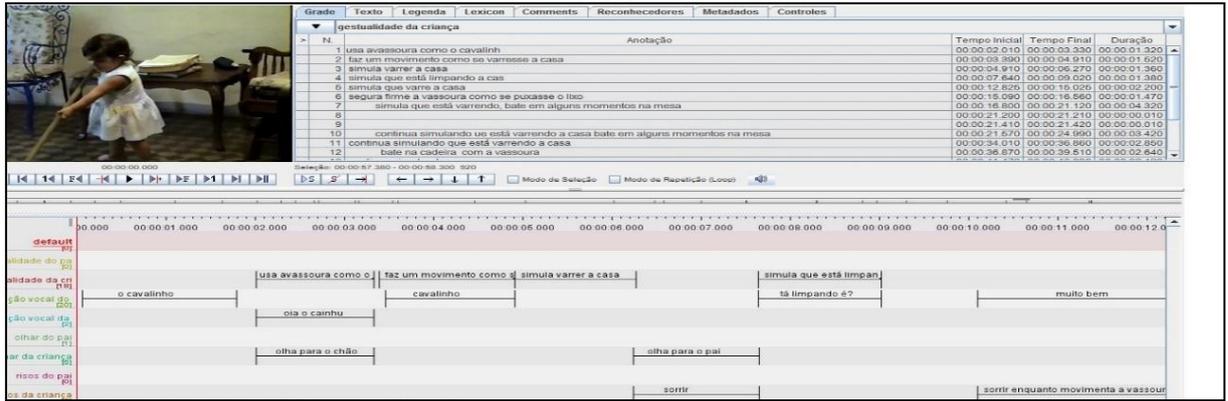


Figura 7: Extrato 4

PAI	BEBÊ
1 Olha o cavalinho!	O cavalinho!(Simula faxina e sorri)
2 Tá limpando, é? Muito bem	Simula varrer a casa.
3 Tá limpando a casa.	Simula faxina
4 Opa, cuidado! Cuidado, menina!	Varre debaixo da mesa.
5 Não, não. Assim, não; não bate não certo?	Bate com a vassoura na mesa
6 Cadê o cavalinho? Como é que faz o cavalinho? Tu sabe?	Continua varrendo.
7 Tu sabe como faz? Mostra a papai.	Sobe e desce da vassoura, simulando estar no cavalo (olha para o pai e sorri)

PRODUÇÃO VOCAL DO PAI

▼ produção vocal do pai ▼					
>	N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	o cavalinho	00:00:00.060	00:00:01.790	00:00:01.730
	2	cavalinho	00:00:03.460	00:00:04.910	00:00:01.450
	3	tá limpando é?	00:00:07.640	00:00:09.020	00:00:01.380
	4	muito bem	00:00:10.105	00:00:12.595	00:00:02.490
	5	tá limpando a casa	00:00:12.825	00:00:15.025	00:00:02.200
	6		00:00:17.170	00:00:17.180	00:00:00.010
	7	â p!	00:00:17.200	00:00:18.720	00:00:01.520
	8	êpi, cuidado, cuidado	00:00:22.540	00:00:24.660	00:00:02.120
	9	cuidado	00:00:26.810	00:00:28.800	00:00:01.990
	10	ôpi menina	00:00:28.880	00:00:32.240	00:00:03.360
	11	não não , assim não , num bate aqui não , certo?	00:00:34.010	00:00:36.860	00:00:02.850
	12	bata não	00:00:37.015	00:00:38.355	00:00:01.340

Quadro 24

PRODUÇÃO VOCAL DA CRIANÇA

▼ produção vocal da criança ▼					
>	N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	oia o cainhu	00:00:02.010	00:00:03.330	00:00:01.320
	2	êpa	00:00:18.690	00:00:19.760	00:00:01.070

Quadro 25

A cena descrita acima tem início com a construção pela criança do gesto pantomímico. Nesse fragmento, a menina está na sala com uma vassoura, simulando uma faxina, quando é surpreendida pelo pai, que a convida a participar de outra brincadeira, quando diz: “o cavalinho”, nos primeiros instantes da sessão. Logo em seguida, a criança olha para o pai, sorrir e diz: “oia o cavalinho”, fazendo ação de faxinar. A pantomima virá sustentada, mais uma vez, da fala como ocorreu nos exemplos anteriores. Gesto e fala, assim como o olhar, as expressões faciais fazem parte da sessão dialógica entre pai e filha.

Assim, esse episódio é marcado por um momento lúdico entre pai e filha. Ao que parece, o adulto, através do seu tom de voz brincalhão, pretende fazer rir a criança, que entra no jogo da brincadeira. O riso produzido pela criança se justifica por todo o contexto imaginativo e brincalhão que o contexto proporciona. Veremos adiante que a menina, através do pai, faz da vassoura, um cavalo, e o faz de sua maneira, expondo sua individualidade na ação. Em outro momento, observaremos que criança não fica de pé sobre o pau da vassoura, como se costuma fazer para imitar a cavalgada, ela senta em cima da vassoura, simulando apoiar-se no próprio cavalo e daí produz um sorriso, olhando fixamente para o adulto, mostrando a ação realizada. É relevante mencionar que o incentivo do pai e sua interpretação das ações da

criança são indispensáveis para realização do gesto pantomímico, assim como a efetivação da dialogia.

Abaixo, estão distribuídas as trilhas que configuram bem a sessão acima.

PRODUÇÃO MULTIMODAL DO PAI

▼ multimodalidade do pai				
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	o cavalinho	00:00:00.060	00:00:01.790	00:00:01.730
2	cavalinho	00:00:03.460	00:00:04.910	00:00:01.450
3	tá limpando é?	00:00:07.640	00:00:09.020	00:00:01.380
4	muito bem	00:00:10.105	00:00:12.595	00:00:02.490
5	tá limpando a casa	00:00:12.825	00:00:15.025	00:00:02.200
6		00:00:17.170	00:00:17.180	00:00:00.010
7	â p!	00:00:17.200	00:00:18.720	00:00:01.520
8	êpi, cuidado, cuidado	00:00:22.540	00:00:24.660	00:00:02.120
9	cuidado	00:00:26.810	00:00:28.800	00:00:01.990
10	ôpi menina	00:00:28.880	00:00:32.240	00:00:03.360
11	não não, assim não, num bate aqui não, certo?	00:00:34.010	00:00:36.860	00:00:02.850
12	bata não	00:00:37.015	00:00:38.355	00:00:01.340
13	certo? se não quebra	00:00:39.040	00:00:41.420	00:00:02.380
14	se não quebra	00:00:41.500	00:00:43.980	00:00:02.480
15	observa a criança	00:00:44.490	00:00:48.740	00:00:04.250
16		00:00:49.030	00:00:49.150	00:00:00.120
17	cadê o cavalinho?	00:00:49.150	00:00:50.560	00:00:01.410
18	comu é que faiz o cavalinho tu sabe?	00:00:52.415	00:00:55.050	00:00:02.635
19	hum?	00:00:56.535	00:00:57.375	00:00:00.840
20	tu sabe como faz o cavalinho	00:00:57.500	00:00:58.700	00:00:01.200
21	como é que faiz o cavalinho mostra pra papai	00:01:00.510	00:01:02.780	00:00:02.270

Quadro 26

PRODUÇÃO MULTIMODAL DA CRIANÇA

Opções Janela Ajudar				
Grade Texto Legenda Lexicon Comments Reconhecedores Metadados Controles				
▼ multimodalidade da criança				
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	usa avassoura como o cavalinh olha para o chão oia o cainhu	00:00:02.010	00:00:03.330	00:00:01.320
2	faz um movimento como se varresse a casa	00:00:03.390	00:00:04.910	00:00:01.520
3	simula varrer a casa olha para o pai sorrir simula que está limpando a cas	00:00:04.910	00:00:09.020	00:00:04.110
4	sorrir enquanto moviment a vassoura	00:00:10.105	00:00:12.595	00:00:02.490
5	simula que varre a casa	00:00:12.825	00:00:15.025	00:00:02.200
6	segura firme a vassoura como se puxasse o lixo	00:00:15.090	00:00:16.560	00:00:01.470
7	simula que está varrendo, bate em alguns momentos na mesa êpa	00:00:16.800	00:00:21.120	00:00:04.320
8		00:00:21.200	00:00:21.210	00:00:00.010
9				
10	continua simulando ue está varrendo a casa bate em alguns momentos na mesa	00:00:21.570	00:00:24.990	00:00:03.420
11	continua simulando que está varrendo a casa	00:00:34.010	00:00:36.860	00:00:02.850
12	bate na cadeira com a vassoura	00:00:36.870	00:00:39.510	00:00:02.640
13	continua simulando que varre a casa	00:00:41.470	00:00:43.890	00:00:02.420
14	simula que varre a casa	00:00:44.630	00:00:48.440	00:00:03.810
15	olha para o pai	00:00:49.150	00:00:50.560	00:00:01.410
16	simula o cavalinho risos breves	00:00:50.700	00:00:52.320	00:00:01.620
17	sobe e desse na vassoura simulando o cavalinho olha para o pai risos bre olha para o pai	00:00:52.415	00:00:55.075	00:00:02.660
18	simula o cavalinho	00:00:56.535	00:00:57.375	00:00:00.840
19	olha para o pai sorrir	00:00:57.490	00:00:58.670	00:00:01.180
20	simula o cavalinho desce e sobe na vassoura sorrir com o olhar direcionado para o pai	00:00:58.730	00:01:04.510	00:00:05.780

Quadro 27

PRODUÇÃO DE RISOS DA CRIANÇA

risos da criança				
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	sorrir	00:00:06.240	00:00:07.660	00:00:01.410
2	sorrir enquanto movimenta a vassoura	00:00:10.106	00:00:12.696	00:00:02.490
3	risos breves	00:00:50.700	00:00:52.320	00:00:01.620
4	risos breves	00:00:52.415	00:00:55.075	00:00:02.660
5	sorrir	00:00:57.490	00:00:58.670	00:00:01.180
6	sorrir com o olhar direcionado para o pai	00:00:58.830	00:01:04.510	00:00:05.680

Quadro 28

O episódio analisado inicia-se com uma produção vocal do pai e, logo em seguida, a filha faz um recorte desse discurso e reproduz o que ouviu. A menina está com vassoura na mão, simulando uma faxina, enquanto seu pai chega à sala, com uma voz brincalhona e diz: “o cavalinho”. Na trilha multimodal da criança, percebemos que a menina corresponde à atitude do adulto, ao dizer: “oia o cahiu”, provavelmente, um recorte do enunciado anterior do adulto: “o cavalinho”. Esse recurso de retomada de discurso do outro é muito recorrente no período de aquisição da linguagem. De forma desajeitada, as crianças tentam reproduzir, a sua maneira, o que escutam do adulto.

Vejamos através do espectrograma, a produção do pai, quando enuncia: “o cavalinho”, de maneira brincalhona, fazendo a filha rir e entrar no movimento discursivo da brincadeira; e a produção da criança, ao fazer o recorte da fala paterna.

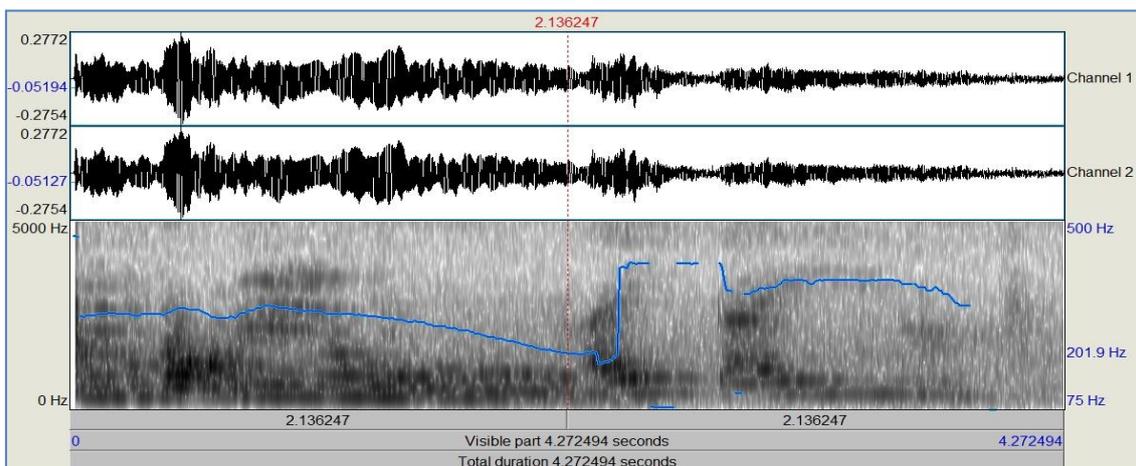


Figura 8: Espectrograma do “o cavalinho” do pai e da criança.

Em relação ao discurso do bebê “oia o cahiu”, trata-se de um termo chamado blocos de enunciativos. Esse tipo de construção ocorre no período de aquisição da linguagem em que a criança alterna o uso das holófrases com enunciados completos. Segundo Barros (2012),

nesse período, “a criança já é capaz de fazer pedidos, perguntas e produzir respostas mais longas com significado completo, superando os enunciados holofrásticos”. (BARROS, 2012, p.5). Assim, o termo elaborado pela menina pode ser interpretado como, “olha o cavalinho”. Geralmente, as produções de fala vêm acompanhadas de gestos, o que ocorre nesse exemplo, o termo verbal da criança veio acompanhado da pantomima, gesto que simula ação. No turno 1 da trilha da multimodalidade da criança, podemos notar que ela produz a pantomima de imitação do cavalo, olha para o pai, realiza a produção verbal e sorrir, compondo a multimodalidade em aquisição.

Ávila-Nóbrega (2010), observando a relação entre gestos, fala e atenção conjunta, apresentou a noção de envelope multimodal. Segundo o autor, a linguagem se dá através da mescla desses três elementos que emergem concomitante em um envelope denominado “envelope multimodal”. Portanto, nesse fragmento, notamos nitidamente a dialogia sendo estabelecida através da composição de elementos multimodais, incluindo o riso, que mais uma vez, aparece como forma de interação entre criança e adulto.

Notemos que esse fragmento é permeado de produções de risos e sorrisos da criança, como se observa nas trilhas acima. Ao que parece, essas produções se justificam pelo fato do pai juntamente com a menina construírem um contexto lúdico, pois, como se observa, o adulto utiliza um tom de voz brincalhão, diferente da voz normal, como se através da fala favorecesse a interação lúdica, suscitando o sorriso do infante e estabelecendo sintonia com o mesmo.

A criança, nos turnos posteriores, simula novamente uma faxina, realizando mais uma pantomima, que é incentivada pelo pai quando o mesmo pergunta se está limpando a casa. Essa simulação da criança é um exemplo de uma ação corriqueira, provavelmente observada e reproduzida através da imitação. Nessa pantomima não há fala da criança, só sorrisos, mas o pai narra o tempo toda a ação da filha, não deixando de configurar um indissociação entre gesto e fala.

Aos 49s da cena, o pai chama a atenção novamente da filha para o cavalinho, dizendo: “cadê o cavalinho, como é que faz o cavalinho? ”. A menina olha para o pai e logo em seguida imita a subida no cavalo, sentando na vassoura. Essa ação é interessante porque a criança se apoia em cima do pau da vassoura e não monta como comumente se faz. Ela utiliza seu próprio modo de significar o ato de subir no cavalo e olha para o pai sorrindo, como se quisesse mostrar a concretização do que lhe foi solicitado. Porém, ao que parece, o pai não compreende que, para a criança, aquele sentar na vassoura tem o significado da montaria, uma

vez que sua insistência para que seja imitado o cavalo continua após a imitação da criança. O sorriso surge como uma forma da criança mostrar que está inserida no contexto da brincadeira com o pai. Portanto, notamos que o riso se faz presente multimodalmente na linguagem da criança, como componente privilegiado na dialogia mãe-bebê.

BLOCO II

PERÍODO: 20 AOS 24 MESES

EXTRATO 5:

Contexto: Mãe e bebê sentados no chão do quarto.

Díade: C, idade: 20 meses.

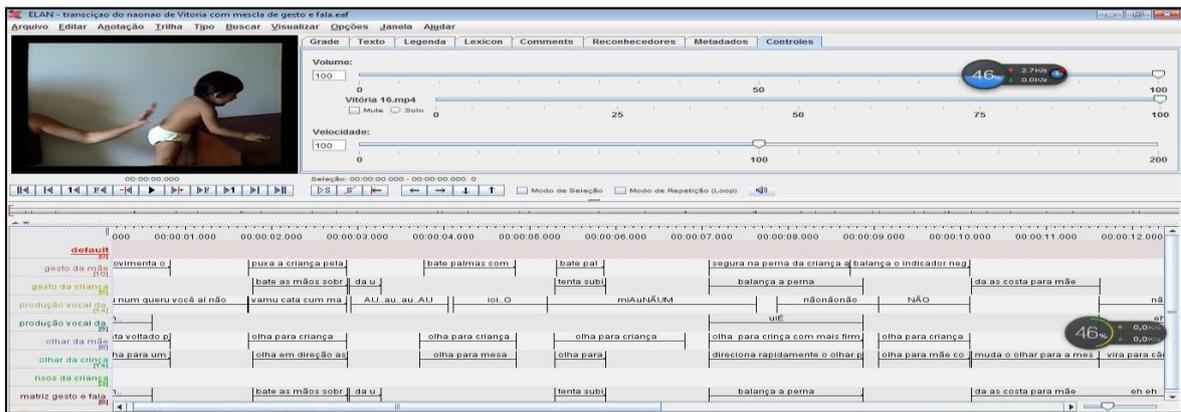


Figura 9: Extrato 5

PAI	BEBÊ
1 Eu não quero você, aí, não (segura a perna da filha)	Tenta subir na mesa
2 Vamos cantar com mamãe!	Continua tentando subir no móvel
3 Au, au, au, io, io, io. Miau, miau, miau (cantando e batendo palmas).	Bate as mãos sobre a mesa.
4 Não, não (reprendendo a menina que tenta subir na mesa).	Tenta subir no móvel
5. Não, não (balança o indicador negativamente).	Continua subindo
6. Não (pega na perna da criança)	Não

PRODUÇÃO VOCAL DA CRIANÇA

▼ produção vocal da criança				
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	ah- JARGÃO	00:00:00.020	00:00:00.610	00:00:00.590
2	uiÉ- JARGÃO	00:00:07.085	00:00:08.875	00:00:01.790
3	eh eh- JARGÃO	00:00:11.615	00:00:13.325	00:00:01.710
4	naum- HOLOFRASE	00:00:14.210	00:00:14.990	00:00:00.780
5	naum-HOLOFRASE eh eh- JARGÃO	00:00:15.470	00:00:16.600	00:00:01.130

Quadro 29

PRODUÇÃO VOCAL DA MÃE

▼ produção vocal da mãe				
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	eu num queru você aí não	00:00:00.010	00:00:01.720	00:00:01.710
2	vamu cata cum mamãe	00:00:01.730	00:00:02.870	00:00:01.140
3	AU.au.au.AU eu num queru você aí não	00:00:02.920	00:00:04.050	00:00:01.130
4	ioi.O	00:00:04.110	00:00:05.200	00:00:01.090
5	miAuNÁUM	00:00:05.200	00:00:07.630	00:00:02.430
6	nãonãonão	00:00:07.870	00:00:09.050	00:00:01.180
7	NÃO	00:00:09.050	00:00:10.110	00:00:01.060
8	nãUM	00:00:11.615	00:00:13.325	00:00:01.710
9	nãum	00:00:13.340	00:00:14.200	00:00:00.860
10	naum	00:00:14.920	00:00:15.510	00:00:00.590
11	AUauAu	00:00:16.730	00:00:17.910	00:00:01.180

Quadro 30

PRODUÇÃO GESTUAL DA CRIANÇA

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconheedores	Metadados	Controles		
▼ gesto da criança									
N.	Anotação						Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	bate as mãos sobre a mesa						00:00:01.780	00:00:02.880	00:00:01.100
2	da uma balidinha na mesa						00:00:02.900	00:00:03.270	00:00:00.370
3	tenta subir na mesa						00:00:05.290	00:00:05.880	00:00:00.590
4	balança a perna						00:00:07.085	00:00:08.875	00:00:01.790
5	da as costa para mãe						00:00:10.130	00:00:11.620	00:00:01.490

Quadro 31

PRODUÇÃO GESTUAL DA MÃE

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles	
▼ gesto da mãe ▼								
>	N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	movimenta o braço tocando na criança tentando chamar a atenção dela				00:00:00.010	00:00:00.820	00:00:00.810
	2	puxa a criança pela perna tentando chamar sua atenção para ela				00:00:01.730	00:00:02.870	00:00:01.140
	3	bate palmas com o mesmo ritmo da musica				00:00:03.770	00:00:04.830	00:00:01.060
	4	bate palmas no ritmo da música				00:00:05.310	00:00:05.860	00:00:00.550
	5	segura na perna da criança a tentando evitar que ela suba na mesa				00:00:07.085	00:00:08.720	00:00:01.635
	6	balança o indicador negando				00:00:08.720	00:00:10.110	00:00:01.390
	7	bate três palmas sobre as pernas				00:00:16.720	00:00:17.910	00:00:01.190
	8	bate três vezes sobre as pernas				00:00:17.910	00:00:18.990	00:00:01.080
	9	matém o mesmo ritmo das palmas sobre a perna				00:00:19.000	00:00:20.220	00:00:01.220
	10	ergue o braço em direção a criança matém o mesmo ritmo das palmas sobre a perna				00:00:20.220	00:00:21.430	00:00:01.210

Quadro 32

O recorte acima mostra uma das cenas interativas entre mãe-bebê. Esse episódio traz uma cena comum entre mãe e criança. As duas estão no quarto; a mãe sentada no chão e seu olhar direcionado para filha, que tenta subir no móvel de madeira. A criança coloca uma perna sobre a mesa, mas a mãe a repreende dizendo: “eu num quero você aí, não” e pega na perna da filha, impedindo sua subida. Para chamar atenção da filha, a mãe começa a cantarolar, mas sem sucesso, pois a criança tanta novamente subir no móvel. A mãe, mais uma vez intervém, impedindo a ação da filha.

Os quadros a seguir mostram melhor o desenrolar da cena, em que bebê e cuidador dialogam através de elementos multimodais, fazendo surgir o riso na criança. Dessa forma, se faz necessário, além da produção gesto-vocal dos sujeitos envolvidos, um quadro voltado para visualização dos risos produzidos.

Observemos:

PRODUÇÃO VOCAL E GESTUAL DA MÃE

▼ produção vocal e gestual da mãe ▼								
>	N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	movimenta o braço tocando na criança tentando chamar a atenção dela eu num quero você aí não				00:00:00.010	00:00:01.720	00:00:01.710
	2	puxa a criança pela perna tentando chamar sua atenção para ela vamú cata cum mamãe				00:00:01.730	00:00:02.870	00:00:01.140
	3	AU..au..au..AU bate palmas com o mesmo ritmo da musica ioi.O				00:00:02.920	00:00:05.200	00:00:02.280
	4	miAuNÁUM bate palmas no ritmo da música segura na perna da criança a tentando evitar que ela suba na mesa ...				00:00:05.200	00:00:10.110	00:00:04.910
	5	nãUM				00:00:11.615	00:00:13.325	00:00:01.710
	6	nãum				00:00:13.340	00:00:14.200	00:00:00.860
	7	naum				00:00:14.920	00:00:15.510	00:00:00.590
	8	bate três palmas sobre as pernas AUJauAu				00:00:16.720	00:00:17.910	00:00:01.190
	9	bate três vezes sobre as pernas ioiO				00:00:17.910	00:00:18.990	00:00:01.080
	10	matém o mesmo ritmo das palmas sobre a perna minhau minhau.minhau				00:00:19.000	00:00:20.220	00:00:01.220
	11	ergue o braço em direção a criança cocorocó				00:00:20.220	00:00:21.430	00:00:01.210

Quadro 33

PRODUÇÃO VOCAL E GESTUAL DA CRIANÇA

matriz gesto e fala da criança					
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração	
1	ah..	00:00:00.020	00:00:00.610	00:00:00.590	
2	bate as mãos sobre a mesa	00:00:01.780	00:00:02.880	00:00:01.100	
3	da uma batidinha na mesa	00:00:02.900	00:00:03.270	00:00:00.370	
4	tenta subir na mesa	00:00:05.290	00:00:05.880	00:00:00.590	

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Reconhecedor de Áudio	Video Recognizer	Metadados	Controles
FALA DA CRIANÇA							
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
1	"ã.."	00:00:00.010	00:00:00.590	00:00:00.580			
2	"ãum..."	00:00:14.454	00:00:15.174	00:00:00.720			
3	"ãum..." (risos)	00:00:15.410	00:00:16.130	00:00:00.720			

Quadro 34

PRODUÇÃO DE RISOS DA CRIANÇA

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
risos da criança							
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
1	sorrir para câmera	00:00:16.330	00:00:17.410	00:00:01.080			
2	risos salientes	00:00:18.410	00:00:19.830	00:00:01.420			
3	risos salientes	00:00:20.005	00:00:21.435	00:00:01.430			

Quadro 35

Nessa cena, o bebê analisado está direcionando sua atenção para o móvel, enquanto a mãe tenta prender a atenção da filha, através de palmas, músicas, mas sem sucesso. Como se observa, aos 2 segundos da cena, a mãe começa a cantar e bater palmas, no ritmo da música: “au, au, au”, mas a criança insiste em subir no móvel, ignorando a ação da mãe. A criança chega até bater na mesa, no mesmo momento que a mãe cantarola, aos 2 segundos, mas, ao que parece, esse gesto não foi motivado por essa ação, pois a criança não desvia seu olhar da mesa e tenta subir.

A mãe, por sua vez, vendo que a menina continua insistindo em permanecer junto à mesa, é bem enfática ao produzir a negativa dupla: “não, não”, aos 5 segundos da cena, acompanhado de um gesto emblemático de apontar. Dessa forma, gesto e fala, na cena estão sendo produzidos ao mesmo tempo. Quanto a esse gesto, Cavalcante (1994) classifica como um gesto de apontar convencional, com a extensão do braço e dedo indicador em direção a um objetivo; no caso, o objetivo pretendido pela mãe era a ênfase da proibição em relação ao ato da menina.

Nesse momento, a criança produz o “ãum”, recortado da fala anterior da mãe, que se dá aos 14 segundos da cena. Essa negação da criança é produzida de forma enfática e engraçada, com um tom de brincadeira, que se estende também para a produção da mãe; observemos que o tom desses últimos “nãos” por ela produzidos tem significações distintas, em relação às primeiras negações. Mãe e filha constroem um contexto lúdico, fazendo surgir o riso da criança, no momento em que as duas se divertem com o “não”, aos 15 segundos da cena. Assim, o que seria um contexto desconfortável, pela presença de embates, já que havia contrariações, torna-se um momento de riso, em que a criança parece divertir-se através do jogo com o “não”.

Nesse episódio, ocorre algo diferente do habitual das análises feitas, pois é comum notarmos a produção vocal da negação, seguida do balançar da cabeça, culturalmente classificado como um gesto de negação. A cena não traz o gesto emblemático de negação, apesar de se estar produzindo um “ãum”. Porém, acoplado ao gesto, veio o olhar, elemento significativo na construção de rotinas interativas. O olhar, nesse contexto, dá sustentação à cena, juntamente com a produção vocal, portanto, mais uma vez, observamos mais de um componente da multimodalidade sendo explorado na interação com o adulto.

Dessa forma, parece-nos que, apesar do riso ser motivado pela própria criança e pela mãe, a cena ocorre de forma inesperada, uma vez que o modo pelo qual a mãe produz a reprovação acaba fazendo a criança rir da situação. Esse “não” carrega sentidos, que não o de repreensão, sendo a cena resignificada pelos sujeitos analisados. Isso implica dizer, que o riso não surge aleatoriamente, ele precisa estar inserido em um contexto discursivo; a resignificação tanto da mãe, quanto da criança foi primordial para o seu surgimento.

A cumplicidade entre os sujeitos é necessária para a ocorrência da interação. Apesar de não ter produzido o riso na cena, a mãe, ao que nos parece, tinha a intenção de fazer rir, com seu “não”, mas é interessante notar que ela amarra essa intenção, ao perceber que a criança entrou no jogo da linguagem do riso. O contexto lúdico só foi possível graças à interação dos indivíduos analisados.

Como postula Del Ré (2006), o riso, assim como os discursos humorísticos são estabelecidos através de uma relação discursiva entre a criança e o adulto, por meio de um contínuo processo dialógico.

Em relação ao recorte da fala da mãe feito pela criança, percebemos como o discurso do infante está ancorado na fala dos seus cuidadores, característica comum das cenas dialógicas estabelecidas entre criança e adulto.

Nesse caso, poderíamos nos arriscar e considerar essa cena um início de humor, já que há um desajuste, um inesperado ocorrendo. Utilizando a categorização de tipos de humor por Del Ré (2006), essa “brincadeira” que se faz com o modo de enunciar o “não”, seria característica do humor lúdico que, segundo a autora, trata-se de um tipo humorístico baseado em brincadeiras com a sonoridade das palavras, através de jogos de linguagem.

Portanto, o dado acima, possibilitou uma compreensão da construção do riso pela criança e um suposto indício de humor, já que o riso é componente importante para ocorrência de enunciados humorísticos.

Abaixo, a ilustração dos vários “nãos” produzidos pela díade.

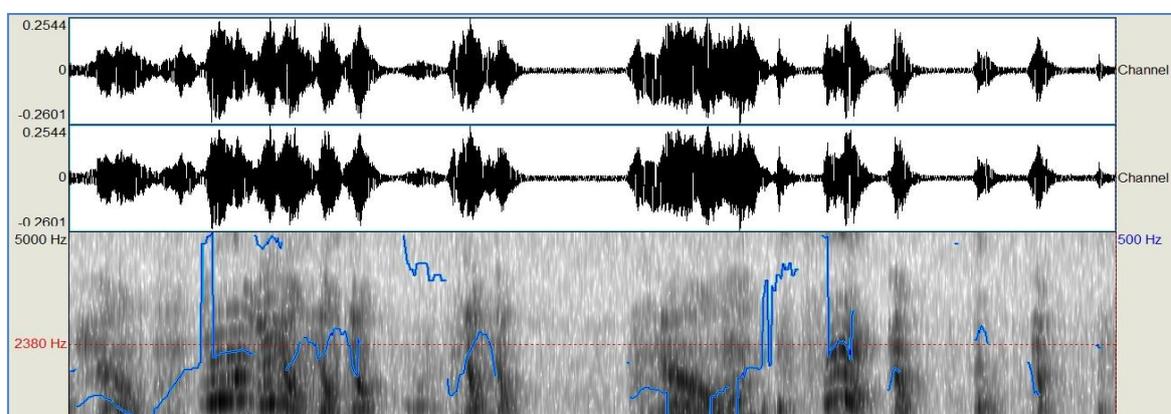


Figura 10: Espectrograma do “não”

Os dados acústicos acima mostram as vocalizações negativas, tanto da mãe como da criança. Os primeiros traços melódicos pertencem às produções vocais da mãe, que iniciam com um baixo, até chegar a um tom elevado de 500 Hz. As produções da criança são menos acentuadas, em relação às da mãe, mas também iniciam com tom baixo e depois há uma elevação na curva melódica.

EXTRATO 6:

Contexto: Mãe e bebê sentados no chão do quarto.

Díade: C, idade: 22 meses.



Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles	
▼ olhar da mãe								
>	N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	olha para criança				00:00:02.170	00:00:03.660	00:00:01.490
	2	olha para criança				00:00:12.380	00:00:14.080	00:00:01.700
	3					00:00:14.335	00:00:14.345	00:00:00.010
	4					00:00:14.495	00:00:14.515	00:00:00.020
	5	olha para a criança				00:00:16.975	00:00:17.495	00:00:00.520
	6	olha para criança				00:00:22.690	00:00:24.210	00:00:01.520
	7	olha para câmera				00:00:25.035	00:00:25.945	00:00:00.910
	8	se volta para a caixa de brinquedos				00:00:26.825	00:00:27.925	00:00:01.100
	9	olha a caixa				00:00:39.228	00:00:40.198	00:00:00.970

Figura 11: Extrato 6.

Mãe e criança sentadas no chão com alguns livros e revistas. Ao lado de ambas há um cesto com vários brinquedos, dentre eles, um fantoche que as duas utilizarão no decorrer da cena, para simular uma brincadeira. Além do fantoche, mãe e filha brincam com outros objetos, como o pato.

MÃE	BEBÊ
1 Uma bola, palmas pra Vitória! (Bate palmas comemorando o acerto da filha).	Aponta para a bola no livro.
2 Que bichinha amestradinha! (beija a criança)	Observa um brinquedo.
3 Isso aqui, o que é isso? (pega um brinquedo do hipopocaré)	Hipopocaié (rindo, olhando para o brinquedo).
4 É o chapéu do hipopocaré? (Coloca o chapéu na menina).	Segura o chapéu.
5 O que é isso? (mostrando um pato)	O patu
6 O patu . Agora vou achar o ovo do patinho (rindo)	Observa a mãe
7 Achei um! (Dá o ovo para a menina)	Pega o ovo.
8. Achei outro ovinho!	
9 O que isso aqui? Hum? O que é isso? Vá mostrar a Marianne. (mostra fantoche)	Mostra o fantoche e sorri para câmera.

PRODUÇÃO VOCAL DA CRIANÇA

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles	
▼	fala da criança							
>	N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	êiou				00:00:08.120	00:00:09.980	00:00:01.860
	2	ipopocaié				00:00:12.480	00:00:13.960	00:00:01.480
	3	pathu				00:00:23.265	00:00:24.265	00:00:01.000
	4	ahuum				00:00:33.820	00:00:34.830	00:00:01.010
	5	(incompreensível)				00:00:36.835	00:00:37.645	00:00:00.810
	6	bansolin (incompreensível)				00:00:50.253	00:00:51.503	00:00:01.250

Quadro 36

PRODUÇÃO GESTUAL DA CRIANÇA

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles	
▼	gesto da criança							
>	N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	2	(aponta a imagem)				00:00:01.660	00:00:03.700	00:00:02.040
	3					00:00:14.320	00:00:14.330	00:00:00.010
	4	(ergue o braço)				00:00:14.370	00:00:15.760	00:00:01.390
	5	(tira o chapéu)				00:00:16.570	00:00:18.400	00:00:01.830
	6					00:00:28.870	00:00:28.880	00:00:00.010
	7	(levanta)				00:00:33.290	00:00:34.590	00:00:01.300
	8	(se apoia na caixa)				00:00:34.590	00:00:36.160	00:00:01.570
	9					00:00:50.290	00:00:50.300	00:00:00.010
	10	(levanta)				00:00:50.300	00:00:51.510	00:00:01.210
	11	(ergue o braço)				00:00:54.650	00:00:56.010	00:00:01.360
	12	(simula que está cantando com o fantoche)				00:00:56.390	00:00:58.030	00:00:01.640

Quadro 37

PRODUÇÃO VOCAL DA MÃE

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles	
▼	fala da mãe							
>	N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	bola				00:00:00.010	00:00:01.080	00:00:01.070
	2	palmas pra				00:00:01.080	00:00:02.150	00:00:01.070
	3	vitória				00:00:02.150	00:00:03.700	00:00:01.550
	4	que bichinha amestradinha				00:00:04.660	00:00:06.320	00:00:01.660
	5	hum				00:00:06.350	00:00:08.090	00:00:01.740
	6	o sabe o que é isso aqui?				00:00:10.780	00:00:12.330	00:00:01.550
	7	é o chapéu de hipocará				00:00:14.275	00:00:15.925	00:00:01.650
	8	u ééééé...				00:00:15.995	00:00:17.485	00:00:01.490
	9	o que é isso?				00:00:22.690	00:00:24.210	00:00:01.520
	10	u pathu				00:00:24.260	00:00:25.880	00:00:01.620
	11	achei um				00:00:30.830	00:00:32.740	00:00:01.910

12	huum	00:00:33.010	00:00:34.820	00:00:01.810
13	o o ovinho	00:00:36.190	00:00:37.720	00:00:01.530
14	achei outro	00:00:39.228	00:00:40.198	00:00:00.970
15	ovinhoo	00:00:41.358	00:00:43.668	00:00:02.310
16		00:00:43.878	00:00:43.888	00:00:00.010
17	tem mais um noé Vi	00:00:43.908	00:00:46.578	00:00:02.670
18	o qué issu aqui?	00:00:48.618	00:00:50.158	00:00:01.540
19	hum? o qué issu?	00:00:51.800	00:00:54.490	00:00:02.690
20	bota aí o braço	00:00:54.720	00:00:56.480	00:00:01.760
21	vai mostrar a Marianne	00:00:56.835	00:00:58.105	00:00:01.270
22	fai pra marianne fai	00:01:06.090	00:01:08.740	00:00:02.650

Quadro 38

PRODUÇÃO GESTUAL DA MÃE

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles	
▼ gesto da mãe								
>	N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	(bate palmas)				00:00:01.080	00:00:02.150	00:00:01.070
	2	(bate palmas)				00:00:02.150	00:00:03.700	00:00:01.550
	3	(beija a cabeça da criança)				00:00:06.350	00:00:08.090	00:00:01.740
	4	(pega brinquedo)				00:00:08.095	00:00:09.675	00:00:01.580
	5	(pega o brinquedo)				00:00:09.690	00:00:10.780	00:00:01.090
	6	mostra o brinquedo a criança				00:00:10.780	00:00:12.330	00:00:01.550
	7					00:00:14.040	00:00:14.050	00:00:00.010
	8	(coloca o chapel na criança)				00:00:14.275	00:00:15.925	00:00:01.650
	9					00:00:22.675	00:00:22.690	00:00:00.015
	10	(mostra o pato de brinquedo a criança)				00:00:22.690	00:00:24.210	00:00:01.520
	11	(procura (brinquedo na caixa				00:00:26.825	00:00:27.925	00:00:01.100
	12	(oferece um brinquedo a criança)				00:00:30.830	00:00:32.740	00:00:01.910
	13	mostra brinquedos a criança				00:00:38.573	00:00:40.213	00:00:01.640
	14					00:00:43.978	00:00:43.988	00:00:00.010
	15	procura os ovinhos de brinquedo				00:00:44.048	00:00:46.388	00:00:02.340
	16	pega o fantoche				00:00:48.023	00:00:50.183	00:00:02.160
	17	(coloca o fantoche na mão)				00:00:51.800	00:00:54.490	00:00:02.690
	18	(oferece o fantoche para a criança colocar o braço)				00:00:54.720	00:00:56.480	00:00:01.760
	19	coloca(o fantoche na mão da criança)				00:00:56.695	00:00:58.245	00:00:01.550

Quadro 39

O fragmento acima mostra uma cena interativa entre criança e adulto. Trata-se de um momento em que a mãe utiliza as revistas/livros para mostrar as ilustrações à filha. No início da sessão descrita, a menina está no colo da mãe, com um livro nas mãos e seu olhar, assim como o da mãe estão direcionados ao livro, que contém a figura de uma bola. A mãe pronuncia o nome da ilustração e, logo em seguida, a criança aponta para ilustração correspondente, provocando na mãe uma satisfação pelo acerto da filha. Ao observarmos na trilha gestual da mãe, iremos perceber que a mesma realiza o gesto emblemático de bater palmas, isso aos 2 segundos da sessão, logo após a ocorrência do apontar do infante.

Ainda em relação à ocorrência desse emblema, pela mãe produzido, o mesmo surge juntamente com a expressão “palmas para Vitória”, que irá causar o primeiro riso da criança nessa sessão, que parece estar relacionado à produção vocal e gestual da mãe: o ato de bater palmas. Dessa forma, percebemos que a produção de riso da menina está inserida em um contexto lúdico de interação entre mãe e filha.

Quanto à classificação dos gestos produzidos, é relevante mencionar que ambos são considerados emblemáticos, uma vez que são gestos convencionalizados culturalmente pode vir ou não acompanhados de produção verbal (Kendon, 1982). No caso do exemplo acima, o gesto da mãe de bater palmas veio acoplado à sua fala, já o apontar da criança ocorre na ausência de produção verbal. Quanto ao gesto de apontar, Cavalcante (2012) revela que o apontar é um dos gestos emblemáticos que mais se destaca na aquisição da linguagem.

Observemos a ocorrência do riso, assim como o desenvolver do episódio nas trilhas abaixo:

PRODUÇÃO DE RISO DA CRIANÇA

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles	
▼ risos da criança								
>	N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	risos				00:00:01.140	00:00:02.160	00:00:01.020
	2	risos				00:00:17.620	00:00:18.660	00:00:01.040
	3	sorrir olhando o chapéu				00:00:18.770	00:00:19.380	00:00:00.610
	4	risos				00:01:08.840	00:01:10.085	00:00:01.245
	5	risos				00:01:10.085	00:01:11.565	00:00:01.480

Quadro 40

PRODUÇÃO DE RISO DA MÃE

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles	
▼ riso da mãe								
>	N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	risos				00:20:27.765	00:20:29.005	00:00:01.240
	2	sorrir enquanto CANTA				00:20:29.005	00:20:31.290	00:00:02.285
	3	risos salientes				00:20:31.290	00:20:32.730	00:00:01.440
	4	risos salientes				00:20:32.730	00:20:33.970	00:00:01.240
	5					00:20:48.675	00:20:48.690	00:00:00.015
	6	risos salientes				00:20:48.690	00:20:50.120	00:00:01.430
	7	risos em quanto canta				00:20:57.445	00:20:59.335	00:00:01.890

Quadro 41

PRODUÇÃO MULTIMODAL DA MÃE

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles	
▼ multimodalidade da mã.								
>	N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	2	palmas pra (bate palmas)				00:00:01.080	00:00:02.150	00:00:01.070
	3	vitória (bate palmas) olha para criança				00:00:02.150	00:00:03.700	00:00:01.550
	4	que bichinha amestradinha				00:00:04.660	00:00:06.320	00:00:01.660
	5	hum (beija a cabeça da criança)				00:00:06.350	00:00:08.090	00:00:01.740
	6	(pega brinquedo)				00:00:08.095	00:00:09.675	00:00:01.580
	7	(pega o brinquedo)				00:00:09.690	00:00:10.780	00:00:01.090
	8	o sabe o que é isso aqui? mostra o brinquedo a criança				00:00:10.780	00:00:12.330	00:00:01.550
	9	olha para criança				00:00:12.380	00:00:14.080	00:00:01.700
	10	é o chapel de hipopocaré (coloca o chapel na criança)				00:00:14.275	00:00:15.925	00:00:01.650
	11	u êêêêê... olha para a criança risos				00:00:15.995	00:00:17.495	00:00:01.500
	12	risos				00:00:17.620	00:00:18.660	00:00:01.040
	13	risos				00:00:18.770	00:00:19.380	00:00:00.610
	14					00:00:22.675	00:00:22.690	00:00:00.015
	15	o que é isso? (mostra o pato de brinquedo a criança olha para criança				00:00:22.690	00:00:24.210	00:00:01.520
	16	u pathu olha para câmera risos salientes				00:00:24.260	00:00:26.805	00:00:02.545
	17	(procura (brinquedo na caixa se volta para a caixa de brinquedos				00:00:26.825	00:00:27.925	00:00:01.100
	18	achei um (oferece um brinquedo a criança) riso				00:00:30.830	00:00:32.740	00:00:01.910
	19	huuum				00:00:33.010	00:00:34.820	00:00:01.810
	20	o o ovinho				00:00:36.190	00:00:37.720	00:00:01.530
	21	mostra brinquedos a criança achei outro olha a caixa				00:00:38.573	00:00:40.213	00:00:01.640
	22	(movimenta as pernas) ovinhooo				00:00:40.780	00:00:43.668	00:00:02.888
	23					00:00:43.878	00:00:43.888	00:00:00.010
	20	o o ovinho				00:00:36.190	00:00:37.720	00:00:01.530
	21	mostra brinquedos a criança achei outro olha a caixa				00:00:38.573	00:00:40.213	00:00:01.640
	22	(movimenta as pernas) ovinhooo				00:00:40.780	00:00:43.668	00:00:02.888
	23					00:00:43.878	00:00:43.888	00:00:00.010
	24	tem mais um noé Vi procura os ovinhos de brinquedo				00:00:43.908	00:00:46.578	00:00:02.670
	25	pega o fantoche o qué issu aqui?				00:00:48.023	00:00:50.183	00:00:02.160
	26	hum? o qué issu? (coloca o fantoche naa mão)				00:00:51.800	00:00:54.490	00:00:02.690
	27	bota aí o braço (oferece o fantoche para a criança colocar o braço)				00:00:54.720	00:00:56.480	00:00:01.760
	28	coloca(o fantoche na mão da criança) vai mostrar a Marianne				00:00:56.695	00:00:58.245	00:00:01.550
	29	risos				00:00:59.155	00:01:01.205	00:00:02.050
	30	fai pra marianne fai				00:01:06.090	00:01:08.740	00:00:02.650

Quadro 42

PRODUÇÃO MULTIMODAL DA CRIANÇA

▼ multimodalidade da cri								
>	N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	risos (aponta a imagem) olha para o livro				00:00:01.140	00:00:03.700	00:00:02.560
	2	olha o brinquedo				00:00:06.350	00:00:08.090	00:00:01.740
	3	êiou				00:00:08.120	00:00:09.980	00:00:01.860
	4	olha para o chapel ipopocaié				00:00:12.380	00:00:14.080	00:00:01.700
	5	(ergue o braço)				00:00:14.410	00:00:15.720	00:00:01.310
	6	(tenta tirar o chapéu) olha para câmera (segura o chapéu) risos sorrir olhando o chapel				00:00:15.770	00:00:19.380	00:00:03.610
	7	olha o brinquedo que a mãe mostra pathu				00:00:22.690	00:00:24.265	00:00:01.575
	8	se volta para os brinquedos				00:00:26.825	00:00:27.925	00:00:01.100
	9	(levanta em direção ao cesto de brinquedos)				00:00:28.870	00:00:30.160	00:00:01.290
	10	(pega o ovinho)				00:00:32.140	00:00:33.280	00:00:01.140
	11	ahuuum (senta e brinca com os brinquedos)				00:00:33.820	00:00:36.165	00:00:02.345

9	(levanta em direção ao cesto de brinquedos)	00:00:28.870	00:00:30.160	00:00:01.290
10	(pega o ovinho)	00:00:32.140	00:00:33.280	00:00:01.140
11	ahuum (senta e brinca com os brinquedos)	00:00:33.820	00:00:36.165	00:00:02.345
12	(incompreensível)	00:00:36.835	00:00:37.645	00:00:00.810
13	olha a caixa (levanta e olha a caixa)	00:00:39.228	00:00:40.650	00:00:01.422
14	olha para o fantoche	00:00:48.618	00:00:50.158	00:00:01.540
15	bansolin (incompreensível)	00:00:50.253	00:00:51.503	00:00:01.250
16	olha o fantoche	00:00:51.800	00:00:54.490	00:00:02.690
17	olha para câmera	00:01:06.090	00:01:08.740	00:00:02.650
18	risos	00:01:08.840	00:01:10.085	00:00:01.245
19	risos	00:01:10.085	00:01:11.565	00:00:01.480

Quadro 43

Ao analisarmos os quadros da multimodalidade da mãe e da criança, notamos que após a brincadeira com as figuras da revista, a mãe procura brinquedos na caixa ao lado, enquanto a criança segura e observa atentamente um brinquedo. Aos 10 segundos, a mãe pega da caixa um chapéu pertencente a um personagem de desenho, conhecido pela criança e pergunta: “sabe o que é isso?”, o bebê responde: “ipopocaié”, olhando e segurando o chapéu; em seguida, a mãe completa o discurso da filha: “é o chapéu do hipopocaré”. Essa atitude nos faz refletir sobre a relevância do outro na dialogia. O papel do adulto na fase de aquisição da linguagem é importantíssimo, uma vez que é o outro, no caso do exemplo acima, a mãe quem resignifica a produção linguística da criança, é ela quem dá o estatuto de língua às produções do infante.

O riso mais uma vez se faz presente na cena aos 15 segundos, ao colocar o chapéu do hipopocaré na cabeça da criança. Essa produção da mãe surge junto com a produção de fala da mesma, quando ela diz: “é é é”. A menina também sorri, correspondendo o ato do adulto. Mais uma vez podemos acreditar que tais produções se dão pelo fato de que o riso é algo que contagia e ocorre em contextos de interação entre os envolvidos.

O episódio segue com a mexendo na caixa de brinquedos e retira de lá um pato. Voltando-se para criança, a mãe novamente questiona à filha sobre o brinquedo, obtendo a produção “o pato”. Ao visualizarmos no turno 16 da trilha multimodal da mãe, iremos perceber que ao ouvir a produção vocal da filha “pato”, a mãe repete a fala da menina e produz risos salientes, como se estivesse satisfeita com a resposta obtida, já que a criança soube identificar o nome do objeto mostrado. Dessa forma, os risos surgem inseridos em um contexto de brincadeira estabelecido entre adulto e criança.

Logo abaixo, a representação acústica do riso da mãe, ao fazer recorte do discurso da

criança.

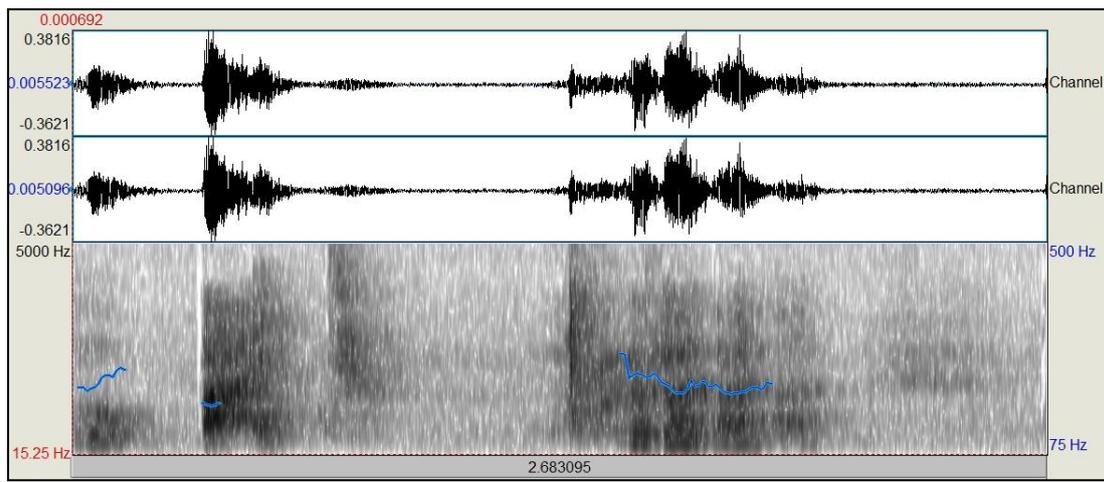


Figura 12: Espectrograma do riso da mãe, ao fazer recorte da fala infantil.

Após esse momento, a mãe novamente procura na caixa outro brinquedo, dessa vez ela quer encontrar o ovo do pato e mexe os objetos da caixa. Enquanto a isso, a criança levanta e também vai mexer nos brinquedos da caixa junto com a mãe.

Aos 31 segundos da cena, o adulto mostra o “ovo” para criança e sorrir, dizendo: “achei um”, referindo-se ao objeto encontrado. Quanto à criança que está em pé do lado da mãe, faz um recorte da fala produzida pela mãe e diz: “um”, como quem está sorrindo e, logo em seguida, senta no chão. Em relação às produções vocais da criança, como : “ipopocaié”, “um”, “pato”, tais recortes tratam-se de termos holofrásticos ou holófrases, que são enunciados de uma só palavra. Essas produções no fragmento analisado estão relacionados a outros elementos multimodais, como olhar, gesto e o próprio riso, corroborando com os pressupostos da multimodalidade.

A produção de risos que ocorrem nesse trecho, tanto da mãe, quanto da criança está ancorada no contexto lúdico que se estabelece entre os sujeitos. Todo o cenário contribui para o surgimento da produção de risos, pois até a procura pelos objetos tornou-se lúdico, uma espécie de brincadeira. Dessa forma, o riso e o sorriso, nesse fragmento, ocorrem em situações em que o brincar se faz presente.

Já no final da sessão analisada, a mãe encontra na caixa um fantoche, que passa a ser foco da atenção, e se volta para filha perguntando: “ o que é isso? Hum, o que é isso?” e coloca fantoche na mão. A criança, por sua vez, responde à pergunta da mãe, mas de forma incompreensível e se mostra interessada no novo brinquedo, a ponto de deixar de lado os outros objetos. Aos 51 segundos, a criança tem seu olhar voltado para o fantoche, que é

colocado na mão do infante pela mãe. Nesse momento, a mãe pede para a menina mostrar à pesquisadora e assim ela faz; com o fantoche nas mãos, rir para câmera mostrando o brinquedo.

O riso, nesse finalzinho do fragmento, configura exatamente o contexto dialógico lúdico que vinha sendo construído desde o início da sessão. Para apresentar o novo objeto, a menina fez uso do riso, que também é atingido pela mãe, que sorri. Se observarmos na trilha gestual da criança, notaremos que a criança ainda simula uma canção com o fantoche nas mãos, produzindo uma pantomima, gesto que simula ações.

EXTRATO 7:

Contexto: Mãe e criança sentadas no chão com alguns brinquedos.

Díade C, idade 23 meses.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles	
riso da mãe								
N.				Anotação		Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	risos					00:20:27.765	00:20:29.005	00:00:01.240
2	sorrir enquanto CANTA					00:20:29.005	00:20:31.290	00:00:02.285
3	risos salientes					00:20:31.290	00:20:32.730	00:00:01.440
4	risos salientes					00:20:32.730	00:20:33.970	00:00:01.240
5						00:20:48.675	00:20:48.690	00:00:00.015
6	risos salientes					00:20:48.690	00:20:50.120	00:00:01.430
7	risos em quanto canta					00:20:57.445	00:20:59.335	00:00:01.890

est. MAE	Fala. MAE	Gest. Bebê	Fala. Bebê	A DA MÃE
	Samba crioula que vem da baía	(Dançando levanta as mãos para o alto e mexe as mãozinhas desordenadamente)	(Canta olhando para a criança): Samba crioula que vem da baía	(Dançando levanta as mãos para o alto e mexe as mãozinhas desordenadamente)
	Pega criança e joga na bacia	(Dança olhando para a mãe e bate palmas)	(Canta olhando para a criança): Pega criança e joga na bacia	(Dança olhando para a mãe e bate palmas)

Figura 13: Extrato 7

MÃE	BEBÊ
1 Olha palma, palma, palma; Olha, pé pé, pé; olha roda, roda, roda (sorrindo canta toda a música).	Dança, simulando todas as ações cantadas. (bate o pé, roda)
2 Caranguejo, não é peixe (canta a música E balança o dedo negativamente)	Ah. (Dança movimentando os braços, fazendo negação.
3 Samba Criola, que vem da Bahia.	Movimenta todo o corpo, imitando as ações da música.
4 A benção, vovó; a benção, vovó (bate palmas e sorri)	Dança, batendo palmas e sorrindo
5 O que é isso? (com o livro no colo).	Incompreensível
6 É o hipopótamo e o jacaré (apontando para imagem)	Olha para o livro
7 Que isso?	Sol. (aponta a figura)
8 E isso?	Macaco, macaco (imita o macaco e sorri)

PRODUÇÃO DE FALA DA MÃE

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles	
▼	Fala. MAE							
>	N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	olha pauma pauma,olha pé pé pé, olha roda roda roda...				00:20:11.505	00:20:16.285	00:00:04.780 ▲
	2	Canranguejo naum é peixe, canguejo peixe é...				00:20:20.120	00:20:24.110	00:00:03.990
	3	Samba crioula que vem da baia				00:20:29.920	00:20:35.470	00:00:05.550
	4	Pega criança e joga na bacia				00:20:35.580	00:20:40.760	00:00:05.180
	5	abença vovó				00:20:58.600	00:21:00.210	00:00:01.610
	6	abença vovó				00:21:01.460	00:21:03.080	00:00:01.620
	7	Qué issu?				00:24:20.180	00:24:21.260	00:00:01.080
	8	ipópótamu i u jacaré				00:24:24.670	00:24:29.680	00:00:05.010
	9	Éita...qué issu?				00:24:29.790	00:24:33.650	00:00:03.860
	10	sol...é sol...				00:24:35.980	00:24:37.380	00:00:01.400
	11	u qui é?				00:24:49.550	00:24:50.530	00:00:00.980 ▼

Quadro 44

PRODUÇÃO DE FALA DA CRIANÇA

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Fala. Bebê							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	ã			00:20:13.355	00:20:13.555	00:00:00.200
	2	bêí			00:24:22.820	00:24:23.910	00:00:01.090
	3	ia sóu			00:24:35.000	00:24:37.460	00:00:02.460
	4	nou			00:24:48.770	00:24:49.530	00:00:00.760
	5	êxquivu			00:24:50.610	00:24:52.450	00:00:01.840
	6	é u xou			00:25:18.010	00:25:19.110	00:00:01.100
	7	cacô			00:25:27.860	00:25:28.770	00:00:00.910
	8	Buu!			00:25:38.200	00:25:39.300	00:00:01.100
	9	exquivu...			00:25:43.275	00:25:44.525	00:00:01.250
	10	sóu			00:25:57.325	00:25:58.100	00:00:00.775

Quadro 45

PRODUÇÃO GESTUAL DA MÃE

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Gest. MAE							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	(Mãe cantando e batendo palmas):			00:20:11.500	00:20:16.280	00:00:04.780
	2	(Canta para a criança e faz o sinal de 'não' com o dedo):			00:20:20.120	00:20:24.110	00:00:03.990
	3	(A mãe canta para a criança e mexe o corpo simulando a dança):			00:20:29.920	00:20:35.470	00:00:05.550
	4	(Canta olhando para a criança):			00:20:35.580	00:20:40.760	00:00:05.180
	5	(bate palmas)			00:20:58.600	00:21:00.210	00:00:01.610
	6	(simula um violão)			00:21:08.870	00:21:10.020	00:00:01.150
	7	(A mãe segura o livronas mãos):			00:24:20.180	00:24:21.260	00:00:01.080
	8	(A mãe aponta para a imagem)			00:24:22.820	00:24:23.910	00:00:01.090
	9	(aponta para a imagem do livro):			00:24:24.670	00:24:29.680	00:00:05.010
	10	(Apontando para a imagem):			00:24:29.790	00:24:33.650	00:00:03.860
	11	(movimenta a cabeça levemente):			00:24:35.980	00:24:37.380	00:00:01.400

Quadro 46

PRODUÇÃO GESTUAL DA CRIANÇA

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Gest. Bebê							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	(Bate os pés no chão e fica rodando em círculos):			00:20:11.505	00:20:16.285	00:00:04.780
	2	(Mexe os braços e as mãos desordenadamente)			00:20:20.120	00:20:24.110	00:00:03.990
	3	(Dançando levanta as mãos para o alto e mexe as mãozinhas desordenadamente)			00:20:29.920	00:20:35.470	00:00:05.550
	4	(Dança olhando para a mãe e bate palmas)			00:20:35.600	00:20:38.860	00:00:03.260
	5	(bate palmas)			00:20:58.600	00:21:00.210	00:00:01.610
	6				00:21:01.440	00:21:01.450	00:00:00.010
	7	(balança os braços)			00:21:01.460	00:21:03.080	00:00:01.620
	8	(Olha o desenho que tem no livro)			00:24:20.180	00:24:21.260	00:00:01.080
	9	(Observa a figura que está no livro):			00:24:22.820	00:24:23.910	00:00:01.090
	10	(Movimenta a mão em direção ao desenho mostrando-o):			00:24:35.000	00:24:37.460	00:00:02.460
	11	(Observando o livrinho):			00:24:48.770	00:24:49.530	00:00:00.760

Quadro 47

O fragmento acima mostra um momento interativo entre bebê e adulto. O episódio traz uma cena corriqueira de mãe e filha se divertindo através de uma canção do “Caranguejo”. A cena ocorre no chão da sala, na qual se encontra várias revistas e livros em volta, incluindo a de um desenho infantil. Esse livro será mais adiante foco da atenção dos sujeitos envolvidos na interação descrita.

Ao observarmos as trilhas, iremos perceber que a cena descrita se trata de dois momentos distintos. O primeiro refere-se ao início do episódio, quando a mãe canta e bate palma para filha. O segundo momento se dá alguns minutos depois em que mãe e filha param de interagir através da música e passam a dar atenção a um livro com algumas figuras. O intervalo de tempo compreendido entre esses dois momentos traz outras canções cantadas e dançadas pela díade, que não foram descritas nos quadros de transcrições dessa análise.

O início do momento interativo se dá quando a mãe começa a cantar para a criança e está corresponde à atitude de sua cuidadora através da dança. A menina realiza a gestualidade através dos movimentos do corpo, mexendo os braços e as mãos, acompanhando a música. A mãe, por sua vez também realiza gestos para chamar a atenção da filha, como bater palmas.

Os quadros que seguem exemplificam melhor esse momento dialógico entre adulto e criança, que participam da interação através de elementos multimodais, inclusive o riso, que aparece no desenrolar da cena.

Observemos:

PRODUÇÃO MULTIMODAL DA MÃE

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles	
▼	MULTIMODALIDADE DA MÃE							
>	N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	(Mãe cantando e batendo palmas): olha pauma pauma,olha pé pé pé, olha roda roda roda...				00:20:11.500	00:20:16.285	00:00:04.785
	2	(Canta para a criança e faz o sinal de 'não' com o dedo): Canranguejo naum é peixe, canguejo peixe é...				00:20:20.120	00:20:24.110	00:00:03.990
	3	(A mãe canta para a criança e mexe o corpo simulando a dança): Samba crioula que vem da baia				00:20:29.920	00:20:35.470	00:00:05.550
	4	(Canta olhando para a criança): Pega criança e joga na bacia				00:20:35.580	00:20:40.760	00:00:05.180
	5	(A mãe segura o livronas mãos): Qué issu?				00:24:20.180	00:24:21.260	00:00:01.080
	6	(A mãe aponta para a imagem)				00:24:22.820	00:24:23.910	00:00:01.090
	7	(aponta para a imagem do livro): ipópótamu i u jacaré				00:24:24.670	00:24:29.680	00:00:05.010
	8	(Apontando para a imagem): Éita...qué issu?				00:24:29.790	00:24:33.650	00:00:03.860
	9	(movimenta a cabeça levemente): sol...é sol...				00:24:35.980	00:24:37.380	00:00:01.400
	10	(segurando e apontando para o livrinho): u qui é?				00:24:49.550	00:24:50.530	00:00:00.980
	11	(A mãe aponta para o desenho)				00:25:18.010	00:25:19.110	00:00:01.100

Quadro 48

PRODUÇÃO MULTIMODAL DA CRIANÇA

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles	
▼ MULTIMODALIDADE DA CRIANÇA								
N.	Anotação					Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
2	(Mexe os braços e as mãos desordenadamente)					00:20:20.120	00:20:24.110	00:00:03.990
3	(Dançando levanta as mãos para o alto e mexe as mãozinhas desordenadamente)					00:20:29.920	00:20:35.470	00:00:05.550
4	(Dança olhando para a mãe e bate palmas)					00:20:35.600	00:20:38.860	00:00:03.260
5	(Olha o desenho que tem no livro)					00:24:20.180	00:24:21.260	00:00:01.080
6	(Observa a figura que está no livro): bêí					00:24:22.820	00:24:23.910	00:00:01.090
7	(Aponta para o desenho - GESTO DE APONTAR): " ia xóu" -(BLOCO ENUNCIATIVO)					00:24:35.000	00:24:37.460	00:00:02.460
8	(Observando o livrinho): nou					00:24:48.770	00:24:49.530	00:00:00.760
9	(movimenta a cabeça para a frente): êxquivu					00:24:50.610	00:24:52.450	00:00:01.840
10	(Movimenta a cabecinha para frente - GESTICULAÇÃO): "é u xou" -(BLOCO ENUNCIATIVO)					00:25:18.010	00:25:19.110	00:00:01.100
11	(Olha para a câmera rapidamente)					00:25:19.170	00:25:21.460	00:00:02.290
12	cacô (mexe o corpo e os bracinhos):					00:25:27.860	00:25:29.810	00:00:01.950

Quadro 49

PRODUÇÃO DE RISO DA MÃE

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles	
▼ RISO DA MÃE								
N.	Anotação					Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
2	sorrir enquanto canta					00:20:30.260	00:20:31.370	00:00:01.110
3	risos salientes					00:20:31.460	00:20:33.580	00:00:02.120
4						00:20:49.030	00:20:49.040	00:00:00.010
5	risos					00:20:49.470	00:20:50.540	00:00:01.070
6	sorrir para criança enquanto canta					00:20:54.680	00:20:56.370	00:00:01.690
7	sorrir enquanto bate palmas					00:20:58.600	00:21:00.210	00:00:01.610
8	sorrir					00:21:00.230	00:21:01.420	00:00:01.190
9	sorrir olhando a criança					00:21:01.460	00:21:03.080	00:00:01.620

Quadro 50

PRODUÇÃO DE RISO DA CRIANÇA

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles	
▼ RISO DA CRIANÇA								
N.	Anotação					Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	rorrir olhando para câmera					00:21:00.230	00:21:01.420	00:00:01.190
2	sorrir intensamente olhando para câmera					00:21:01.460	00:21:03.080	00:00:01.620
3	risos salientes					00:21:11.320	00:21:12.740	00:00:01.420
1	risos					00:24:57.100	00:24:59.610	00:00:02.510
2						00:25:04.110	00:25:04.120	00:00:00.010
3	risos					00:25:05.645	00:25:07.375	00:00:01.730
4	risos					00:25:28.220	00:25:30.110	00:00:01.890
5	risos					00:25:30.610	00:25:31.070	00:00:00.460
6	risos					00:25:35.390	00:25:36.140	00:00:00.750

Quadro 51

A partir dos fragmentos acima, podemos perceber que aos 20 minutos e 11 segundos, a mãe inicia a cena cantando a música do caranguejo, chamando a atenção da menina. Na trilha

gestual da criança podemos visualizar que no mesmo momento em que a música é cantada, a menina começa a se movimentar, dançando, engajando-se na brincadeira. Quanto à classificação desses movimentos, ao cantar “olha, palma, palma, palma, olha pé, pé, pé”, a mãe realiza o gesto emblemático de bater palmas, sempre olhando para o infante, que acompanha a música através de gestos, como o bater do pé e o movimentar do corpo em círculo, exatamente como diz a canção. Aos 20 s da cena, o infante produz uma gesticulação, movimentando todo o corpo, os braços e a cabeça concomitante à produção “á”, como se observa no primeiro turno da trilha vocal da criança.

Como se trata de um fragmento em que adulto e criança se divertem e interagem através de um contexto lúdico, a pantomima é predominante nesse recorte. A díade produz esse gesto várias vezes, no decorrer do episódio. A cada gesto produzido pela criança, de acordo com a música do Caranguejo, podemos dizer que se trata de uma simulação de ação. Dessa forma, ao bater o pé, ao rodar, como pede a música, a criança está simulando um movimento, produzindo, dessa forma, um gesto pantomímico. A trilha gestual da criança traz aos 20 segundos essas produções.

Quanto ao uso desse tipo gestual na aquisição da linguagem, Cavalcante (2012) acrescenta que a pantomima é um gesto que se desenvolve especialmente dentro de contextos lúdicos, nos quais a mãe interage com o bebê através de brincadeiras e objetos. Essa produção costuma aparecer durante os nove meses de idade da criança e com doze meses, o bebê já passa a realizar suas 24 próprias pantomimas sem um incentivo inicial da mãe.

Ainda sobre esse trecho, notamos a presença de vários risos, que são produzidos durante a música. O primeiro riso se dá logo no início do fragmento e está sendo realizado pela mãe no mesmo instante em que ela canta e bate palma, ou seja, o riso veio acoplado à produção verbal e gestual do adulto. Logo em seguida, a mãe volta a realizar outro gesto, ao cantar “caranguejo não é peixe, caranguejo peixe é”, ela balança o dedo negativamente, construindo um emblema. Esses usos gestuais e vocais, assim como os sorrisos da mãe só ratifica a ideia de que a língua é por natureza multimodal.

Se observarmos na trilha multimodal da mãe, veremos que aos 20 min e 29 segundos, a mãe canta: “samba crioula que vem da Bahia” e simula a dança cantada através do movimento do corpo. No mesmo intervalo de tempo, a criança levanta as mãos para o alto e as mexe desordenadamente, simulando também a música. É nesse momento que outro riso da mãe surge, provavelmente, relacionado ao fato de presenciar a filha dançando e o próprio

entorno lúdico: mãe e filha engajadas na brincadeira da música proporciona esses momentos risórios

Na trilha gestual da criança, podemos ver que exatamente aos 20 minutos e 29 segundos, a menina levanta as mãos para o alto e mexe as mãozinhas desordenadamente, ou seja, no tempo descrito acima, enquanto a mãe canta e simula a dança, a menina também acompanha o ritmo da canção e produz a pantomima.

Já no finalzinho da música, a mãe canta: “a benção vovó” e bate palmas, realizando novamente um emblema acompanhado de produção vocal. Essa atitude da mãe provoca o riso da criança, que aos 20 min e 35 s, olha para mãe, bate palmas e sorri intensamente.

Os risos produzidos pela díade nesse episódio, tanto os da mãe, quanto os da criança estão relacionados ao contexto lúdico de interação da cena. Todo o contexto: a brincadeira com a música, os gestos que a mãe utiliza, a forma como a menina simula a música acarreta na ocorrência de tais produções.

O segundo momento desse episódio, mãe e filha saem do contexto lúdico musical e passam a interagir através de um livro. Ambas permanecem no chão da sala e a mãe faz perguntas à filha sobre as figuras. Isso ocorre no decorrer dos 24 minutos da cena. A mãe começa a interagir com a menina e pergunta: “O que é isso? ”, apontando para a imagem do livro. A menina, que também observa a figura, responde algo incompreensível e a mãe acrescenta: “é o hipopótamo e o jacaré”, apontando para a imagem. Segundos depois, a mãe volta a questionar a filha novamente e ela responde: sol, apontando novamente para o livro. Isso ocorre no decorrer dos 24 segundos da cena, com outras imagens, como a do burro e do macaco. É relevante mencionar que nessa cena, mãe e bebê utilizam o gesto de apontar e a produção verbal, como as holófrases: bul, cacô concomitantemente.

A produção de riso nessa cena ocorre no momento em que a mãe mostra o macaco, apontando para o livro e a criança diz: “cacô”, há exatamente 25 min e 27 s. Ao observarmos na trilha multimodal da criança, veremos que a menina produz essa holófrase mexendo o corpo e os bracinhos, como se quisesse imitar o macaco. Mais uma vez o riso está relacionado ao gesto pantomímico, que ocorre geralmente em situações lúdicas, como a que estamos exemplificando.

Abaixo, temos exemplificado no espectrograma o riso da mãe, quando canta “samba crioula.”.

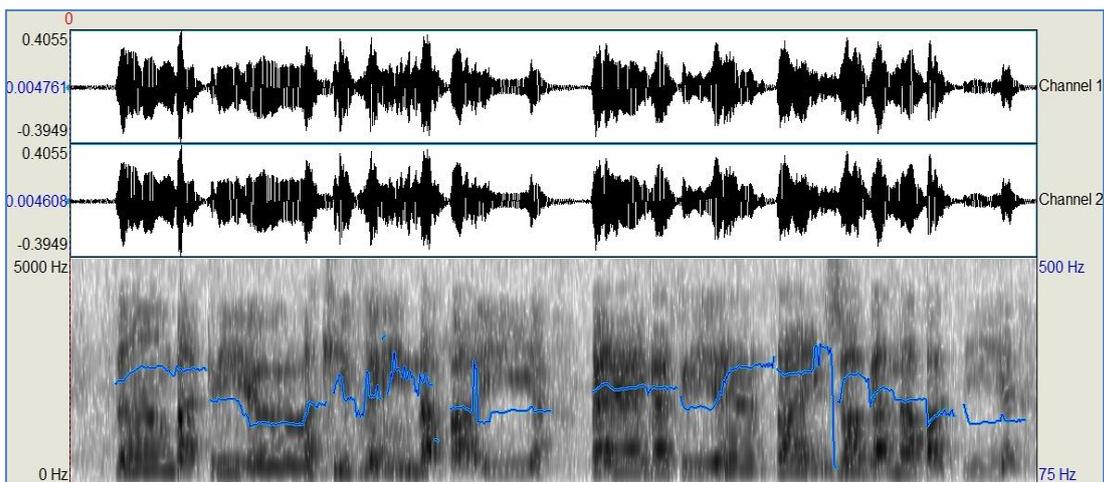


Figura 14: Espectrograma do riso da mãe.

EXTRATO 8:

Contexto: Mãe e criança no chão da sala.

Díade C, idade 24 meses.

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1		00:00:06.470	00:00:06.480	00:00:00.010
2	sorrir olhando para criança	00:00:06.500	00:00:08.010	00:00:01.510
3		00:00:28.460	00:00:28.470	00:00:00.010
4		00:00:28.760	00:00:28.770	00:00:00.010

Figura 15: Extrato 8

MÃE	BEBÊ
1 E como é a história da Chapeuzinho Vermelho?	Ah, ah (sussurrando)
2 Como é a música de Chapeuzinho?	Lobo chegou casa de mamãe (Tenta contar a história).
3 De mamãe, não; de vovozinha	Sorri
4 Como é a música de Chapeuzinho Vermelho?	Incompreensível (parece cantar)
5 Pela estrada fora (Canta)	Vou bem sozinha (canta após a mãe, balançando os braços).
6 Levar esses doces	Pra vovozinha.
7 Ela mora longe	Incompreensível (movimenta os braços)

PRODUÇÃO VOCAL DA MÃE

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ produção vocal da mãe ▼							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	e como é a história de chapelzinho vermelho?			00:00:00.050	00:00:02.320	00:00:02.270
	2	como é a música de chapelzinho vermelho			00:00:03.450	00:00:05.350	00:00:01.900
	3	de mamãe não de vovozinha			00:00:09.700	00:00:11.240	00:00:01.540
	4	como é a música de chapelzinho vermelho			00:00:11.440	00:00:13.440	00:00:02.000
	5	pela estrada fora			00:00:14.190	00:00:16.000	00:00:01.810
	6	levar esses doces			00:00:19.280	00:00:22.120	00:00:02.840
	7	ela mora longe			00:00:25.650	00:00:28.510	00:00:02.860

Quadro 52

PRODUÇÃO VOCAL DA CRIANÇA

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ produção vocal da criança ▼							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	ah..ah (sussurrando)			00:00:02.600	00:00:03.430	00:00:00.830
	2	o lobo			00:00:04.440	00:00:05.330	00:00:00.890
	3	chego na casa de de cho de			00:00:05.820	00:00:08.030	00:00:02.210
	4	de mamãe	o lobo		00:00:08.175	00:00:09.285	00:00:01.110
	5				00:00:12.075	00:00:12.095	00:00:00.020
	6	pli cacá(incompreensível)			00:00:13.585	00:00:14.995	00:00:01.410
	7	eu vou bem sozinha			00:00:16.115	00:00:19.205	00:00:03.090
	8	para vovozinha			00:00:22.200	00:00:25.280	00:00:03.080
	9	incompreensível			00:00:27.050	00:00:28.270	00:00:01.220

PRODUÇÃO GESTUAL DA CRIANÇA

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ gesto da criança ▼							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	(balança os braços)			00:00:11.990	00:00:13.320	00:00:01.330
	2	balança (os braços num vai e vem)			00:00:13.605	00:00:14.995	00:00:01.390
	3	(balança o braço no mesmo ritmo que canta)			00:00:16.095	00:00:18.315	00:00:02.220
	4	(baixa no chão)			00:00:19.280	00:00:22.120	00:00:02.840

Quadro 54

O recorte acima mostra o momento em que mãe e filha constroem um contexto lúdico de interação, através do ato de contar história. A mãe, que está deitada no chão, pede para a menina cantar a história da “Chapeuzinho Vermelho” e ajuda a filha na narração. A criança, por sua vez, vai lembrando e cantando passagens da história com o incentivo da mãe.

Nesse fragmento, observa-se além da fala da criança, sua gestualidade diante de cada trecho cantado. A menina acompanha o desenrolar da canção através de gestos que simulam a canção. Observemos através das trilhas abaixo o desenvolver da interação mãe/bebê através da multimodalidade.

MULTIMODALIDADE DA MÃE

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ multimodalidade da mãe ▼							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	e como é a história de chapelzinho vermelho?			00:00:00.050	00:00:02.320	00:00:02.270
	2				00:00:02.588	00:00:02.590	00:00:00.002
	3	olha para criança			00:00:02.600	00:00:03.430	00:00:00.830
	4	como é a música de chapelziho vermelho			00:00:03.450	00:00:05.350	00:00:01.900
	5				00:00:06.470	00:00:06.480	00:00:00.010
	6	sorrir olhando para criança			00:00:06.500	00:00:08.010	00:00:01.510
	7	de mamãe não de vovozinha			00:00:09.700	00:00:11.240	00:00:01.540
	8	como é a música de chapelzinho vermelho			00:00:11.440	00:00:13.440	00:00:02.000
	9	pela estrada fora			00:00:14.190	00:00:16.000	00:00:01.810
	10	olha para criança	levar esses doces		00:00:19.280	00:00:22.120	00:00:02.840
	11	ela mora longe			00:00:25.650	00:00:28.510	00:00:02.860
	12				00:00:28.760	00:00:28.770	00:00:00.010

Quadro 55

MULTIMODALIDADE DA CRIANÇA

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ multimodalidade da criança ▼							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	olha para o brinquedo			00:00:00.060	00:00:01.760	00:00:01.700
	2	olha para o brinquedo ah..ah (sussurrando)			00:00:02.590	00:00:03.440	00:00:00.850
	3	olha para mãe o lobo			00:00:04.440	00:00:05.330	00:00:00.890
	4	chego na casa de de cho de sorrir para câmera olha para câmera			00:00:05.820	00:00:08.130	00:00:02.310
	5	de mamãe			00:00:08.175	00:00:09.285	00:00:01.110
	6	sorrir olhando para as mãos olha para o brinquedo			00:00:09.350	00:00:11.235	00:00:01.885
	7	(balança os braços)			00:00:11.990	00:00:13.320	00:00:01.330
	8	olha para a mãe (balança os braços num vai e vem) olha para câmera			00:00:13.585	00:00:14.995	00:00:01.410
	9	(balança o braço no mesmo ritmo que canta) eu vou bem sozinha sorrir enquanto canta a música			00:00:16.095	00:00:19.205	00:00:03.110
	10	(baixa no chão) olha para o brinquedo que está levando em direção ao chão			00:00:19.280	00:00:22.120	00:00:02.840
	11	olha para mãe para vovozinha			00:00:22.200	00:00:25.280	00:00:03.080
	12	incompreensível			00:00:27.050	00:00:28.270	00:00:01.220

Quadro 56

RISOS DA CRIANÇA

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ riso da criança ▼							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	sorrir para câmera			00:00:06.410	00:00:08.130	00:00:01.720
	2	sorrir olhando para as mãos			00:00:09.350	00:00:10.700	00:00:01.350
	3				00:00:16.280	00:00:16.300	00:00:00.020
	4				00:00:16.730	00:00:16.740	00:00:00.010
	5	sorrir enquanto canta a música			00:00:16.750	00:00:18.150	00:00:01.400

Quadro 57

RISOS DA MÃE

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ riso da mãe ▼							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1				00:00:06.470	00:00:06.480	00:00:00.010
	2	sorrir olhando para criança			00:00:06.500	00:00:08.010	00:00:01.510
	3				00:00:28.460	00:00:28.470	00:00:00.010
	4				00:00:28.760	00:00:28.770	00:00:00.010

Quadro 58

A cena tem início quando a mãe pergunta à menina como é a história de chapeuzinho. Nesse momento, a criança está atenta a um objeto que segura nas mãos, enquanto sua mãe insiste para que a menina conte a história: “Como é a história de Chapeuzinho Vermelho? ”. A criança, olhando atentamente para o objeto em mãos, corresponde ao questionamento da mãe e conta a historinha, mas de maneira incompreensível, quase sussurrando, como se

narrasse algo. Aos 4s da cena, ainda contando, a seu modo, a historinha, olha para a mãe e sorrir.

Ao que parece esse primeiro sorrir da menina está relacionado ao fato da mesma está inserida no contexto de distração, de brincadeira com a mãe, já que há uma inversão de papéis, ao invés de ouvinte, a criança torna-se o locutor da narração.

É interessante observar que a mãe chama atenção da filha para a brincadeira insistentemente, até ela interagir na dinâmica. O adulto, nesse exemplo, é quem introduz o bebê na cena, chamando-o para interação. Percebamos, através do discurso da mãe, que a mesma pede para a filha contar a historinha e, logo em seguida, pedirá para cantar. Como resposta ao incentivo materno, o infante engaja-se no momento dialógico entre mãe e filha.

Narrada a historinha, a mãe pede para a filha cantar música, como podemos observar na trilha multimodal da mãe: “Como é a música da Chapeuzinho? ”, diz a mãe, olhando para a menina, que responde cantando a canção e fazendo movimentos nos braços. Ao visualizarmos nas trilhas acima, iremos perceber que mãe e filha fazem um dueto através da canção. A menina inicia cantando e a mãe complementa. Aos 14 segundos da cena, a mãe canta: “pela estrada fora”; a menina, por sua vez, complementa, dizendo: “ eu vou bem sozinha”. Essa forma de brincar com o ato de cantar é realizada em toda a música, elas fazem uma espécie de revezamento de turno.

Vale dizer que, ao cantar, a menina balança os braços, acompanhando o ritmo da música. Esse gesto pode ser classificado como uma gesticulação, uma vez que estar sendo realizado no mesmo instante da produção vocal. A gesticulação é definida como um tipo gestual que surge apenas na presença de fala, pois ele acompanha o contínuo vocal (MCNEILL, 2000). Além da gesticulação, podemos classificar outros tipos gestuais sendo realizados nesse fragmento, como o gesto pantomímico.

Como descrito na trilha da multimodalidade da criança, aos 13 segundos, a menina balança os braços em um movimento de vai e vem, como se estivesse representando o conteúdo da música. Essa ação de mexer com os braços não é apenas uma gesticulação em si, mas carrega um valor de imitação, simulação; ao realizar esse gesto, a criança está imprimindo um valor de representação. A pantomima, segundo o “Contínuo de Kendon” indica representação de ações e tem caráter de narrativa, pois envolve uma sequência de micro ações, exatamente o que observamos nesse fragmento.

Além dos gestos e das vocalizações, a criança também produz um sorriso enquanto canta. Se observarmos novamente na trilha da multimodalidade da criança, veremos o sorriso

acoplado ao contínuo gesto-vocal da menina, ou seja, o sorriso surge juntamente com a fala e o gesto, constituindo a matriz multimodal da linguagem.

No final da cena, quando se está ainda encerrando a canção, a criança diz algo incompreensível, que vai acarretar o riso da mãe. Enquanto a mãe canta: “Ela mora longe” e dar a vez à filha, para cantar, a menina produz um enunciado incompreensível, mas pela melodia, percebe-se que se trata da continuidade da música. Essa produção da filha leva a mãe a rir da atitude da criança. Dessa forma, o riso surgiu através de algo inesperado, uma vez que a mãe aguardava o canto da filha e não ocorreu.

Logo abaixo, a representação do riso da mãe, através do PRAAT.

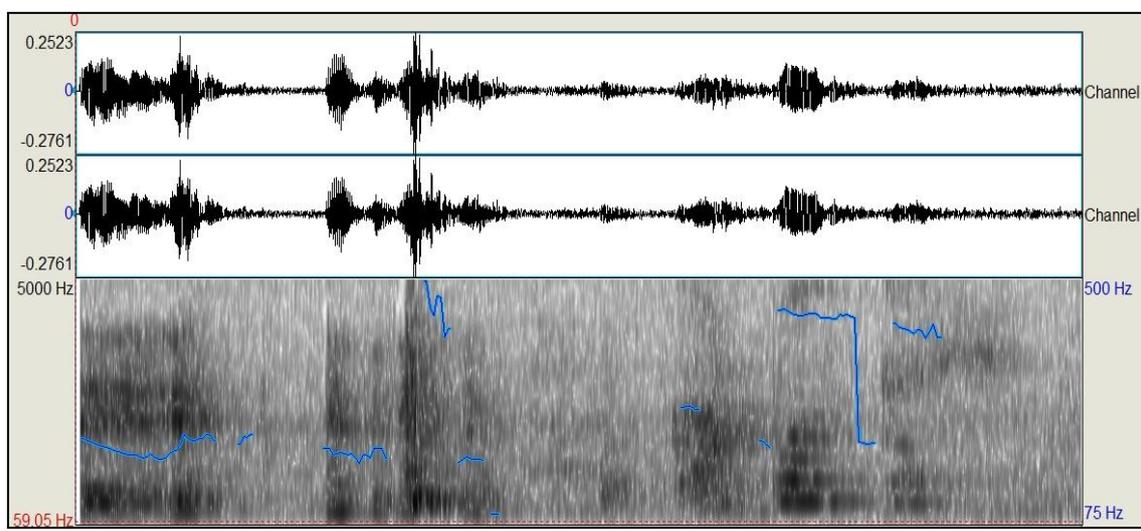


Figura 15: Espectrograma da mãe.

Podemos observar através do dado acústico acima que o riso produzido pela mãe chegou a uma altura de 500 Hz. Segundo alguns estudos prosódicos, a média da frequência dos risos das mulheres pode chegar até 2.000 Hz, tendo mais variabilidade do que a palavra (DODANE et al. 2014, p.58).

Vejamos agora um levantamento quantitativo aproximado da produção de risos pela criança e sua relação com outros elementos multimodais, como a produção vocal e gestual no período dos 16 aos 24 meses.

Os gráficos abaixo mostram a relação do riso com outros elementos multimodais, como gesto e fala, através de um quadro quantitativo. Foram mapeadas as ocorrências de produção de risos seguidas de produções vocais e gestuais, de acordo com as faixas etárias, organizadas em blocos. Além de contabilizar as ocorrências de risos seguidos de gesto e a

fala, também foi feito um levantamento aproximativo em relação à ocorrência do riso dos 16 aos 19 meses e dos 20 aos 24 meses.

Gráfico 1: mapeamento da produção de riso seguido de produção vocal da criança.

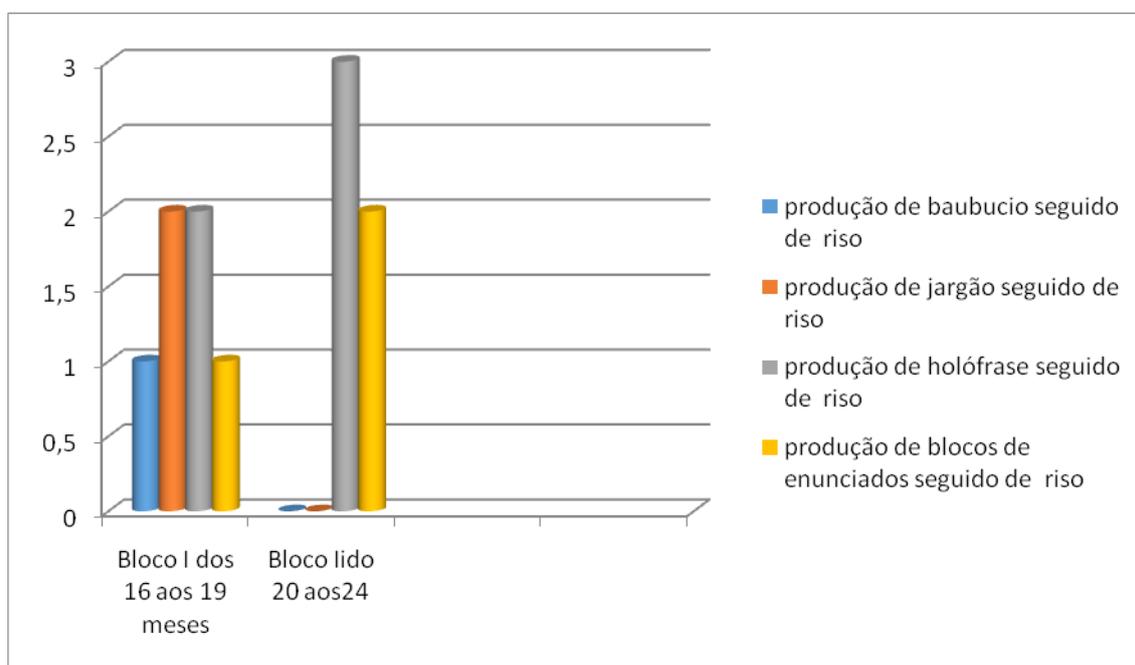


Gráfico I: Contínuo vocal da criança seguido de risos

O gráfico acima, referente à produção vocal seguida de risos, aponta para uma frequente recorrência tanto do balbúcio quanto das holófrases, no primeiro Bloco. Nesse período, a ocorrência de jargão concomitante ao riso também é igual à de holófrases. No Bloco II, por sua vez, a produção de jargões e balbúcios diminuíram.

Como podemos observar, a holófrase tem uma maior presença junto ao riso nos dois Blocos. Antes de completar os 12 meses de vida, a criança já começa a produzir esse tipo de produção vocal. Geralmente, as holófrases vêm acompanhadas de gestos ou outro elemento multimodal, como o riso ou sorrisos, corroborando com os pressupostos multimodais da língua (MCNIEL, 1985).

Quanto aos blocos enunciativos, segundo os dados, a utilização desse recurso acompanhado do riso foi muito recorrente nos períodos dos 20 aos 24 meses. No período chamado blocos enunciativos, as crianças já constroem suas produções linguísticas com enunciados completos. Essas produções ocorrem em um período da aquisição da linguagem

em que há alternância entre o uso de holófrases e o uso de enunciados completos, mas os balbucios não desaparecem completamente, apesar de sua frequência diminuir.

O segundo gráfico apresenta a produção gestual da criança seguida de risos. Através dos dados abaixo podemos analisar com mais detalhes a ocorrência de risos junto à produção de emblemas, pantomimas e gesticulação. Vejamos:

Gráfico 2: mapeamento da produção de riso seguido de produção gestual da criança

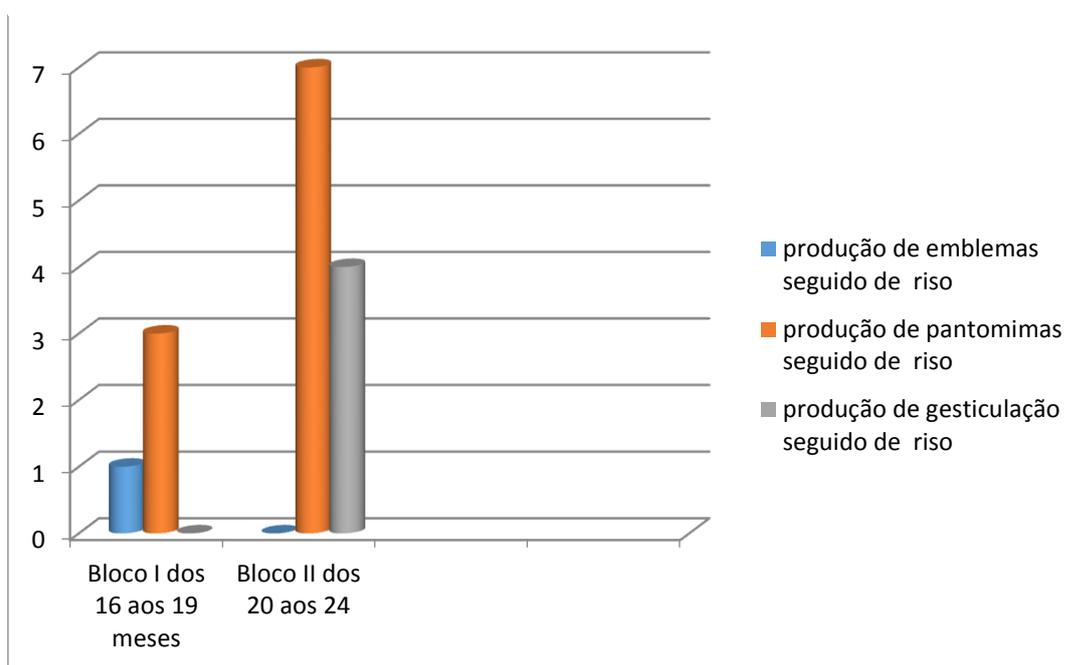


Gráfico 2: Contínuo gestual da criança seguido de risos

Nos dois blocos, tivemos a presença dos três tipos gestuais: emblemas, pantomimas e gesticulação. No que se refere à ocorrência do gesto emblemático junto às produções de risos, os dados apontam que há uma prevalência maior desse tipo gestual no Bloco I, em relação ao Bloco II.

Quanto ao gesto pantomímico acoplado ao riso, observamos que o mesmo é mais frequente nos contextos analisados. Segundo o gráfico acima, nos dois blocos, presença da pantomima foi maior, em relação à produção dos outros tipos gestuais, tendo maior ocorrência nas últimas faixas etárias analisadas.

A gesticulação, por sua vez, tem maior ocorrência no período dos 20 aos 24 meses de idade, em relação à faixa etária dos 16 aos 19 meses. A gesticulação é caracterizada como um

tipo gestual que precisa de produção vocal para sua realização (MCNIEEL, 2000), portanto quanto maior a produção de fala, maior a ocorrência de gesticulação, o que justifica um número maior de gesticulações no período correspondente dos 20 aos 24 meses.

Gráfico 3: mapeamento da produção de riso seguido de produção gesto-vocal da criança.

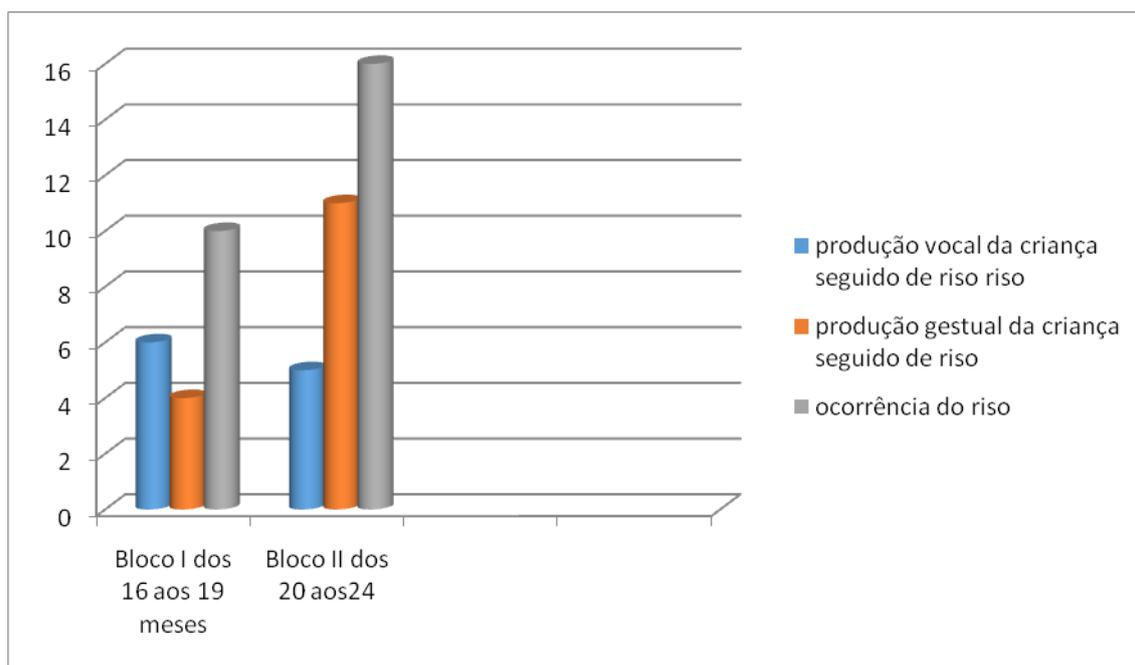


Gráfico 3: Contínuo gesto-vocal da criança seguido de risos.

O gráfico acima corresponde à ocorrência geral de produção gesto-vocal seguida de risos. Os dados apontam para uma prevalência nas últimas faixas-etárias de gestos seguidos de produção de risos. A produção vocal, por sua vez, esteve presente, com maior frequência no Bloco I, já no Bloco II, os gestos seguidos de risos foram em maior número. Os dados também revelam um maior número de produções de risos no Bloco II, nas idades compreendidas dos 20 aos 24 meses. Dessa forma, houve um aumento do número de risos, de acordo com a idade da criança.

Durante a análise dos dados, observamos que o riso é utilizado pela criança em diversas ocasiões, principalmente em contextos lúdicos estabelecidos com o outro; percebemos também que sua ocorrência se dava, na maioria das vezes, em conjunto com

outros elementos da multimodalidade, como gestos, produções vocais, olhares, corroborando com os pressupostos da matriz multimodal de Mc Neill (2000).

Segundo os dados quantitativos acima, podemos perceber que há uma maior presença de produções de risos sendo seguidos de produção gestual, na faixa etária dos 20 aos 24 meses, enquanto que nas idades compreendidas entre 16 aos 19, há uma predominância de produções vocais produzidas seguidas de riso. O gráfico ainda nos mostra que há um aumento da produção de risos, à medida que há também um aumento de faixa etária.

Ainda em relação à produção de risos, através dos dados, podemos comprovar que os risos não são construídos isoladamente, mas acoplados a outros elementos multimodais. Outra observação feita é que a ocorrência do riso está diretamente relacionada ao gesto pantomímico, uma vez que sua ocorrência concomitante ao riso foi bem significativa. Acreditamos que tal evidência se dá aos tipos de situações lúdicas que tanto o riso, quanto a pantomima estão inseridos.

Considerações Finais

Baseados nos pressupostos da multimodalidade, este trabalho buscou compreender o riso na aquisição da linguagem, considerando que estudar o discurso infantil, na verdade, é analisar a linguagem adulta, que é construída dialogicamente nas trocas interativas entre os sujeitos. Nesse sentido, a fim de entender como as rotinas mãe-bebê são construídas, a partir de momentos de riso, optamos teorias do discurso capazes de fornecer elementos para investigação do processo de aquisição da linguagem. Através da teoria dialógica de Bakhtin /Volochinov (2009), entendemos que a linguagem é uma construção social, que necessita da mútua interação entre os indivíduos.

É através dessa definição de língua que nos baseamos para compreender o desenvolvimento da linguagem da criança nos primeiros momentos da aquisição. Assim, nos apropriamos de algumas considerações dadas por Del Ré (2002, 2003, 2005, 2014) em relação à aquisição linguística do infante. A autora julga ser importante observar não somente os elementos gramaticais, fonológicos e sintáticos da linguagem infantil, mas, sobretudo, o seu aspecto discursivo, considerando a priori a constituição do sujeito, que se dá através da linguagem.

Conforme nossa proposta apresentada neste trabalho, acreditamos que o riso, assim como qualquer manifestação linguística da criança, é um elemento multimodal, que se apresenta concomitante a outras manifestações linguísticas, formando um conjunto indissociável, como propõe McNeill (1985).

Assim, num primeiro momento, tratamos da relação do riso com a multimodalidade, apresentando pesquisas sobre o riso infantil. Posteriormente, tratamos da abordagem interacionista da linguagem, enfatizando o seu caráter dialógico construído na interação verbal entre os sujeitos. Em seguida, abordamos a teoria multimodal da linguagem, apresentando autores como: McNeil (1985, 2000); Kendon (2000); Cavalcante (2012); Fonte (2011); Barros, (2012); Scarpa (2009).

Dessa forma, vimos que o riso é considerado uma manifestação humana que se dá na relação com o outro, podendo ser considerado como uma forma de interação utilizada pela criança.

Para este trabalho, apresentamos oito análises de fragmento da interação entre mãe e criança, em que o riso se fez presente. Através desses dados, analisamos a ocorrência de risos, explicitando como se deu seu uso pela díade.

Os resultados nos mostraram que a ocorrência de risos está relacionada ao surgimento de outros elementos multimodais, como os gestos, a fala, o olhar. Notamos que em algumas interações, há uma grande prevalência de produção gestual seguida de risos. Através dos dados quantitativos, percebemos que a díade faz uso recorrente do gesto pantomímico, ao produzir risos ou sorrisos, o que corrobora com os pressupostos da multimodalidade.

Ainda em relação ao uso constante de gestos nos contextos de riso analisados, percebemos que a pantomima é utilizado pela criança com maior frequência, em relação aos outros tipos gestuais. Tal recorrência se justifica pelo tipo de contexto em que o gesto está sendo produzido, uma vez que a pantomima aparece, geralmente, em situações lúdicas, assim como o riso. Segundo Cavalcante (2012), esse tipo gestual desenvolve especialmente dentro de contextos lúdicos de interação mãe-bebê, justamente o que observamos nas nossas análises.

Como ressaltamos anteriormente, a relação dos risos com outros elementos multimodais é nítida, uma vez que dificilmente encontramos uma produção linguística isoladamente, pois há sempre a existência de vários elementos linguísticos sustentando a interação verbal infantil. Nos dados observamos que o riso, quando não acompanhado de gestos ou de fala, o olhar se fazia presente na dialogia. Portanto, constatamos que a multimodalidade se faz presente nos contextos de riso, nos quais se consolidam através da dialogia entre os sujeitos envolvidos; isso implica pensar que não se pode analisar a manifestação discursiva sem recorrer à noção de linguagem de forma ampla, podendo ser realizada não tão somente pela fala, mas através de outros recursos.

As análises também apontaram para o surgimento do riso relacionado à ocorrência da atenção conjunta, esse processo ocorre em um período que o bebê já consegue reconhecer a intencionalidade nas suas próprias ações e nas ações do outro. Assim, observamos que a atenção conjunta sustenta essas cenas de riso, nas quais a criança estabelece relações com seus parceiros.

Ao verificar as produções do bebê, não podemos deixar de considerar também a atuação da mãe/pai no desenvolvimento dessas cenas. O adulto tem papel fundamental na consolidação das rotinas interativas que envolvem a criança. É através do adulto, ou melhor, da interação com o adulto, que a criança vai se constituindo como sujeito da linguagem. Os

episódios apresentados mostraram que a atuação da mãe nas cenas é fundamental para o desenvolvimento do riso na criança; a mãe, na maioria das vezes, é quem chama atenção do infante para determinada situação, tornando-se propulsora da cena.

Em relação ao recorte da fala da mãe feito comumente pela criança, percebemos como a subjetividade da criança está tão presente nas cenas dialógicas estabelecidas entre criança e adulto, apesar da fala desse sujeito está diretamente interligada, ancorada na fala dos seus cuidadores, o modo como a criança produz o seu discurso parece-nos característica dela própria.

Apesar de não ser objetivo deste trabalho observar a presença do humor, é inevitável não fazer nenhuma observação em relação a essa categoria, pois humor e riso estão intimamente relacionados. Seguindo o pensamento de Del Ré (2006), quando ressalta que o humor infantil não pode ser analisado com os mesmos pressupostos usados para categorizar o humor adulto, através das nossas análises percebemos ser possível tal afirmação; alguns dados nos fazem pensar o humor infantil seguindo o pensamento de que há indício de humor no que é risível, ou seja, em contextos de risos.

Diante dos resultados apresentados, ressaltamos o importante papel das rotinas envolvendo riso para os estudos em Aquisição da Linguagem, uma vez que nos permite olhar a linguagem da criança considerando todas as suas manifestações linguísticas, sejam elas verbais ou não.

Por fim, evidenciamos que há muito que investigar sobre o riso infantil e sua relação com elementos multimodais. Através de nossas análises, confirmamos nossa hipótese de que os contextos de riso vão sendo construindo multimodalmente pela criança. Dessa forma, consideramos esse tema aqui trabalho relevante para questionamentos sobre a linguagem infantil, pois nos faz pensar a aquisição da linguagem de forma ampla.

BIBLIOGRAFIA

ALBERTI, Verena. O riso e o risível na história do pensamento. 2 ed. de janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002

ÁVILA-NÓBREGA. P.V. Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta. Universidade Federal da Paraíba, 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

ALLAN, SYLVIO E SOUZA, Carlos Barbosa Alves de. O modelo de Tomasello sobre a evolução cognitivo-linguística humana. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2009, vol.25, n.2, pp. 161-168. ISSN 1806-3446. <http://dx.doi.org/1590/S0102-37722009000200003>.

BAKHTIN, Mikhail. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____, M.; VOLOSHINOV, V.N. Marxismo e filosofia da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 edição. São Paulo, Hucitec, 2009.

_____, Mikhail M. O freudismo: um esboço crítico. Trad. Paulo Bezerra 2 edição. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARROS. A. T. M.C.; Fala Inicial e Prosódia: do balbúcio aos blocos de enunciado. Universidade Federal da Paraíba, 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

BERGSON, H. O riso: ensaio sobre a significação da comicidade. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRUNER, J. The ontogenesis of speech acts. In: *Journal of child language*. Vol.2 N° 1. Cambridge: Cambridge University Press, 1975. CAGLIARI, L. C. Prosódia: algumas funções dos supra segmentos. In: *Cad. Est. Ling., Campinas*, 1992. (23): 137-151, Jul/Dez.

BUTCHER, C.; Goldin-Meadow, S. Gesture and the transition from one-to two-word speech: when hand and mouth come together. In: MCNEILL, D. (ed) *Language and gesture*. Cambridge University Press, 2000.

CAVALCANTE, M. C. B. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. *Revista Investigações Lingüística e Teoria Literária*. N.º Especial em homenagem a Luiz Antônio Marcuschi. Recife: Editora da UFPE, 21 v., n.º 2, 2008.

_____. O gesto de apontar como processo de co-construção na interação mãe-criança. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1994.

_____. Hologestos: produções linguísticas numa perspectiva multimodal. *Revista de Letras*, (Fortaleza), v.1/2, n.31, p.7-14, 2012.

COSTA FILHO, J. M. S. “Olá, Pocoyo!” A constituição da atenção conjunta infantil com o desenho animado. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

DEL RÉ, A. A criança e a magia da linguagem: um estudo sobre o discurso humorístico. Tese de Doutorado – Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

_____. A pesquisa em Aquisição da Linguagem: teoria e prática. In.: Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística. Alessandra Del Ré [org.]. – 2.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2006. Págs.: 13 – 44.

_____. PAULA, L.de; MENDONÇA, M. C. A aquisição da Linguagem e Estudos Bakhtinianos do Discuso. In.: A linguagem da criança: Um olhar Bakhtiniano. São Paulo: Contexto, 2014. Págs: 17-30.

_____. A criança e a magia da linguagem: um estudo sobre o discurso humorístico. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

DODANE, C; SAUVAGE, J; Hirsch, F; Del Ré, A. Riso e Prosódia. In: Explorando o discurso da criança. São Paulo: Contexto 2014. Págs: 55-83.

FONTE, R. F. L. O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega. Tese de doutorado em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011

_____. BARROS, A; CAVALCANTE, M; SOARES, P.M. A matriz gesto-fala na aquisição da lingaugem: algumas reflexões. In: Aquisição, desvios e práticas de linguagem. Barros [org.].-1 ed- Curitiba: PR: CRV, 2004- págs. 12-24.

KENDON, A. The Study of Gesture: some remarks on its history. Recherches sémiotiques/semiotic inquiry, 2 v, p. 45-62, 1982.

_____. Language and Gesture: Unity or Duality?. In.: D. MCNEILL, (ed.) Language and Gesture, Cambridge University Press: Cambridge, UK. p. 47-63, 2000.

_____. Gesture: visible action as utterance. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 400p.

KITA, Sotaro. Cross-cultural variation of speech -accompanying gesture: A review, Language and Cognitive Processes, To cite this article: (2009).To link to this article:

<http://dx.doi.org/10.1080/01690960802586188>.

MENDES, D. M. L. F; SEIDL-DE-MOURA, M. L. O sorriso humano: aspectos universais, inatos e os determinantes culturais. Arq. bras. psicol. Rio de Janeiro, v.61, n. 1, abr. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=S180952672009000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 08 ago. 2015.

MESQUITA, Marilisa da Silva- O Sorriso Humano. Universidade de Lisboa Faculdade de Belas Artes. Dissertação de Mestrado, 2011. Universidade de Lisboa Faculdade de Belas Artes, Lisboa.

SCARPA, E. M. O lugar da holófrase nos estudos de aquisição da linguagem. VI Congresso Internacional da ABRALIN. Mesa-redonda os desafios /impasses da(s)/na(s) pesquisas em aquisição da linguagem. João Pessoa, março de 2009.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as social Semiotics: the social interpretation of language and meaning*. Australia: Edward Arnold, 1978.

KRESS, G.; CAREY, J.; OGBORN, J., *et al.* *Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom*. London: Continuum, 2001.

LEMOS, C.T.G. Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões. In: ENCONTRO SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, 1, 1989. *Anais...*Porto Alegre: PUC. 1989, p.61-79.

MORATO, E. M. Neurolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à Linguística – domínios e fronteiras*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 167-200.

POSSENTI, S. *Os humores da língua: análises lingüísticas de piadas*. Campinas: Mercado de letras, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Uma introdução ao estudo do humor pela lingüística. *DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 55-82, 1990. ISSN/ISBN: 01024450.

VASCONCELLOS, Luciana Rodrigues. A singularidade humana na formação e atuação dos psicólogos. **TransForm. Psicol. (Online)**, São Paulo, v. 2, n. 2, 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217606X2009000200008&lng=pt&nrm=iso.acessos em 24 ago. 2015.