



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

RENATA FONSECA LIMA DA FONTE

**O FUNCIONAMENTO DA ATENÇÃO CONJUNTA NA INTERAÇÃO
MÃE-CRIANÇA CEGA**

JOÃO PESSOA

2011

RENATA FONSECA LIMA DA FONTE

**O FUNCIONAMENTO DA ATENÇÃO CONJUNTA NA INTERAÇÃO
MÃE-CRIANÇA CEGA**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística, sob a orientação da Prof^a Dr^a Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.

JOÃO PESSOA
2011

F682f Fonte, Renata Fonseca Lima da.

O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega / Renata Fonseca Lima da Fonte.-- João Pessoa, 2011.

315f.

Orientadora: Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA

1. Linguística. 2. Atenção conjunta – interação – mãe-criança cega. 3. Aquisição da linguagem. 4. Toque. 5. Prosódia.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

RENATA FONSECA LIMA DA FONTE

**O FUNCIONAMENTO DA ATENÇÃO CONJUNTA NA INTERAÇÃO
MÃE-CRIANÇA CEGA**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística.

Área de Concentração: Teoria e Análise Linguística

Linha de Pesquisa: Aquisição de Linguagem e Processamento Lingüístico

BANCA EXAMINADORA:



Prof^ª. Dr^ª. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
(Orientadora – UFPB)



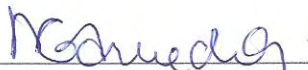
Prof^ª Dr^ª Ester Scarpa
(Examinadora externa)



Prof. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria
(Examinador interno – UFPB)



Prof^ª. Dr^ª. Luciana Pimentel
(Examinadora externa – UFPB)



Prof^ª Dr^ª Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo
(Examinadora externa – UNICAP)

JOÃO PESSOA
2011

**Para a mãe e a criança que participaram
deste trabalho, tornando possível
caminho de descobertas e reflexões.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre presente na minha vida, ao iluminar meus caminhos, dando-me força para superar desafios.

A meus pais, Mário e Zara, pelo amor e cuidado diário. Vocês são muito importantes para mim. Agradeço demais a dedicação, ajuda e torcida durante toda a trajetória do doutorado, essenciais para a conclusão deste trabalho.

A meus irmãos, Romero e Tiago que estiveram sempre ao meu lado, me incentivando e torcendo por minha realização e sucesso profissional. A você, Tiago, muito obrigada por ter ajudado tanto em todos os momentos em que precisei durante esse percurso do doutorado. E a Rodrigo, meu irmão de coração, pela força e dedicação em ajudar.

A Carlito, pela disponibilidade em ajudar sempre, pelas palavras de incentivo, pelas massagens relaxantes primordiais para o alívio de tensões na etapa final desse processo e pelos momentos agradáveis, quando tive o prazer de dar boas gargalhadas.

À Marianne Cavalcante, minha orientadora querida, obrigada por tudo, pelo apoio e dedicação na tese. Você foi fundamental na minha formação enquanto pesquisadora. Obrigada por contribuir tanto ao meu crescimento pessoal e acadêmico.

À Evangelina Faria, pessoa tão serena, obrigada por acompanhar minha trajetória na UFPB desde o período do mestrado. Agradeço às valiosas contribuições nessa tese.

À Ester Scarpa, sempre tão atenciosa, obrigada pela disponibilidade em ajudar e pela leitura do trabalho. Suas sugestões foram preciosas. Adorei participar de suas aulas, que contribuíram bastante para o aprofundamento das discussões sobre prosódia. Tenho muito a agradecer a você, muito obrigada!

À Luciana Pimentel, pela leitura cuidadosa e pelas sugestões bem pertinentes, contribuindo tanto para uma melhor qualidade desse trabalho. Muito obrigada!

À Nadia Azevedo, eterna professora e supervisora, pessoa que acompanhou minha trajetória na graduação e agora tenho o privilégio de sua presença na banca do doutorado. Agradeço demais toda força, incentivo e torcida, essenciais para a finalização deste trabalho.

À coordenadora do Proling, Dra Regina Celi e a todos os funcionários da secretaria, especialmente a Ronil Ferraro, pela atenção e cordialidade em nos atender.

À Ana Azevedo, exemplo de solidariedade, bondade e dedicação. Sou eternamente grata a você, Anja! Obrigada por me ajudar a superar momentos difíceis e pela disponibilidade na leitura cuidadosa e revisão deste trabalho.

À Cremilda, minha professora de inglês, que me acompanhou desde o processo seletivo do doutorado até a finalização da tese. Obrigada pelos ensinamentos e por contribuir tanto com aulas e esclarecimentos sobre traduções dos textos, essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

À Ana Antunes pelo carinho, apoio e dedicação em ajudar. Muito obrigada!

À Eliza e Gustavo, muito obrigada por me acolherem na sua casa, me adotando como parte da família. Agradeço toda atenção e torcida. E a você, Eliza, obrigada por se colocar sempre disponível em ajudar na tese, sua amizade é muito valiosa para mim.

A Ânderson e Belinha, amigos queridos que tive o privilégio e o prazer de conhecer na trajetória do doutorado, muito obrigada pela amizade torcida, força e carinho.

À Andressa e Moacir, obrigada pelo carinho, atenção e disponibilidade em ajudar.

A Paulo, amigo-irmão, mesmo distante sinto sua energia positiva, obrigada pela torcida e incentivo.

Às amigas do Proling, Wilma, Janaína e Iana pela amizade, carinho e pelas palavras de incentivo e torcida. E Jéssica, Bárbara, Fabiana e Patrícia muito obrigada pelo apoio e torcida.

À Marinês, pela atenção e cuidado durante os momentos árduos de estudo.

À mãe e à criança, participantes deste estudo, presenças efetivas na construção deste trabalho.

A Capes pelo apoio financeiro com a bolsa de estudo fornecida.

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal compreender o funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega. Para isso, realizamos uma investigação longitudinal, cujo corpus foi composto por registros videografados, com duração média de quinze a trinta minutos, de situações cotidianas (brincadeira livre, hora do banho, alimentação, etc.) ocorridas com essa díade no ambiente domiciliar por um período de aproximadamente um ano. Selecionamos dezoito dessas situações para a análise de forma a acompanhar mudanças qualitativas nas cenas de atenção conjunta estabelecidas entre mãe e filho cego. Fundamentamos nosso estudo na perspectiva do funcionamento linguístico multimodal proposta por Kendon (1980, 2002, 2004), McNeill (1985, 1992, 2000), Butcher; Goldin-Meadow (2000) e Cavalcante (2009). Em nossa trajetória teórica, percorremos contribuições acerca da atenção conjunta; por discussões sobre os papéis da prosódia e sobre os gestos na interação mãe-criança; e por escassas descrições sobre as repercussões da cegueira no processo de atenção conjunta. Partimos das hipóteses de que as cenas de atenção conjunta constituem momentos privilegiados para a entrada da criança na linguagem; de que tais cenas são estruturadas por configurações linguísticas multimodais na interação mãe-criança cega, na qual a voz/fala e o toque são os principais constituintes de atenção conjunta; de que a prosódia/manhês da fala materna funciona como via de acesso da criança cega nessas cenas; e de que o toque tem o estatuto do olhar no funcionamento da atenção conjunta dessa criança. Nossos dados mostraram que situações de engajamento na interação de atenção conjunta com a mãe contribuíram para aquisições verbais da criança; que esse funcionamento envolveu a integração de elementos multimodais maternos e os da criança; entre os quais a fala materna com marcações prosódicas e o toque foram primordiais na constituição da atenção conjunta na interação com a criança; neste processo a qualidade vocal em falsetto presente no *manhês* foi fundamental para engajar a criança nas interações, nas quais o toque teve papel de destaque ao substituir o estatuto do olhar. Esses achados confirmam nossa tese de que esse funcionamento na criança com cegueira ocorre com a inclusão do toque e da voz/fala, que servem como recursos primordiais para sua inserção na linguagem. Esperamos que essas constatações favoreçam reflexões para se pensar em caminhos alternativos para engajar a criança cega em cenas de atenção conjunta, contribuindo para a aquisição da linguagem.

Palavras-chave: atenção conjunta; criança cega; prosódia; toque; aquisição da linguagem.

ABSTRACT

This research has as main objective to understand the functioning of joint attention in mother-blind child interaction. For this, we conducted a longitudinal investigation, whose corpus was composed of videotaped records, with an average of fifteen to thirty minutes of occurred daily situations (free play, bath time, feeding, etc.) with that dyad in the home environment and a period of approximately one year. We selected eighteen out of these situations for review in order to monitor qualitative changes in scenes of joint attention established between mother and her blind son during this period. We based our study in view of the multimodal language functioning proposed by Kendon (1980, 2002, 2004), McNeill (1985, 1992, 2000), Butcher, Goldin-Meadow (2000) and Cavalcante (2009). In our theoretical path, we went on by contributions of joint attention, by discussions on the prosody and the roles of gestures in the mother-child interaction, and by a few descriptions of the effects of blindness in the process of joint attention. We started from the hypothesis that the scenes of joint attention are privileged moments to enter the child at the language; that such scenes are structured by multimodal language settings in the mother-blind child interaction, in which the voice/speech and touch are the main constituents of joint attention; that the prosody/motherese speech mother works as an access of blind children in these scenes; and the touch that has the status of the look in the operation of that child's joint attention. Our data showed that cases of child engagement in the interaction of joint attention with the mother contributed to the verbal acquisition of child; that this operation involved the integration of multimodal maternal and child elements, including maternal speech with prosodic markings and the touch were paramount in establishment of joint attention in the interaction with the child; in this process the voice quality in falsetto present in the motherese was the key to engage the child in this interaction, in which the child touch played an important role to replace the status of the look. These findings confirm our thesis that functioning in children with blindness occurs with the inclusion of touch and voice/speech, which serve as primary resources for their inclusion in the language. We hope these findings encourage reflection to think about alternative ways to engage the blind child in scenes of joint attention, contributing to language acquisition.

Keywords: joint attention, blind child, prosody, touch, language acquisition.

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objectif principal de comprendre le mécanisme de l'attention conjointe dans l'interaction mère-enfant aveugle. Pour cela, nous avons mené une enquête longitudinale, dont le corpus est constitué d'enregistrements sur bandes vidéo de situations quotidiennes (jeux, heure du bain, alimentation, etc.) mises en scène par cette dyade en milieu familial, pendant un an. Ces enregistrements ont une durée moyenne de quinze à trente minutes. De ces situations, nous en avons sélectionné dix-huit pour un examen plus approfondi afin d'accompagner les changements qualitatifs des scènes d'attention conjointe entre la mère et son fils aveugle, établies pendant cette période. Notre étude a été basée sur le mécanisme du langage multimodal proposé par Kendon (1980, 2002, 2004), McNeill (1985, 1992, 2000), Boucherie, Goldin-Meadow (2000) et Cavalcante (2009). Dans notre trajectoire théorique, nous avons exploré les contributions apportés par l'attention conjointe, analysé les discussions à propos du rôle des gestes prosodiques dans l'interaction mère-enfant, et observé quelques rares descriptions des effets de la cécité dans le processus de l'attention conjointe. Nous sommes partis des hypothèses suivantes : que les scènes d'attention conjointe sont des moments privilégiés pour l'acquisition du langage par l'enfant; que de telles scènes sont structurées par les paramètres de la langue multimodale dans l'interaction mère-enfant aveugle dans laquelle la voix/parole et le toucher sont les principaux composants; que la prosodie/*manhês* du langage maternel fonctionne comme une voix d'accès de l'enfant aveugle dans ces scènes et que le toucher a la fonction de la vue dans le mécanisme d'attention conjointe de cet enfant. Nos données ont démontré que quand l'enfant est engagé dans l'interaction de l'attention conjointe avec la mère, cet engagement favorise l'acquisition du langage par l'enfant; que cette opération a englobé des éléments multimodaux de la mère et de l'enfant, parmi eux la parole maternelle avec les marquages prosodiques et le toucher qui ont été primordiaux dans la construction de l'attention conjointe dans l'interaction avec l'enfant. Dans ce processus, la qualité vocale en voix de fausset du langage maternel (*manhês*) a été la clé pour engager l'enfant dans cette interaction, dans laquelle le toucher de l'enfant a joué un rôle primordial et remplacé la fonction de la vue. Ces résultats confirment notre thèse selon laquelle le mécanisme incluant le toucher et la voix/parole fonctionne pour les enfants aveugles et est la ressource primordiale pour l'acquisition du langage. Nous espérons que ces résultats feront réfléchir et ouvriront d'autres possibilités pour introduire l'enfant aveugle dans les scènes de l'attention conjointe qui contribuent à l'acquisition du langage.

Mots-clés: attention conjointe, l'enfant aveugle, la prosodie, le toucher, l'acquisition du langage.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I

1. Do face a face à atenção conjunta na aquisição da linguagem	17
1.1 Estruturando o face a face e os primórdios da atenção conjunta na interação mãe-criança	17
1.2 Atenção conjunta: fundamentos e definições	25
1.3 Atenção conjunta e linguagem: relações estabelecidas	33
1.4 Recursos e sinalizadores ou indicadores de atenção conjunta	37

CAPÍTULO II

2. Aspectos multimodais: entre as instâncias (vocal e gestual) na aquisição da linguagem ...	45
2.1 As múltiplas facetas da prosódia materna na díade mãe-criança	45
2.1.1 Parâmetros prosódicos e suas correlações	46
2.1.2 A prosódia enquanto pista afetiva	52
2.1.3 Prosódia e atenção conjunta	57
2.1.4 Prosódia: guia de inserção da criança na língua/linguagem	59
2.2 A dimensão da gestual da linguagem	67
2.2.1 Movimentos do corpo: configurações gestuais	70
2.2.2 O tocar como linguagem	78

CAPÍTULO III

3. Cegueira, Linguagem e interação	85
3.1 Conceituando a cegueira	85
3.2 Configurações multimodais na interação mãe-criança cega	87
3.2.1 A fala e a prosódia materna dirigida à criança cega	88
3.2.2 A gestualidade na díade mãe-criança cega	92
3.2.3 O estatuto do toque na interação mãe-criança cega	97
3.3 Implicações da cegueira em cenas de atenção conjunta: o que se diz?	100

CAPÍTULO IV

4. Caminhos metodológicos	104
4.1 Tipo de estudo	104
4.2 Considerações éticas	107
4.3 Caracterizando a criança cega e suas especificidades no discurso da mãe	107
4.4 Critérios e notações gráficas de transcrição dos dados	109
4.5 Planos de análise	111

CAPÍTULO V

5. Cenas interativas entre mãe e criança cega: compreendendo o funcionamento da atenção conjunta	113
5.1 Quadros representativos da análise longitudinal	260
5.1.1 Primeiro momento: Instâncias da prosódia materna nas cenas interativas com a criança cega	260
5.1.2 Segundo momento: Elementos multimodais maternos - planos de composição da atenção atenção conjunta	263
5.1.3 Terceiro momento: Recursos multimodais da criança em contexto de atenção conjunta	273
5.1.4 Quarto momento: formatos de atenção conjunta	282

CONSIDERAÇÕES FINAIS	289
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	294
--------------------------	------------

APÊNDICE	313
-----------------------	------------

ANEXO	315
--------------------	------------

INTRODUÇÃO

Explicações teóricas sobre a atenção conjunta e suas implicações na aquisição da linguagem são recentes no cenário de pesquisa científica mundial. Foram introduzidas nas décadas de 70 e 80 do século XX por Bruner (1975, 1983), na perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento. Nesse mesmo contexto teórico, Trevarthen (1979, 1980) estudou a noção da intersubjetividade a partir da qual a habilidade de atenção conjunta se desenvolve. A intersubjetividade primária funciona como primórdios da atenção conjunta e intersubjetividade secundária é a atenção conjunta propriamente dita.

Para Bruner (1983), a atenção conjunta desenvolve-se por volta dos 6 meses de vida e envolve a capacidade da criança em redirecionar sua atenção acompanhando o foco de interesse do outro/mãe, e partilhando desse foco. Para se estabelecer a atenção conjunta é necessário dirigir e direcionar a atenção do outro; atividade em geral mediada pela mãe, por meio de vocalizações, de gestos, ou da ação de colocar objetos entre ela e a criança como alvo para a atenção conjunta.

Em seus fundamentos, Bruner (1975, 1983) defendia a interação inicial entre criança e mãe como matriz comunicativa do desenvolvimento linguístico e que o estabelecimento de episódios de atenção conjunta favoreceria as vocalizações da mãe e posteriormente da criança, logo repercutiria no processo de aquisição da linguagem. Desse modo, a atenção conjunta e a ação partilhada estariam na base e preparariam para a aquisição da sintaxe.

Outros pesquisadores interessaram-se em estudar a atenção conjunta, situados em diferentes vertentes teóricas, como na Psicologia do Desenvolvimento, na ciência cognitiva, com contribuições de psicólogos e primatologistas, na Linguística, na Psicolinguística ou na Filosofia, entre outras. Dentre esses pesquisadores encontram-se Trevarthen (1979, 1998, 2005), Tomasello; Todd (1983), Tomasello; Farrar (1986), Dunham; Dunham; Curwin, (1993), Baron-Cohen (1995), Butterworth (1995), Corkum; Moore (1995), Dunham; Dunham (1995), Dunham; Moore (1995) Baldwin (1995), Sigman; Kasari (1995), Carpenter; Nagel; Tomasello (1998), Tomasello (1995, 2003), Carpenter; Tomasello (2000), Bigelow (2003), Behne; Carpenter; Tomasello (2005), Eilan (2005), Miguens (2006), Kaplan; Hafner (2006), Jones; Carr; Feeley (2006), Tomasello; Carpenter (2007), Mundy; Newell (2007), Akhtar; Gernsbacher (2007), Aquino; Salomão (2009), entre outros.

Segundo Eilan (2005), filósofa que vem contribuindo às interpretações filosóficas da atenção conjunta, os estudos sobre o fenômeno da atenção conjunta, inicialmente estudado por psicólogos do desenvolvimento, foram impulsionados pelo interesse no desenvolvimento da comunicação pré-verbal infantil e no início de uma comunicação verbal durante o segundo ano de vida da criança.

Cenas de atenção conjunta são definidas por Tomasello (2003) como interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam conjuntamente atenção a uma entidade externa por um período razoável de tempo. Nosso estudo focará em interações deste tipo.

Tomasello (1995, p. 106, tradução nossa) propõe que “a atenção conjunta é um fenômeno primariamente social ou cognitivo-social¹”. Como dizem Carpenter, Nagel e Tomasello (1998) interações de atenção conjunta estão baseadas em processos sociais que favorecem a criança usar como base a linguagem dos adultos.

Aquino e Salomão (2009) constatarem que, apesar de os autores, em geral, partirem de caminhos e perspectivas diferentes para estudar a atenção conjunta, há algo que os une: o fato de conceberem a atenção conjunta como uma das bases da cognição social e da aquisição da linguagem.

No Brasil, estudos voltados à atenção conjunta são mais recentes: no século XXI, surge uma onda de pesquisas acerca dessa temática. Alguns trabalhos investigam a atenção conjunta em crianças típicas, como em Braz; Salomão (2002, 2005), Ávila Nóbrega (2010), Costa Filho; Cavalcante (2009).

Outros trabalhos envolvem a atenção conjunta em situações atípicas, como o crescente interesse de alguns pesquisadores em estudá-la em crianças autistas. Os trabalhos de Bosa (2002), Nogueira (2009), Menezes; Perissonoto (2008) e Lampreia (2007) compartilham que, nessas crianças, o processo de atenção conjunta, mediado pela interação face a face encontra-se prejudicado, e estudá-lo pode funcionar como pista para identificação e diagnóstico precoce do autismo.

Ao estudar cenas de atenção conjunta, Tomasello (2003) propõe algumas capacidades relevantes da atenção conjunta, entre as quais destaca-se o acompanhamento do olhar – olhar para onde o adulto está olhando e o acompanhamento do gesto do apontar, realizado para compartilhar a atenção para algo.

A atenção conjunta é mediada por gestos, fala e troca de olhares entre parceiros dialógicos (TOMASELLO, 2003). Nesse processo, vislumbramos o uso multimodal da

¹ Joint attention is primarily a social, or social-cognitive, phenomenon.

linguagem . Alguns autores propõem que gesto e fala estão integrados, formando uma mesma matriz de significação (KENDON, 1980, 2000, 2004; MCNEILL, 1985, 1992; BUTCHER; GOLDIN-MEADOW, 2000). Partilhamos dessa perspectiva de que o funcionamento linguístico é sempre multimodal.

Além dos elementos mencionados, estudos têm mostrado a relevância da prosódia da fala materna para a constituição e manutenção de uma interação de atenção conjunta (STERN; SPIEKER; MACKAIN, 1982; FERNALD; SIMON, 1984; FERNALD et al. 1989; FERNALD; MAZZIE, 1991; FERNAND, 1992b; FLAVELL, 1999; DADALTO; GOLDFELD, 2006; CAVALCANTE, 2007; BARROS; CAVALCANTE, 2010; BRUM DE PAULA, 2010; MAHDAHAOIU, 2010).

Além da função atencional, a prosódia tem ocupado outras instâncias: pista afetiva, ao delimitar o tipo de contexto de afeto interativo estabelecido, seja negativo ou positivo, por exemplo (FERNALD; SIMON, 1984; FERNALD et al. 1989, FERNALD; MAZZIE, 1991; FERNALD, 1993); e guia de inserção da criança na língua/linguagem, como propõem Scarpa (1985, 1990, 1991, 1996, 1999, 2001, 2005, 2007) e Cavalcante (1999, 2001, 2003a, 2003b, 2007).

Ao focalizarmos as especificidades da cegueira, alguns elementos multimodais da linguagem não poderiam estruturar a interação de atenção conjunta entre a mãe e o filho cego. Por exemplo, a troca de olhares e os gestos, que dependem da visão para serem percebidos e representados, não funcionam como mediadores desse tipo de interação, pois as crianças cegas por sua limitação visual não podem desenvolver essas capacidades de atenção conjunta. Considerando essa problemática na cegueira, não existiria atenção conjunta entre a mãe e a criança cega?

Explicações teóricas de como a atenção conjunta ocorre em crianças cegas praticamente não têm sido encontradas. Mas, poucos estudos têm mostrado que, apesar da falta de visão, há atenção conjunta nas crianças cegas. Baron-Cohen (1995) sugere que a atenção conjunta pode funcionar, via tato e audição, na criança cega. Bigelow (2003) procurou investigar quando e como a atenção conjunta emerge em crianças cegas, constatando que apresentam atraso e dificuldade em relação à atenção conjunta e que, para interpretar o foco de atenção dos outros, dependem primariamente da informação auditiva e tátil. Enquanto que Sousa, Bosa e Hugo (2005), em seu estudo, verificaram a ocorrência do espectro do autismo e os comportamentos da habilidade de atenção conjunta em crianças com deficiência visual, comparando com crianças típicas, também concluindo que comportamentos de atenção conjunta estão presentes nos diferentes grupos.

No trabalho de Fonte (2006), a voz e o toque funcionaram como recursos mediadores da interação mãe-filho cego, serviram como pistas de orientação espacial, possibilitaram a construção do esquema corporal e o conhecimento da criança cega em relação aos objetos presentes na interação.

Esses dados singulares que compartilham a ideia defendida pelos estudos acima sinalizam que há atenção conjunta na díade mãe-criança cega. Diante disso, algumas inquietações surgiram: Como se desenvolvem as capacidades de atenção conjunta na criança cega? Como se dá o funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega? Que pista(s) multimodais seria(m) encontrada(s) em cenas de atenção conjunta entre mãe-filho cego? Como se processam as pistas de atenção conjunta na criança desprovida de visão? Tais questionamentos e a lacuna de estudos nos motivaram a investigar mais profundamente cenas de atenção conjunta entre a mãe e o filho cego.

Com base nesses questionamentos, levantamos as seguintes hipóteses:

- As cenas de atenção conjunta constituem momentos privilegiados para a entrada da criança na linguagem.
- Configurações linguísticas multimodais estruturam cenas de atenção conjunta na interação mãe-criança cega.
- A voz/fala e o toque são os principais constituintes de atenção conjunta na interação mãe-criança cega.
- A prosódia/manhês da fala materna funciona como via de acesso da criança cega em cenas de atenção conjunta.
- O toque tem o estatuto do olhar no funcionamento da atenção conjunta em uma criança cega.

Desse modo, defendemos a tese de que o funcionamento da atenção conjunta em uma criança desprovida de visão ocorre de forma singular, com a inclusão do toque e da voz/fala como mediadores da atenção compartilhada entre ela e a mãe e como caminho primordial para a inserção da criança na linguagem.

Partindo das hipóteses apresentadas, este trabalho tem como objetivo geral compreender o funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega. Para isto, nossos objetivos específicos serão: investigar o processo dessa atenção conjunta a partir do funcionamento toque e voz/fala; analisar as pistas de atenção conjunta na interação mãe-criança cega; analisar e descrever a fala e os gestos da criança cega e da mãe nas cenas de atenção conjunta; e refletir sobre a singularidade do funcionamento da atenção conjunta na criança cega em processo de aquisição da linguagem.

Para a investigação e compreensão do objeto de estudo: funcionamento da atenção conjunta em uma criança cega na aquisição da linguagem, nossa tese está estruturada em cinco capítulos. No primeiro, focalizamos o processo da atenção conjunta na interação mãe e criança, ponto chave deste trabalho. Para isso, inicialmente, delineamos o face a face e seus elementos, já que funcionam como alicerce para esse processo, resgatando trabalhos como os de Bruner (1975a, 1975b, 1983), Bullock (1979), Trevarthen (1979, 1998, 2005), Cavalcante (1999), Seidl-de-Moura; Ribas (2000), Tomasello (2003), Henning; Striano; Lieven (2005), Tomasello *et al* (2005), Nogueira; Moura (2007), Lampreia (2008), Seidl-de-Moura (2009), Aquino e Salomão (2009) e Nogueira (2009). Em seguida, discutimos os fundamentos e as definições da atenção conjunta, referenciados por Baldwin, (1995), Tomasello (1995, 2003), Tomasello; Carpenter, (2007), Carpenter, Nagel, Tomasello, (1998), Eilan, (2005) Kaplan, Hafner (2006), entre outros; prosseguindo com levantamentos das relações entre a atenção conjunta, a linguagem infantil e as formas de diretividade materna. Por fim, elencamos os recursos ou sinalizadores usados nas interações mãe-criança para o estabelecimento da atenção conjunta.

O segundo capítulo foi dividido em dois tópicos principais que abarcam recursos multimodais que estruturam a interação mãe-criança. No primeiro, trazemos a prosódia materna, apresentando os parâmetros prosódicos (altura, velocidade de fala, pausa, duração, intensidade e ritmo) e suas correlações, contribuindo para a transcrição prosódica e a análise dos dados. Seguimos para a discussão dos três papéis da prosódia: pista afetiva para a criança, estabelecimento ou manutenção da atenção infantil e guia de engajamento da criança na língua/linguagem. No segundo, trazendo contribuições sobre a riqueza, dinamicidade e funcionalidade da gestualidade, incluindo os gestos, as expressões faciais e os olhares, respaldadas na premissa proposta por Kendon (1980, 2000, 2004) e por McNeil (1985, 1992) e Butcher; Goldin-Meadow (2000) de que gesto e fala formam um sistema integrado, e ainda mostramos a relevância do tocar enquanto recurso de linguagem em situações interativas.

Centramos o terceiro capítulo nas particularidades da cegueira, abordando seu conceito e classificação para melhor conhecer as especificidades dessa deficiência sensorial presente na criança participante desse estudo. Em seguida, pautamos nosso olhar para os elementos multimodais na interação mãe-criança cega, contemplando considerações a respeito da fala materna e suas marcações prosódicas dirigida à criança cega, a gestualidade e o estatuto do tocar nessa interação. Para concluir nosso percurso teórico, o último passo foi direcionado às implicações da cegueira para o processo de atenção conjunta, baseados nos estudos de Baron-Cohen (1995), Bigelow (2003) e Sousa; Bosa; Hugo (2005) que nos

motivaram a investigar o funcionamento da atenção conjunta atravessado por dados naturalísticos e longitudinais de uma díade mãe-criança cega.

O quarto capítulo é dedicado ao percurso metodológico desta investigação longitudinal, de modo a explicitar seu tipo de estudo, a caracterização dos sujeitos, principalmente, as particularidades da história da criança cega, o corpus constituído para as análises, as considerações éticas que a embasaram, os critérios e notações gráficas adotados para a transcrição dos dados e os procedimentos utilizados para a análise.

Já o quinto capítulo traz as análises e discussão de recortes de cenas interativas entre a mãe e a criança cega, que possibilitaram visualizar o surgimento de atenção conjunta e compreender as pistas multimodais no estabelecimento da atenção conjunta enquanto funcionamento processual.

Dedicamo-nos ao estudo do processo da atenção conjunta na criança cega por seu potencial para sinalizar as pistas multimodais em contextos de atenção conjunta entre a mãe e a criança que favorecem a participação da criança nesse contexto e sua entrada na linguagem. Esses dados contribuirão para preencher lacunas em pesquisas de aquisição de linguagem com crianças cegas e poderão funcionar como vias alternativas para estimulação precoce, com o intuito de minimizar as dificuldades encontradas no processo de atenção conjunta da criança cega e, mais tardiamente, favorecer a inserção do sujeito cego na sociedade.

Com base na inter-relação entre a atenção conjunta e a aquisição da linguagem, compreender o funcionamento da atenção conjunta na criança cega, possibilitaria também compreender o acesso da criança na linguagem. Logo, nossa proposta de estudo poderá delimitar um caminho privilegiado para se pensar no trabalho com a família e a escola que favoreça a entrada da criança cega na linguagem, de forma que seu engajamento na interação dialógica ocorra de forma contextualizada, favorecendo à criança desenvolver capacidades de atenção conjunta que lhes são peculiares, construir a noção de objetos e participar das interações, sem que o impedimento visual deixe-a alheia a essas situações e prejudique sua trajetória linguística.

CAPÍTULO I

1. Do face a face à atenção conjunta na aquisição da linguagem

Neste capítulo, focaremos na atenção conjunta, centro da nossa tese, com o objetivo de compreender o seu processo que tem como base as interações face a face, apresentando suas definições e fundamentos, sua relação com a linguagem, com as formas de diretividade materna e com seus recursos e sinalizadores utilizados nas interações mãe-criança para estabelecer, dirigir ou atrair a atenção para um objetivo determinado.

1.1 Estruturando o face a face e os primórdios da atenção conjunta na interação mãe-criança

Tomasello (2003), na perspectiva sóciopragmática, concebe a linguagem como instituição social, originada historicamente de atividades sociocomunicativas preexistentes.

Essas atividades sociocomunicativas acontecem nas primeiras interações entre o bebê e seus cuidadores. Tomasello (2003) observa que, logo após o nascimento, os bebês e seus cuidadores interagem, envolvendo-se em comunicação² face a face, que inclui troca de olhares, toque e vocalizações, constituindo uma sintonia social. Seidl-de-Moura (2009) também compartilha com o autor que o contato visual mútuo, o estímulo do toque e do movimento com o bebê no colo e o uso da linguagem materna dirigida à criança estão presentes nessas situações comunicativas face a face. Inserido nesse contexto característico de interações iniciais com a mãe, além do contato mútuo visual, o bebê é capaz de se comunicar por meio de sorrisos, vocalizações, posturas, toques, gestos, expressões faciais, aproximação e afastamento corporal, choro, entre outros recursos. Nessas situações, ambos os parceiros mostram-se sensíveis às pistas interativas de cada um deles, e as mães, em geral, procuram interpretar essas pistas do bebê com base nos contextos estabelecidos.

² Apesar de esse termo estar presente nos levantamentos de alguns autores mencionados (TOMASELLO, 2003; SEIDL DE MOURA, 2009, etc) neste capítulo, adotaremos o termo interação, uma vez que nossos dados vislumbram as práticas interativas diversas entre mãe e filho cego estruturantes do processo de atenção conjunta entre esses parceiros. Apesar de reconhecermos a existência da instância subjetiva na interação sugerida por De Lemos (1982, 1986, 1995, 1999a, 2001), uma vez que esse *lôcus* representa o espaço dialógico, no qual mãe e criança estão envolvidos e os fragmentos infantis são interpretados pela mãe e ambos constituem-se mutuamente enquanto falantes durante o processo de aquisição da linguagem, dedicaremos nosso olhar às práticas interativas enquanto constituintes da atenção conjunta.

É a partir dessa sintonia social que se estrutura, na interação típica entre mãe e criança, o face a face visual, no qual o olhar o sustenta. Diferentemente do que encontraremos na interação entre a mãe e a criança cega, na qual o face a face deve ser estruturado e sustentado por outro caminho, como o tátil, por exemplo. Neste momento, nós nos dedicaremos ao face a face visual para fundamentar melhor nosso estudo e mergulhar com maior profundidade mais adiante em discussões específicas e em nossos dados interativos singulares entre a mãe e a criança cega. Desse modo, ao mencionar o termo face a face estamos tomando, nesse capítulo, o característico de uma situação típica, sustentado primordialmente pelo olhar.

Bruner (1975a, 1975b, 1983), inserido na vertente da Psicologia do Desenvolvimento, realizou os estudos introdutórios acerca da atenção conjunta, que influenciaram outros autores. Nessa mesma perspectiva teórica, Thevarthen (1979) foi um dos primeiros pesquisadores a contribuir com os estudos sobre as trocas interativas características do face a face entre mãe e bebê, ao introduzir em suas pesquisas a noção da intersubjetividade primária, que diz respeito à capacidade inata para estabelecer relações diádicas precoces, e às explicações sobre indícios da atenção conjunta ao caracterizar o termo intersubjetividade secundária nessas interações sociais, que são fundamentadas por relações triádicas. Lampreia (2008) acrescenta que a intersubjetividade primária contempla as interações face a face mãe-bebê, nas quais o bebê mostra-se sensível e responsivo às emoções maternas, envolvendo-se com a mãe em uma comunicação afetiva de ações. E a intersubjetividade secundária configura-se em uma interação mãe-bebê-objeto, que envolve primeiramente gestos/sinais convencionais e depois palavras/símbolos convencionais. Nesse tipo de relação triádica, o bebê é um ser intencional e possui uma compreensão das intenções dos outros. Nogueira e Moura (2007) acreditam que esta última é essencial para o desenvolvimento da habilidade de atenção conjunta. Além dessas autoras, em um estudo mais recente, Aquino e Salomão (2009) advogam que a habilidade da atenção conjunta desenvolve-se a partir da intersubjetividade característica das interações iniciais entre mãe-bebê.

Nesse sentido, a intersubjetividade funciona como alicerce para interações mais complexas entre mãe e filho, entre elas a consolidação de atenção conjunta. Por isso, torna-se relevante reportarmos à perspectiva de Trevarthen (1979, 1998, 2005) para melhor compreender tais interações mais complexas vivenciadas entre a mãe e a criança e por representar um dos primeiros autores a destacar a possibilidade de intersubjetividade nas interações mãe-bebê.

Trevarthen (1998) elencou alguns fatores que fundamentaram o desenvolvimento da perspectiva da intersubjetividade infantil. Entre eles: a existência da intencionalidade coerente e da consciência ativa do infante desde o nascimento; os padrões de comportamento diferentes nos bebês de um mês de vida ao interagir com pessoas e com objetos; as expressões emocionais do bebê entre dois ou três meses nas protoconversações³ com seus parceiros funcionam como base para a comunicação linguística; a habilidade de comunicação com outras pessoas é desenvolvida nos primeiros seis meses de vida do bebê, antes do desenvolvimento da capacidade do infante em manipular objetos tornar-se efetiva; os indícios de compartilhamento de interesses entre o infante após seis meses, e seu parceiro em relação a objetos e eventos; e com nove meses, o infante possui consciência entre pessoa-pessoa-objeto, percebendo e sendo capaz de agir simultaneamente com três elementos na interação ao realizar referência compartilhada com seu parceiro em relação a um objeto ou evento.

No entanto, um ponto de que discordamos acerca da proposta de Trevarthen é com sua noção de que há uma intencionalidade estabelecida e consciência ativa no bebê desde seu nascimento, pois este é um ser que demanda que suas necessidades fisiológicas (alimentar-se, dormir trocar a fralda, entre outras) sejam atendidas, e, como propõe Winnicott (1983) o cuidado materno garante que tais necessidades sejam satisfeitas. Nas interações iniciais, o bebê é totalmente dependente desse cuidado, mas ao mesmo tempo não é capaz de percebê-lo, pois é como se ele próprio fosse uma extensão da mãe, uma vez que está em um estado fundido com ela. Essa dependência infantil é característica da fase do *holding*, que é relacionada pelo autor à capacidade materna de identificar-se com seu bebê, que, por sua vez, possibilita que a mãe conheça as necessidades do filho, adaptando-se a elas. Essa adaptação realizada pela mãe “suficientemente boa”⁴ vai diminuindo gradativamente e a criança, de totalmente dependente em relação aos cuidados maternos, caminha em direção à independência (WINNICOTT, 1975, 1983, 1993, 1999a, 1999b). Acreditamos que é nessa trajetória de interação, que a criança se torna um ser intencional e que a consciência infantil é construída.

Em relação ao último fator referente à perspectiva da intersubjetividade explicada por Trevarthen (1998), pode-se elucidar que no período de nove meses há o estabelecimento de uma interação triádica, nomeada pelo autor de intersubjetividade secundária.

³ Mediadas pelo contato visual, vocalizações, gestos manuais e movimentos dos braços e cabeça (TREVARTEN, 1993)

⁴ Representa, segundo Winnicott (1975) a pessoa, em geral a própria mãe do bebê, que se adapta diante das necessidades infantis de maneira gradativa, ou seja, inicialmente, de maneira quase completa.

Nogueira e Moura (2007) sugerem que o bebê, desde suas interações iniciais, nas primeiras semanas de vida, já demonstra possuir uma forma primitiva de intersubjetividade sustentada a princípio pelo olhar e tocar. Acompanhando o desenvolvimento infantil, no decorrer de situações de troca com o parceiro, a intersubjetividade vai estruturando-se por meio de formas mais complexas de interação até a aquisição da capacidade de manter a atenção ao outro, aos objetos e eventos.

Desse modo, inicialmente, a intersubjetividade primária entra em cena nas primeiras interações entre mãe e bebê para, em seguida, surgir a intersubjetividade secundária. Nogueira e Moura (2007) destacam que a primeira capacidade caracteriza-se por uma relação diádica entre a mãe e o bebê em contextos de face a face. Segundo Lampreia (2008), esse tipo de relação diádica funciona como alicerce para o desenvolvimento da atenção compartilhada.

De acordo com Bruner (1983), o estabelecimento do face a face é considerado a fase mais primitiva da atenção conjunta, que marca um momento de vocalização materna e mais adiante a produção vocal infantil, no qual tanto a mãe quanto a criança constituem-se como parceiros sociais.

Ao analisar as trocas interativas iniciais entre mãe e bebê, Thevarthen (1979) observou que, nos primeiros meses, o bebê é capaz de estabelecer uma ligação profunda afetiva com sua mãe por meio da comunicação. Diante de objetos ou pessoas, comunica-se por meio do movimento do corpo, seja das mãos, olhos e boca, com suas expressões faciais diferenciadas. Para Thevarthen (1998), comportamentos inatos para comunicação estabelecida com a mãe são evidenciados ainda no recém nascido, no qual há uma coordenação rítmica dos olhos e da cabeça nas trocas face a face. Em estudo posterior, Thevarthen (2005) propõe que o bebê recém-nascido pode participar do diálogo de expressões com outro interlocutor, no qual a troca de turno acontece. Para o autor, no diálogo face a face, duas pessoas assumem o turno preenchendo-o com expressões de emoção.

Diante das colocações de Thevarthen (1979, 2005), mesmo antes começar a falar, a criança se insere no diálogo por meio do movimento do corpo e da face. Essas trocas diádicas são conhecidas como protoconversações e são estabelecidas por olhares, toques, sorrisos e vocalizações entre a mãe e a criança nas trocas de turnos.

Para Trevarthen e Aitken (2003), nas situações comunicativas entre a mãe e a criança, as emoções são compartilhadas e as respostas infantis apresentam caráter social e emocional e, apesar de terem uma base inata, podem ser modificadas culturalmente e a intersubjetividade, por sua vez, permeada nessas comunicações garante a aprendizagem social e cultural da criança.

Apesar de considerar que as primeiras interações mãe e bebês são sociais, por possuírem caráter emocional e estrutura alternada, como se pode observar no envolvimento do face a face, para Tomasello (2003) tais interações não podem ser intersubjetivas como postula Trevarthen. O autor relaciona sua concepção discordante ao fato de a intersubjetividade das interações surgir apenas no momento em que a criança passa a compreender os parceiros sociais como sujeitos de experiência, como seres intencionais, o que ocorre por volta dos nove meses de vida do bebê.

Acreditamos, próximo a Trevarthen, na existência da intersubjetividade nas interações iniciais entre mãe-bebê. No entanto ela é sustentada pela mãe, como responsável por estabelecer com o bebê as primeiras interações, nas quais interpreta e dá sustentação às pistas intersubjetivas mais primitivas do bebê. Por exemplo, quando ele chora a mãe procura interpretar essa manifestação, como sinal de fome, ou de algum outro desconforto, muitas vezes dando voz a esse bebê, falando como se fosse ele. Além do choro, manifestação fisiológica característica do bebê, a mãe pode mostrar-se atenta aos movimentos corporais e expressões faciais, buscando interpretar esses sinais como pistas intersubjetivas e de intenção. Desse modo, nas rotinas interativas entre mãe e filho, a primeira assume o papel da criança como um ser intersubjetivo, mesmo antes de ela compreender os outros como seres intencionais.

Tomando como referência essas situações interativas iniciais entre mãe e bebê, elencaremos alguns elementos que a estruturam e servem de base para o estabelecimento de interações de atenção conjunta.

- Elementos que estruturam a relação mãe-bebê

Nas interações iniciais mãe-bebê, caracterizadas pelo face a face, surgem elementos diversos de acordo com o contexto estabelecido: choro, sorrisos, vocalizações, trocas de olhares, gestos manuais, entre outros, que estruturam essa relação e contribuem para o surgimento de contextos interativos mais complexos e sofisticados, como as interações triádicas, nas quais os interlocutores participam de um engajamento conjunto, compartilhando o mesmo foco de atenção.

O choro, a movimentação corporal e o sorriso expressos pelo bebê possuem relevante papel comunicativo. Considerando as pistas contextuais da situação em foco, a concepção que possui sobre o bebê, suas capacidades e limitações, a mãe é capaz de

interpretar as informações atreladas a tais atos do bebê, de forma a agir em resposta a ele (SEIDL-DE-MOURA; RIBAS, 2000).

O choro funciona como uma linguagem expressiva para o bebê (BRAZELTON, 1992), uma vez que é o principal meio de esse jovem ser humano (ZEIFMAN, 2001) expressar suas necessidades ou estados (fome, dor ou desconforto físico, por exemplo) para seus cuidadores (BRAZELTON, 1992; PROTOPAPASA; EIMAS, 1997; ZEIFMAN, 2001; BEE, 2003; SOLTI, 2004). Além de sinalizar necessidades ou estados da criança, Zeifman (2001) e Bee (2003) apontam que o choro pode ocorrer para chamar a atenção dos cuidadores/mãe da necessidade infantil por cuidado ou para obter ajuda deles. Nesse sentido, Solti (2004) observa que os choros infantis favorecem a proximidade dos cuidadores e evocam seus cuidados. Além do choro, a criança pode expressar um grito, ruído indiferenciado, com a mesma finalidade de obter a proximidade e cuidados por parte dos seus cuidadores.

Cavalcante (1999) observa que a estruturação do tipo de choro e sua relação com os contextos de atenção e cuidado vão se configurando nas interações estabelecidas entre mãe e bebê. Por meio da interpretação materna, os choros são significados e estruturados como choro de fome, de dor, irritação, entre outros. O reconhecimento do tipo de choro depende da rotina desenvolvida pela mãe durante a interação, uma vez que apenas por meio de rotinas estabelecidas, situações de desconforto – como o choro- podem ser reconhecidas.

Brazelton (1992) ressalta que, gradativamente ao desenvolvimento infantil, os choros tornam-se sinais intencionais, passíveis de interpretação pelos outros que lidam com a criança. Por exemplo, o choro de dor apresenta um caráter penetrante e não é interrompido mesmo quando a criança é posta no colo. Zeifman (2001) diz que o choro infantil é percebido como intencional em torno dos 7 aos 9 meses, período no qual o infante parece ter consciência do seu efeito.

Conforme exposto, os contextos interativos estabelecidos nas atividades rotineiras entre mãe e bebê e as especificidades do choro manifestado nesses contextos facilitam a interpretação pela mãe do seu significado. Assim, é importante que a mãe esteja atenta a esses sinais, demonstrando uma relação de sintonia com a linguagem infantil expressa pelo choro.

A mãe é sensível para captar as inquietações do bebê, demonstrando uma sintonia com seus sentimentos. Com uma maternagem “suficientemente boa” procura confortar o bebê, através de seu cuidado ajudando-o a livrar-se do choro, gritos, chutes, das substâncias excretadas (WINNICOTT, 1999a), como as fezes, por exemplo. Anaute; Amirilian (2007)

acrescentam que a maternagem deve ser suficientemente boa para atender, no tempo e de forma adequada às necessidades do bebê.

A mãe “suficientemente boa” precisa ajustar-se às demandas do bebê. Progressivamente, com sua participação nas trocas interativas, a criança também entra em sintonia com as ações maternas, engajando-se com ela nas interações. Ribas; Seidl de Moura (1999) afirmam que tais interações são consideradas como processos recíprocos de engajamento que demandam ajustes e regulação mútua em relação aos comportamentos dos parceiros.

Brazelton (1992) constata que o choro diminui sua frequência na vida da criança à medida que surgem outras respostas sociais, como vocalizações e sorriso. Segundo Junker (1979), o bebê recém-nascido demonstra-se atento à voz e responde ao toque e ao olhar do parceiro na interação e ainda tem a tendência de orientar todo o seu corpo em direção a qualquer sinal que seja de seu interesse. A capacidade de responder através de um sorriso mostra sua potencialidade para comunicação.

O sorriso, forma de expressão facial dos bebês e de seus parceiros interativos, tem sido associado à manifestação de afeto positivo e de emoções como prazer e alegria (EKMAN, 1993; FERNALD, 1993; KRAUR; JOHSTON, 1999; MENDES; SEILD DE MOURA 2009).

Ao sorrir, o bebê é capaz de influenciar os movimentos faciais de seus parceiros, desencadeando um sorriso correspondente ou levando a vocalizarem com ele (LOCKE, 1997). Logo, essa configuração facial de afeto positivo possibilita o início das trocas interativas prazerosas entre os parceiros.

Essa expressão facial de afeto positivo torna-se um sinal social efetivo por volta do segundo mês de vida do infante, até mesmo em infantes cegos, que reagem com sorrisos diante da voz ou de cócegas (THEVATHEN, 1979).

Para Bruner (1983) por volta do final do segundo mês, o contato face a face acompanhado de vocalizações torna-se bem estabelecido. Nesse período, a mãe e a criança mostram ser capazes de alternar os turnos após iniciar e concluir suas ações.

Ainda no segundo mês, os infantes são capazes de indicar a mudança de direção de sua atenção visual por meio do movimento de seus olhos, selecionando para onde desejam olhar e, diante de algo que não têm interesse, podem evitar olhar (THEVARTHEN, 1979).

Bullock (1979) afirma que “face a face” relaciona-se ao olhar mútuo, que funciona como o contexto no qual as vocalizações iniciais normalmente acontecem.

Tomasello et al. (2005) concordam com tal afirmação, ao constatar que, em situações de face a face, o infante dirige seu olhar para o do parceiro, ou seja, estabelece o olhar mútuo com ele.

Pode-se inferir que o contato do olhar entre os parceiros interativos estabelece a configuração do face a face entre interlocutores videntes, que pode ser acompanhado por trocas de sorrisos, vocalizações, toques, movimentos corporais, expressões faciais, entre outros recursos. Cavalcante (1999) menciona que as interações de face a face vão se estruturando de forma mais estendida no tempo quando observa que, por volta do quarto mês de vida do bebê, as interações face a face tornaram-se mais frequentes em relação aos meses anteriores.

Alguns autores (STRIANO; ROCHAT, 1999; STRIANO et al., 2007) propõem a existência de uma relação desenvolvimental entre o início da interação diádica (face a face) e as habilidades sócias triádicas (atenção conjunta). Logo, a estrutura do face a face funciona como alicerce para essas interações mais complexas.

Essa ideia de relação desenvolvimental entre interação face a face e situações de atenção conjunta correlaciona-se com a constatação de Seidl-de-Moura; Ribas (2000) de que as trocas iniciais entre mãe e bebê são centradas exclusivamente neles próprios e, a partir do crescente interesse do bebê por eventos e objetos, tais trocas se ampliam com a inclusão desses elementos de interesse. A mãe tende a agir sobre tais elementos que despertaram a atenção infantil, comentando e contextualizando-os nas trocas interativas.

Nogueira (2009) levanta a existência de um processo de transição para a configuração da atenção conjunta, determinado por recursos realizados pela mãe e outros pelo bebê. Tais recursos funcionam como bases para a constituição desse tipo de interação triádica característica. Entre eles, a autora menciona que a mãe usa gestos manuais como o mostrar e o apontar proximal para determinado objeto, promove o desenvolvimento motor infantil, por meio do posicionamento de objetos dentro de seu campo visual, com certa distância e realiza gestos distais. Já o bebê tende a usar todo o seu corpo para se comunicar, sendo capaz de fazer uso do pré-apontar, de movimentos corporais de recusa ou aproximação e, como forma mais sofisticada, passa a usar gestos de alcançar e apontar, assim como consegue seguir o apontar de seu parceiro, entre outros.

De acordo com as explanações dos autores apresentados, situações interativas de face a face são diádicas e estruturam-se antes do surgimento da atenção conjunta, no entanto, vale lembrar, conforme remetem Dunham e Moore (1995), que os primórdios da atenção conjunta, ou melhor, seu processo de consolidação ocorre de maneira gradativa, já que as estruturas diádicas (bebê e outro/mãe) constituídas no face a face tornam-se, gradualmente,

mais complexas configurando-se uma relação triádica (infante-objeto-outro/mãe). Essa nova estrutura interativa consolida-se aproximadamente em torno dos 12 meses de vida da criança, sugerindo, segundo Corkun e Moore (1995), que nesse período podem ser, de fato, evidenciados os indícios da atenção conjunta.

Vale salientar que o marco cronológico, no qual a criança é capaz de estabelecer atenção conjunta com outro parceiro social, pode ser distinto de acordo com diferentes pesquisadores. Mesmo assim, seus estudos contribuíram para a compreensão da estrutura da atenção conjunta, definindo sua noção e refletindo sobre ela e seus fundamentos nas interações estabelecidas (BRUNER, 1983; DUNHAM; MOORE, 1995; TOMASELLO, 2003), o que buscaremos no tópico a seguir.

1.2 Atenção conjunta: fundamentos e definições

A atenção conjunta tem sido definida como a habilidade da criança e do adulto em compartilhar sua atenção para uma entidade externa. Nesse envolvimento conjunto ambos monitoram e coordenam a atenção do outro para tal entidade (TOMASELLO, 1995) por meio do compartilhamento intersubjetivo (TOMASELLO; CARPENTER, 2007) e por um período de tempo, que pode ser de poucos segundos (CARPENTER; NAGEL; TOMASELLO, 1998). Nessa interação triádica, tanto a criança quanto o adulto estão conscientes do foco mútuo de atenção do outro para a entidade externa, seja um objeto ou evento (BIGELOW, 2003). A consciência desse foco compartilhado pode ser evidenciada nas trocas comunicativas (BALDWIN, 1995).

Essa consciência do foco mútuo de atenção do outro implica que tanto o adulto quanto a criança sabem que compartilham o foco de atenção. Para certificarem-se de que ambos estão prestando atenção a um mesmo alvo, a alternância do olhar entre os parceiros e o foco atencional é um recurso bastante usado em situações de atenção conjunta, o qual será realçado ao longo do capítulo.

Akhtar e Gernsbacher (2007) argumentam que apenas o olhar direcionado da criança e do adulto ao mesmo alvo não tem caracterizado uma interação de atenção conjunta. Para se caracterizar esse tipo de interação, a criança deve alternar seu olhar entre o alvo observado e o adulto, indicando uma coordenação desse foco conjunto.

Logo, conforme apresenta Eilan (2005, p. 7), pode-se afirmar que o termo "atenção conjunta" relaciona-se a um evento de dois (ou mais) sujeitos que conjuntamente

prestam atenção a um mesmo objeto. No entanto, essa noção apresenta como base quatro premissas:

1. Há um objeto que cada sujeito está prestando atenção a, que implica (a) uma conexão causal entre o objeto e cada sujeito, e (b) consciência do objeto por cada sujeito;
2. Há uma conexão causal de algum tipo entre as ações dos dois sujeitos de dirigir a atenção para o objeto;
3. As experiências dos dois sujeitos exploram sua compreensão do conceito da atenção.
4. Cada sujeito é consciente, em algum sentido, do objeto como um objeto que é presente para ambos sujeitos. Há, a este respeito, um “encontro de mentes” entre ambos os sujeitos. (EILAN, 2005, p. 7, tradução nossa)⁵

Nessas quatro premissas básicas da noção de atenção conjunta, há um terceiro elemento, um objeto, por exemplo, na interação entre os sujeitos, de cuja presença ambos sabem e algum deles procura dirigir a atenção do outro por meio do estabelecimento de uma referência linguística.

Segundo a literatura, o gesto de apontar é considerado um dos precursores da referência linguística na aquisição da linguagem que serve como recurso para atrair a atenção do outro para o objeto de contemplação (WERNER; KAPLAN, 1963; CLARK, 1979; WALLES, 1979; BRUNNER, 1983; BATES; O'CONNELL; SHORE, 1987; MARCOS, 1992; CAVALCANTE, 1994, 2010).

Para dirigir e atrair a atenção do outro para um objeto localizado no espaço em que ocorre a interação entre os interlocutores, termos dêiticos espaciais (isso, aquilo, ali, aqui) podem vir associados a esse gesto referencial, uma vez que, como diz Cavalcante (1994), tais termos estão fortemente relacionados à noção de referência linguística.

Para estudar os dêiticos espaciais e seus focos de referência, Silva (2002) considera necessário ter como base as relações espaciais estabelecidas no posicionamento dos interlocutores, assim como tem em conta as entidades discursivas constituídas ao longo da interação dialógica. Nesse sentido, respalda-se na noção de espaço preconizada por Blühdorn

⁵ There is an object that each subject is attending to, where this implies (a) a causal connection between the object and each subject, and (b) awareness of the object by each subject.
There is a causal connection of some kind between the two subjects' acts of attending to the object.
The two subjects' experiences exploit their understanding of the concept of attention.
Each subject is aware, in some sense, of the object as an object that is present to both subjects. There is, in this respect, a 'meeting of minds' between both subjects.

(1999), que se caracteriza por três entidades: uma entidade situada (E), que consiste no referente, seja um objeto ou evento, a ser situado no espaço através da atividade referencial; uma entidade de referência (R), também chamada de “entidade de apoio” (SILVA, 2002), que contempla as entidades discursivas que contribuem para esse processo de referenciação; e um observador (O), aquele que enuncia o referente/a entidade situada, tendo o papel relevante de determinar suas localização espacial.

O trabalho de Silva (2002) consistiu em estudo longitudinal, no qual foram registradas em vídeo situações interativas em ambiente familiar de duas díades mãe-bebê, entre 12 e 36 meses de vida, com o objetivo de analisar o funcionamento da dêixis espacial na aquisição da linguagem, focando nas relações espaciais e nos referentes construídos entre as díades. Os dados mostram o uso de diferentes termos dêiticos com base na distância do espaço referenciado, como “aqui” que ocorreu em contexto intradiádico, ou seja, naquele que faz parte do campo visual da mãe e/ou bebê, logo remete à ideia de proximidade, e “lá” usado em contexto extradiádico, em um espaço distante dos interlocutores. O autor afirma que os espaços também podem ser referidos pelo olhar e pelo gesto de apontar.

Nesse sentido, o uso dos termos dêiticos espaciais, assim como o olhar direcionado e o gesto de apontar funcionam como pistas de referência, recurso essencial para dirigir a atenção do interlocutor, estabelecendo uma cena de atenção conjunta.

Ao se dedicar ao estudo dos dêiticos espaciais na aquisição da linguagem, Silva (2002) menciona que há dois tipos: a Dêixis espacial discursiva (DED) e a Dêixis espacial anafórica (DEA). O primeiro “refere entidades do contexto intradiádico e introduz referentes na interação” (p. 4), tendo a função de monitorar cognitivamente a criança, indicando a localização no espaço do referente, para o qual a criança deve dirigir sua atenção. Em contrapartida, o segundo tipo retoma referentes situados no contexto extradiádico da situação interativa, favorecendo o progresso do fenômeno de referenciação na interação.

Estudo longitudinal anterior realizado por Silva, Lira e Cavalcante (2001) com a participação de uma díade mãe-criança, contemplando a faixa etária de 13 meses e 23 dias até 21 meses e 3 dias de idade da criança, também contribuiu para a compreensão de algumas particularidades do funcionamento da dêixis espacial na interação dialógica mãe-bebê ao propor uma reflexão a respeito do estatuto da referência na aquisição da linguagem. Entre as contribuições destaca-se a investigação das modificações prosódicas da fala materna dirigida à criança na situação da referência e a relação existente entre a linguagem verbal (recursos linguísticos e paralinguísticos) e não verbal (gestos) no processo de referenciação. Os dados revelaram que a fala materna e seus elementos prosódicos, integrados ao gesto do apontar,

possuem uma função dêitica, uma vez que orientaram e monitoram o olhar da criança para referentes inseridos no contexto imediato. Desse modo, para fazer referência a um objeto, a mãe produziu palavras no diminutivo e com uma qualidade de voz em *falseto*, fez uso da ênfase com o alongamento de sílabas, e ainda realizou repetições de itens lexicais. A criança também utilizou recursos diferenciados para dirigir a atenção de seu parceiro interativo para determinado referente, como o gesto do apontar sincronizado com a voz e o olhar.

Vemos que diferentes recursos, gestos do apontar, olhar e a fala com suas marcações prosódicas servem como guia para dirigir e orientar a atenção do parceiro para um referente da interação, de forma a constituir um foco de atenção mútua entre os parceiros interativos.

A emergência desses recursos ocorre na interação estabelecida entre mãe e bebê que, segundo Bruner (1983), apresenta caráter intersubjetivo, e a atividade conjunta estabelecida nessa interação, mostra o engajamento da mãe e do bebê em uma mesma atividade comunicativa, compartilhando o mesmo foco de atenção.

Desse modo, na comunicação entre mãe e infante há um processo de engajamento e compartilhamento de atenção por ambos os parceiros, os quais se esforçam para que o outro detecte sua atenção. Tal processo possibilita que novos significados surjam no lugar dos anteriores, em uma relação dinâmica e de alternância (TRONICK; ALS; ADAMSON, 1979).

Miguens (2006) assinala que o acompanhamento visual do olhar do outro a algo no ambiente configura-se como o comportamento mais nítido de atenção conjunta. Nesse sentido, os seres humanos são capazes de acompanhar o olhar e a atenção de outros, e ainda são capazes de manipular a atenção de outras pessoas para que sigam seu olhar e partilhem da mesma atenção a um terceiro elemento.

Tomasello (2003) adota o termo cena de atenção conjunta com a finalidade de destacar dois aspectos que devem ser considerados no estudo sobre atenção conjunta. O primeiro está relacionado ao que compõe a cena de atenção conjunta, ao que nela está incluído. Tal inclusão envolve três elementos: a entidade da atenção conjunta (objeto ou ações), o adulto e a própria criança. O segundo aspecto diz respeito à compreensão que a criança possui de uma cena de atenção e de seu papel nessa interação; neste ponto, a criança começa a adotar uma postura triádica, favorecendo a coordenação entre a entidade da atenção conjunta, o adulto e ela própria.

O estabelecimento dessa nova estrutura interacional de caráter triádico exige do infante um novo desafio: coordenar sua atenção e ações sobre os objetos no ambiente com a de seu parceiro social (DUNHAM; MOORE, 1995; KAPLAN; HAFTER, 2006).

Simultaneamente, o adulto deve coordenar a sua atenção para esses objetos e para a própria criança (TOMASELLO, 1995).

A coordenação entre a atenção dos parceiros sociais e o objeto de interesse mútuo torna-se evidente no momento no qual as crianças começam a alternar seu olhar entre o objeto e a face do adulto, logo essa alternância de olhar apresenta-se como pista do engajamento coordenado (CARPENTER; TOMASELLO, 2000).

Em relação às formulações acerca do funcionamento da atenção conjunta visual, Tomasello et al (2005) mostraram três estruturas de engajamentos delineadas longitudinalmente nas interações estabelecidas entre bebê e adulto e propuseram as seguintes representações : 1) engajamento diádico (por volta dos seis meses), presente em contextos de face a face, no qual a criança e o adulto estabelecem olhar mútuo durante as protoconversações, configurando-se um engajamento direto entre os interlocutores; 2) engajamento triádico (em torno dos nove aos doze meses), encontrado em interações nas quais a criança e o adulto dirigem sua atenção a uma mesma entidade externa; 3) engajamento colaborativo (entre os doze aos quatorze meses), o qual envolve uma compreensão mais sofisticada em relação aos objetivos e intenções de seu interlocutor que, nessa estrutura interativa, são compartilhados e os papéis da criança e adulto tornam-se coordenados.

A segunda representação do engajamento a que se referem como triádico traz à tona a noção da cena de atenção conjunta já definida, nessa estrutura interativa. Tomasello et al (2005) observaram que há o entendimento dos parceiros interativos com objetivos dirigidos e o olhar da criança é coordenado com o do seu parceiro, de forma a compartilhar a atenção a um terceiro elemento: os objetos externos.

Para Bruner (1983), com aproximadamente um ano de idade, as crianças são capazes de redirecionar sua atenção diante de mudanças elevadas de entonação, por exemplo. Nessa colocação do autor, observa-se uma relação entre a entonação e a atenção conjunta, uma vez que pistas de entonação elevada/ascendente são capazes de atrair e redirecionar a atenção da criança. Buscaremos aprofundar tal relação no capítulo seguinte.

Em relação ao marco da consolidação da atenção conjunta, diferentemente de Bruner, os trabalhos de Carpenter, Nagell e Tomasello (1998), Tomasello (2003) partem da premissa que o período dos nove aos doze meses de idade marca o início da participação da criança em atividades de atenção conjunta, ou seja, é nessa época que bebês começam a se envolver em cenas de atenção conjunta: a realizar acompanhamento de olhar, isto é, olhar para onde os adultos estão olhando, a participar junto com eles de interações sociais mediadas por um objeto; a estabelecer uma referência social, ou seja, usar o adulto como ponto de

referência; e a agir sobre os objetos de forma semelhante como fazem os adultos por meio da atividade com inversão de papéis.

Para estabelecer a atenção da criança para um objeto, além da importância dos enunciados diretivos que podem ser usados com a finalidade de dirigir, controlar e manter a atenção ou comportamentos da criança na interação (AKHTAR; DUNHAM; DUNHAM, 1991; SALOMÃO; CONTI-RAMSDEN, 1994; AQUINO; SALOMÃO, 2005), Bono e Stifter (2003) promoveram um estudo longitudinal com 49 díades mãe-infante entre dez e dezoito meses com o objetivo de investigar relações entre estratégias maternas de direcionamento da atenção, incluindo tentativas para manter e redirecionar a atenção da criança durante brincadeira livre e a capacidade infantil de engajar na atenção focalizada para a resolução de problema quando a influência materna era diminuída. Os dados mostraram que quantidades elevadas de estratégias maternas de manutenção da atenção foram associadas a uma melhor atenção focalizada da criança aos dezoito meses, enquanto que uso intenso de redirecionamento foi relacionado a uma atenção focalizada mais baixa nesse mesmo período. Logo, esses resultados sugerem que estratégias de manutenção da atenção favorecem a atenção focalizada da criança, enquanto que estratégias de redirecionamento promovem a quebra dessa atenção para se estabelecer um novo engajamento com outro objeto selecionado pela mãe. Dentre as estratégias maternas relevantes para o estabelecimento da atenção conjunta, destacam-se perguntar sobre o objeto, nomeá-lo e descrever suas qualidades, assim como fazer o gesto de apontar.

Com o intuito de investigar a emergência de comportamento da atenção conjunta, Carpenter, Nagell e Tomasello (1998) realizaram estudo longitudinal com 24 infantes entre nove e quinze meses de idade, no qual as crianças eram observadas mensalmente em interações com suas mães, em ambiente laboratorial.

Os dados desse estudo revelaram que vinte dos 24 infantes apresentaram capacidades de atenção conjunta mais complexas em diferentes momentos cronológicos da criança. A primeira manifestação dessas capacidades ocorreu entre os nove e onze meses, caracterizada pelo compartilhamento ou verificação da atenção e comportamento. Por meio dessa capacidade de atenção conjunta, as crianças foram capazes de verificar a atenção do adulto através do olhar dirigido a ele, seja em engajamento conjunto, na tarefa de obstáculo social, ou quando os adultos seguravam objetos para mostrar para elas próprias. Por volta dos onze aos doze meses, as crianças desenvolveram a capacidade de acompanhamento da atenção e do comportamento do adulto, através da qual elas acompanharam com o olhar para onde o adulto dirige seu olhar ou apontar, e ainda acompanharam o comportamento dos

adultos sobre objetos, imitando-o. Em torno dos doze aos treze meses, as crianças adquiriram a capacidade de atenção direta, que se relaciona à capacidade de fazer uso do gesto de apontar para dirigir a atenção do adulto para alguma entidade distal externa.

A partir desse estudo, Carpenter, Nagell e Tomasello (1998) propõem a classificação das capacidades de atenção conjunta, conforme representadas na figura abaixo.

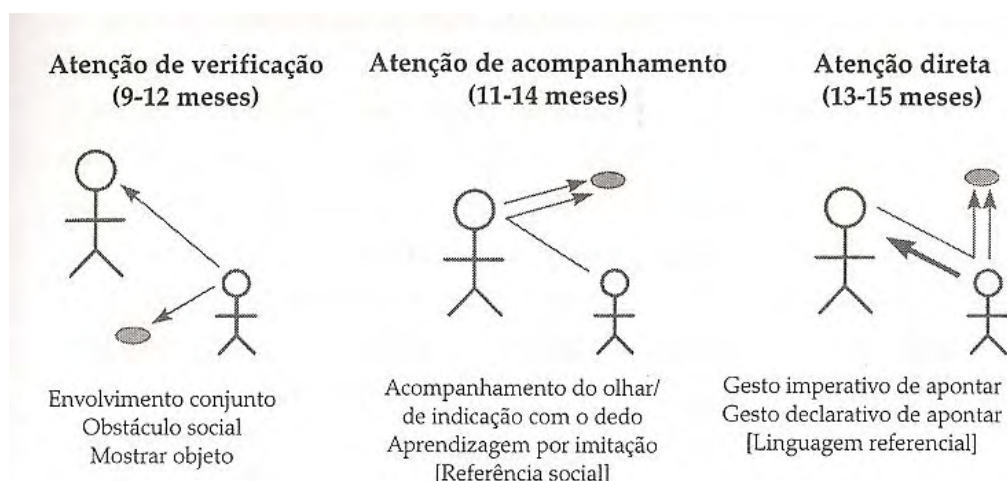


FIGURA 1- Três principais tipos de interação de atenção conjunta (TOMASELLO, 2003, p. 89)

Kaplan e Hafner (2006) listam quatro pré-requisitos inter-relacionados para a consolidação da atenção conjunta ser estabelecida, entre os quais encontram-se a *detecção da atenção*, que pode ser sinalizada pela capacidade da criança em acompanhar o olhar do outro; a *manipulação da atenção*, que implica a capacidade de manipular e influenciar a atenção dos parceiros, pelo uso de gestos de apontar ou pela própria fala; *coordenação social*, por meio da qual a criança envolve-se em interação coordenada com outros parceiros como ocorre nas alternâncias de turno discursivo e na inversão de papéis; e *compreensão intencional*, que se relaciona à capacidade de a criança ver a si mesma e aos outros como seres intencionais, cujas intenções podem ser diferentes das suas.

Independentemente do período da emergência da atenção conjunta, que difere nas constatações dos autores, é importante considerar, ao estudar o processo de consolidação da atenção conjunta, a observação de Aquino e Salomão (2009) de que o desenvolvimento da habilidade de atenção conjunta ocorre em um contexto sociocultural permeado por ações compartilhadas entre seus parceiros sociais.

Tomasello (2003) afirma que, nas interações sociais, a criança precisa compreender os diferentes papéis que o falante e ouvinte estão ocupando na cena de atenção

conjunta e a intenção comunicativa do adulto na cena – e, em seguida, precisa ser capaz de representar para os outros a mesma intenção comunicativa. Essa representação envolve a atividade de inversão de papéis, na qual a criança usa um símbolo (verbal ou não-verbal) dirigido ao adulto da mesma maneira como o adulto o usou dirigido a ela.

Para que compreenda os gestos e sons das outras pessoas com um significado comunicativo que pode ser apreendido e usado, a criança precisa perceber as pessoas como agentes intencionais iguais a si própria e que elas apresentam uma intenção comunicativa. Tais compreensões só são possíveis quando a criança está inserida em uma cena de atenção conjunta (TOMASELLO, 2003).

Carpenter, Nagel e Tomasello (1998) assinalam que a compreensão infantil de adultos como agentes intencionais está correlacionada tanto pela capacidade de acompanhar a atenção dos adultos quanto pela tentativa de direcionar a atenção deles para entidades externas, a qual em geral é adquirida pela criança posteriormente à capacidade de acompanhamento. Bigelow (2003) acrescenta que essa compreensão garante que a atenção para objetos possa ser compartilhada, acompanhada ou direcionada entre os parceiros sociais, habilidades essenciais para que a atenção conjunta entre em cena.

Conforme vimos, para a consolidação da atenção conjunta entre os parceiros, diferentes funções devem ser realizadas por eles em situações triádicas, nas quais o foco atencional, seja um objeto ou um evento, é compartilhado por eles. Então, para que seja configurado esse tipo de interação, um dos parceiros deve desempenhar funções, das quais se destacam: direcionar, monitorar e coordenar a atenção do parceiro a uma entidade externa, enquanto o outro deve acompanhar esse direcionamento de tal forma a participar da interação de atenção conjunta, que concebemos como sendo sustentada pelo funcionamento multimodal da linguagem, no qual movimentos de olhar, expressões faciais diferenciadas, gestos, fala, entonações diversificadas estão imbricados e servem de suporte aos parceiros no contexto atencional estabelecido.

Tomamos a atenção conjunta enquanto linguagem atravessada pelo funcionamento multimodal e sua consolidação contribui para a aquisição da linguagem, que tem início com o nascimento da criança, pois a partir desse momento ela entra no mundo simbólico, uma vez que, mesmo antes de falar, seu choro, movimentos do corpo, olhares, entre outras manifestações, são (re)significados pela mãe, dando a eles estatuto de linguagem.

No próximo tópico, apresentaremos contribuições de alguns autores a respeito da importância da atenção conjunta na aquisição da linguagem infantil (BRUNER, 1983; CARPENTER; TOMASELLO, 2000; BRAZ; SALOMÃO, 2002; KAPLAN; HAFNER,

2006; TOMASELLO, 2003; MURRAY et al., 2008; BALDWIN, 1995; DUNHAM; MOORE, 1995; TOMASELLO, 1995; entre outros) .

1.3 Atenção conjunta e linguagem: relações estabelecidas

No cenário de pesquisa científica mundial, diferentes estudos realçam o papel da atenção conjunta e da linguagem em crianças videntes e com desenvolvimento típico. Entre esses estudos alguns constataam que a atenção conjunta funciona como um pilar para a aquisição da linguagem, conforme se encontra nos trabalhos de Bruner (1975b, 1983), Tomasello; Todd (1983), Dunham; Dunham; Curwin (1993), Sigman; Kasari (1995), Dunham; Dunham (1995), Braz; Salomão (2002), Tomasello (2003), Behne; Carpenter; Tomasello (2005), etc, e outros relacionam os contextos de atenção conjunta à linguagem, concluindo que tais contextos possibilitam a ampliação do vocabulário infantil e a dinamicidade do diálogo entre os parceiros (TOMASELLO; FARRAR, 1986; CARPENTER; NAGELL; TOMASELLO, 1998; CARPENTER; TOMASELLO 2000).

Desse modo, interações de atenção conjunta favorecem a aquisição inicial da linguagem e aquisição de vocabulários mais complexos pela criança que já assume seu papel de falante à medida que os contextos de atenção tornam-se mais consolidados, mais frequentes e mais enriquecidos diante de novas capacidades de atenção conjunta desenvolvidas e utilizadas pela criança.

Behne, Carpenter e Tomasello (2005) consideram que a capacidade infantil de inferir a intenção comunicativa do adulto no contexto de atenção conjunta é primordial para a aquisição da linguagem e para outras formas de aprendizado cultural e atividades cooperativas compartilhadas.

Vê-se que a compreensão da intenção comunicativa do parceiro social é importante para que o contexto de atenção conjunta torne-se favorável à aquisição da linguagem. Tomasello (2003) afirma que, para adquirir uma nova palavra, a criança necessita compreender cenas de atenção conjunta e intenções comunicativas do outro e ser capaz de usar os mesmos símbolos realizados pelo adulto, invertendo os papéis com ele. Essa aquisição tem relação com a prática das capacidades de atenção conjunta, entre elas a manipulação e direcionamento do interesse e atenção do outro, concebido como agente intencional, com o qual a criança interage.

Nesses contextos interativos, a fala materna usada para acompanhar o foco de atenção das crianças serve de apoio para os primórdios da aquisição da linguagem e para as crianças discernirem as intenções comunicativas do adulto.

No entanto, quanto à correlação entre formas de diretividade presente na fala materna em contextos de atenção conjunta e as repercussões na linguagem infantil que vem sendo discutida por pesquisadores observam-se diferentes posicionamentos com base nos estudos com crianças em aquisição da linguagem. Alguns pesquisadores defendem que o uso de enunciados diretivos em contextos de atenção conjunta pode favorecer a aquisição de linguagem inicial (AKHAR; DUNHAM; DUNHAM, 1991; MACCATHREN; YODER; WARREN, 1995) e outros apontam a existência de uma relação negativa entre as formas de diretividade materna e a linguagem infantil (SALOMÃO; CONTI-RAMSDEN, 1994; FONSÊCA; SALOMÃO, 2005; VÉRAS; SALOMÃO, 2005). Nota-se que a influência dos usos de diretivos de atenção na fala materna na aquisição da linguagem é assunto polêmico, que reflete em concepções antagônicas entre autores.

Akhar, Dunham e Dunham (1991) investigaram a relação entre a diretividade materna e o desenvolvimento do vocabulário infantil. Para isso registraram em vídeo doze mães interagindo com seus filhos, em dois períodos distintos: no momento em que as crianças estavam com 1 ano e 1 mês e, depois, com 1 ano e 10 meses de idade. Esses dados mostraram que o uso de prescritivos (diretivos) que acompanhavam o foco de atenção da criança favoreceram a produção e aumento de seu vocabulário. Logo, direcionar o comportamento de uma criança com treze meses tende a contribuir ao desenvolvimento e enriquecimento do vocabulário. MacCathren, Yoder e Warren (1995) também consideram que o uso do diretivo *Follow-in* (de acompanhamento) propicia o desenvolvimento da linguagem, desse modo, pode ser de bastante utilidade na intervenção de linguagem.

Por outro lado, Salomão e Conti-Ramsden (1994) levantam que a diretividade representa um estilo de fala materna que reflete em uma relação negativa com o desenvolvimento da linguagem infantil, uma vez que esse tipo de estilo comunicativo, caracterizado por uma fala imperativa com a finalidade de atrair a atenção, regular ou direcionar os comportamentos da criança sejam verbais ou não, conforme já mencionado, encontra-se relacionado a um desenvolvimento mais lento da linguagem infantil. Segundo Fonsêca e Salomão (2005), essa relação negativa pode ser justificada pelo fato de o diretivo de solicitação de atenção, em geral, ser usado para redirecionar a atenção da criança para uma situação nova, interrompendo aquela na qual a criança mantinha seu interesse e atenção, assim como o fluxo de fala infantil.

De acordo com as considerações dos autores supracitados, as formas de diretividade na fala materna dirigida à criança podem influir negativa ou positivamente no desenvolvimento de interações de atenção conjunta e, conseqüentemente, no processo de aquisição da linguagem.

Nesse momento, passaremos a refletir sobre a relação entre cenas de atenção conjunta consolidadas e a emergência da linguagem da criança.

Tomasello e Farrar (1986) investigaram o papel da atenção conjunta na linguagem infantil ao analisar dois dados distintos: situações naturalísticas entre vinte e quatro crianças com 15 e 21 meses de idade e suas mães e um estudo experimental, com a participação de dez crianças e suas mães, as quais tentavam ensinar palavras novas aos filhos. Nessas duas situações, foram verificados contextos de atenção conjunta e contextos de não atenção conjunta. Ambos os dados demonstraram que referências maternas a objetos que eram foco de atenção da criança foram melhor aprendidas por ela, enquanto que palavras apresentadas com o intuito de redirecionar o foco de atenção infantil não contribuíram ao aprendizado linguístico da criança.

Vale salientar que, para os autores acima, o aprendizado da linguagem estaria restrito ou representado pela aprendizagem de novas palavras. Eles apresentam a concepção de ensino/aprendizagem para a linguagem materna. Na nossa perspectiva, falamos de aquisição da linguagem, atrelada às interações naturalísticas entre mãe e filho, sendo mais ampla do que o acúmulo de vocabulário, pois envolve o domínio do funcionamento linguístico no plano discursivo.

Carpenter e Tomasello (2000) argumentam que o papel da atenção conjunta é de suporte para a emergência da linguagem e relaciona-se à questão de a primeira ser baseada em processos sociais mais básicos comparados ao da linguagem e por favorecer uma estrutura de compartilhamento entre os parceiros, na qual a criança tem a linguagem do adulto como referência. Assim, prejuízos nas habilidades de atenção conjunta trarão conseqüências negativas para a aquisição e uso da linguagem pela criança, ou seja, como afirmam Sigman e Kasari (1995, p. 199-200, tradução nossa) “Se a atenção conjunta é necessária para a aquisição da linguagem, então as crianças que não desenvolvem atenção conjunta seriam severamente prejudicadas nas habilidades de linguagem”⁶.

Por outro lado, Murray et al. (2008) lembram que a atenção conjunta envolve relações sociais. Se a emergência da atenção conjunta apresenta forte relação com o uso da

⁶ If joint attention is necessary for language acquisition, then children who do not develop joint attention should be severely impaired in language abilities.

linguagem, impedimentos no desenvolvimento da capacidade de atenção conjunta refletem diretamente no prejuízo do domínio sócio-comunicativo da linguagem, podendo o processo de aquisição da linguagem transcorrer sem déficit.

Braz e Salomão (2002) observam que contextos de atenção conjunta estabelecidos contribuem com o desenvolvimento das intenções comunicativas e vocalizações da própria criança. Além disso, as habilidades linguísticas e cognitivas infantis podem influenciar a duração e a ocorrência dos períodos de atenção conjunta.

Acreditamos que, quanto mais qualitativamente desenvolvidas essas habilidades, maior a duração e a ocorrência dos períodos de atenção conjunta, uma vez que a criança estaria mais ativamente engajada nas interações com a mãe.

Carpenter, Nagell e Tomasello (1998) constataram, em seus dados interativos entre mãe e criança de nove a quinze meses de idade, que a compreensão de palavras mostrasse maior quanto mais cedo as habilidades de atenção conjunta emergem na criança. Os infantes entre dez e quinze meses que tinham desenvolvido as habilidades de engajamento conjunto em torno dos doze meses apresentaram maior compreensão das palavras em relação àqueles cujas habilidades surgiram em momento posterior.

Mais recentemente Carpenter e Tomasello (2000) retomam as discussões desses dados interativos, mencionando que uma relação semelhante à anterior emergiu uns poucos meses mais tarde entre interação de atenção conjunta e produção de linguagem e as mães que usaram palavras referenciais ao acompanhar o foco atencional do infante quando eles tinham 12 meses de idade contribuíam também para que os infantes tivessem uma maior compreensão de vocabulários nos meses seguintes.

Tomasello e Todd (1983) e Dunham, Dunham e Curwin (1993) constataram que o desenvolvimento lexical inicial é mais propício durante as interações em que o adulto está seguindo o foco da atenção infantil, ou seja, sincronizado com a atenção da criança em comparação às situações nas quais o adulto procura direcionar o foco de atenção da criança, ocupando o papel de inaugurar a atenção conjunta.

Seguir o foco de atenção infantil implica o adulto acompanhar, pelo olhar, tal foco direcionado pela criança, o qual pode ser percebido pelo próprio olhar ou pelo uso de gestos infantis. Em relação ao acompanhamento do olhar, Dunham e Dunham (1995) observaram que contextos de atenção conjunta, nos quais há acompanhamento do olhar, facilitam a aquisição lexical em comparação àqueles contextos em que o adulto não acompanha o olhar da criança.

Considerando às correlações positivas entre a atenção conjunta e o desenvolvimento inicial da linguagem da criança ou favorecimento do aumento do vocabulário apontadas pelos estudos supracitados, Akhtar e Gernsbacher (2007) têm questionado tal relação, ao investigar criticamente a generalidade dessas correlações e questionando também a hipótese de que a atenção conjunta e desenvolvimento do vocabulário apresenta uma relação de causalidade. Para os autores, as variações interculturais em estilos de interação pais-filho devem ser consideradas, uma vez que a sequência da ocorrência dos comportamentos de atenção conjunta e do aumento do vocabulário não é universal em todas as culturas. Além disso, propõe que a aprendizagem inicial de palavras pode ocorrer em situações nas quais as crianças são capazes de responder e entender os sinais comunicativos de um falante mesmo que elas não se caracterizem como situações de engajamento mútuo.

Vemos que a aquisição da linguagem inicial estrutura-se nas interações iniciais entre mãe e bebê, como no face a face, que é configurado por situações diádicas. Por outro lado, no funcionamento da atenção conjunta, que contempla interações e recursos de linguagem mais complexos e sofisticados, a linguagem infantil adquire estruturas também mais complexas.

Neste tópico, vimos a funcionalidade e repercussão de interações de atenção conjunta na linguagem infantil, assim apresentamos concepções sobre as relações estabelecidas entre a diretividade presente na fala materna dirigida à criança, a atenção conjunta e a linguagem da criança. A seguir, discutiremos recursos e sinalizadores que funcionam como indicadores e são constitutivos da atenção conjunta.

1.4 Recursos e sinalizadores ou indicadores de atenção conjunta

Para o estabelecimento da atenção conjunta entre os parceiros sociais é necessário que haja o compartilhamento da atenção entre eles a um terceiro elemento, para o qual ocorre o direcionamento da atenção. Para direcionar a atenção do outro, há diferentes recursos. Entre os quais, autores destacam o direcionamento do olhar (BULLOWA, 1979; COLLIS, 1979; FRAIBERG, 1979; BUTTERWORTH, 1995; CORKUN; MOORE, 1995; TOMASELLO, 1995; GRUMET, 1999; BIGELOW, 2003; TOMASELLO, 2003; BEHNE; CARPENTER; TOMASELLO, 2005; BROOKS; MELZOFF, 2005; JONES, EDWARD; FEELEY, 2006; MUNDY; NEWELL, 2007; MELZOFF; BROOKS, 2007; SLAUGHTER; PETERSON; CARPENTER, 2008; HANNA; BRENNAN, 2007). Butterwoth (1995), Corkun; Moore

(1995), Brooks; Melzoff (2005), Melzoff; Brooks (2007) também assinalam a importância da orientação da cabeça. Outros mencionam a alternância do foco visual para o parceiro e o alvo ao qual deseja compartilhar a atenção (TOMASELLO, 1995; GOODWIN, 2003a; STRIANO; STAHL, 2005; JONES; EDWARD; FEELEY, 2006). Além dos papéis relevantes do movimento ocular, direcionar ou alternar o foco visual atencional, muitos pesquisadores realçam o papel do apontar para o estabelecimento da atenção conjunta (BULLOWA, 1979; BUTTERWORTH, 1995; CORKUN; MOORE, 1995; CARPENTER; NAGELL; TOMASELLO, 1998; GOODWIN, 2003b; LIZKOWSKI et al., 2004, BEHNE; CARPENTER; TOMASELLO, 2005; KAPLAN; HAFNER, 2006; JONES; EDWARD; FEELEY, 2006; TOMASELLO; CARPENTER; LIZKOWSKI, 2007; LISZKOWSKI et al., 2008; NOGUEIRA, 2009; GRASSMAMM; TOMASELLO, 2010). A vocalização ou fala dirigida também tem sido vista como relevante em contextos de atenção conjunta (BULLOWA, 1979; HENNING; STRIANO; LIEVEN, 2005; GRASSMAMM; TOMASELLO, 2010; KAPLAN; HAFNER, 2006; LISZKOWSKI et al., 2008). Como resposta a esses sinalizadores diferenciados de atrair ou direcionar a atenção do parceiro para determinado alvo, pode-se pensar no acompanhamento do olhar que tem sido observado nesses contextos permeados pelo direcionamento do olhar e/ou apontar usados para compartilhar determinado alvo (TOMASELLO, 1995; CARPENTER; NAGELL; TOMASELLO, 1998, TOMASELLO, 2003; STRIANO; STAHL, 2005; KAPLAN; HAFNER, 2006; MUNDY; NEWELL, 2007).

Conforme mencionado, para iniciar uma interação atencional visual conjunta, o contato ocular e os gestos são recursos fundamentais para direcionar a atenção dos parceiros para objetos e eventos e para participar desse tipo de interação a criança precisar ser capaz de acompanhar visualmente a direção do olhar e gestos de seus parceiros (MUNDY; NEWELL, 2007).

Antes mesmo da consolidação da atenção conjunta o estabelecimento do olhar possibilita a configuração de uma interação diádica entre os parceiros, Grumet (1999) afirma que a resposta visual da criança ao olhar dirigido para ela, configurando o olhar mútuo possibilita o início da interação, uma vez que o engajamento ocular serve como base para o engajamento entre interlocutores.

Quando o olhar dos interlocutores é direcionado para um mesmo objeto tem-se o estabelecimento de um foco comum que eles passam a compartilhar na interação (COLLIS, 1979; KENDON, 1990; LOCKE, 1997). Esse olhar mútuo para o mesmo foco ocorre em uma interação de atenção conjunta.

Além disso, segundo Goodwin (2000), o olhar é capaz de indicar o foco de orientação/atenção do interlocutor, podendo ainda ser usado para mudar esse foco, provocando um desengajamento do foco compartilhado anteriormente e estabelecendo um novo engajamento do ouvinte na interação diante de um novo alvo observado através do olhar.

Em relação à direção do olhar, Butterworth (1995) realizou estudos experimentalmente controlados em laboratório, com a presença de mães e bebês entre seis e dezoito meses, com o intuito de verificar como os bebês reagiam às mudanças de direção do olhar materno para diferentes alvos posicionados em diferentes locais da sala do laboratório. Os dados mostraram que tanto a direção do olhar quanto a orientação de cabeça funcionaram como pistas indicadoras do foco de atenção materno.

Além das constatações desse autor, Corkun e Moore (1995) ao investigar os sinais sociais que servem como referência para os infantes estabelecerem a atenção visual conjunta, observaram que a partir dos doze aos dezesseis meses de idade, a posição de cabeça parece servir como pista, enquanto que, aos dezoito meses, a direção de olhar passa a ser importante para a atenção conjunta, mas a orientação de cabeça continua sendo levada em consideração. Logo, tanto a orientação da cabeça quanto a dos olhos exercem papel relevante no estabelecimento da atenção visual conjunta.

Baseados na hipótese de que infantes com nove meses de idade acompanham o movimento da cabeça do adulto quando ele olha para um alvo externo, Brooks e Melzoff (2005) realizaram estudo com noventa e seis infantes entre nove, dez e onze meses com propósito de identificar a idade em que os infantes interpretam condições de olhos abertos e olhos fechados, contribuindo para perceber o período em que as pistas da direção do olhar tornam-se relevantes para acompanhar o foco atencional dos outros. Os resultados revelam que os infantes com nove meses acompanham o movimento e orientação de cabeça em direção ao alvo com a mesma frequência quando os adultos estão de olhos abertos ou de olhos fechados, indicando que não seguem o olhar do adulto. Já os infantes entre dez a onze meses passam a olhar para o alvo do adulto, principalmente na condição de olhos abertos.

Posteriormente, Melzoff e Brooks (2007) argumentam que infantes entre dez e onze meses começam a seguir o olhar do outro ao apontar duas respostas para cada uma das condições: olhos abertos e olhos fechados. Na primeira, os infantes acompanham o movimento da pessoa ao virar-se para olhar um objeto, na segunda, os infantes tendem a não seguir seu olhar para mesmo movimento de virada de cabeça da pessoa, não direcionando sua atenção para o alvo discriminado pela orientação de cabeça por si só. No entanto, essa

tendência é determinada apenas pela obstrução do olhar, como na condição de olhos fechados, mas não pode ser generalizada para outros tipos de obstruções, como é o caso de olhos vendados, já que crianças nessa faixa etária ainda não são capazes de perceber esse sinal.

Conclui-se que infantes de nove meses não são ainda capazes de compreender o olhar direcionado, mas sim a orientação do corpo, como a da cabeça, dirigida para o alvo. O acompanhamento do olhar é somente desenvolvido em torno dos dez e onze meses (BROOKS; MELZOFF, 2005; MELZOFF; BROOKS, 2007).

Em relação à mudança de direção do olhar entre o adulto e o objeto realizada pela criança, que pode ocorrer para verificar a atenção do adulto e dirigi-la para o objeto, conforme a funcionalidade do olhar dêitico, Tomasello (1995) observa que antes dos nove meses quase não ocorre essa movimentação de olhar pela criança. Os primeiros movimentos sistemáticos de alternar o olhar de um foco para outro, nos quais a criança acompanha a atenção do adulto e tenta direcioná-la, pelo olhar dirigido, surgem, em diversos contextos, por volta dos 12 meses.

A compreensão da direção olhar que implica em olhar para onde o outro dirige o seu, está relacionada à mesma compreensão do gesto de apontar (NOGUEIRA, 2009). Desse modo, semelhantes à funcionalidade do olhar direcionado, há outros gestos dêiticos (apontar e mostrar) usados com a finalidade de dirigir a atenção e o comportamento dos outros para objetos ou eventos. Sigman e Kasari (1995) comentam que tais gestos podem dar início à atenção conjunta e Tomasello (2003) observa que a capacidade infantil de usar tais gestos surge em torno dos nove aos doze meses, no mesmo período da consolidação da atenção conjunta. Eilan (2005) assinala que, por volta do final do período de dez e doze meses de idade, crianças começam a usar outros gestos, como mostrar e dar objetos para adultos. Carpenter, Nagell e Tomasello (1998) acreditam que a habilidade de usar esses gestos intencionalmente concretiza-se no próprio contexto da atenção conjunta, que envolve a referência triangular da criança, do adulto e do objeto ou evento ao qual compartilham a atenção. Assim, tais gestos são triádicos à medida que são usados para mostrar ao outro alguma entidade externa e são declarativos, já que são usados no contexto atencional para atrair e dirigir a atenção do outro para alguma entidade externa (TOMASELLO, 2003, CARPENTER; NAGELL; TOMASELLO, 1998.). Logo esses gestos constituem-se como elementos fundamentais em situações de atenção conjunta, pois têm a função de compartilhar a atenção com o outro (TOMASELLO, 2003; CARPENTER; NAGELL; TOMASELLO, 1998; LISZKOWSKI et al., 2004; CORKUN; MOORE, 1995), funcionando como pistas de interesse e atenção do interlocutor (SLAUGHTER; PETERSON; CARPENTER, 2009).

Estes gestos declarativos diferenciam-se daqueles encontrados nas interações iniciais entre a mãe e o bebê, nas quais os primeiros gestos do bebê são diádicos, pois não envolve a presença de objeto externo (TOMASELLO, 2003), e imperativos, pois são usados para referir ao que a criança deseja (TOMASELLO, 2003; SLAUGHTER; PETERSON; CARPENTER, 2009).

Dentre as diferentes manifestações de gestos declarativos, o apontar tem ocupado lugar de destaque em diferentes estudos, conforme mencionado. Esse gesto, usado como recurso importante para o estabelecimento da atenção conjunta, será contemplado nas discussões que se seguem.

Segundo Nogueira (2009), o gesto de apontar tem sido usado na interação com o propósito de indicar sobre a distância de um objeto para a criança e para o parceiro, com base em uma referência corporal, uma vez que para objetos localizados distantes, a criança tende a esticar o braço e o dedo para indicá-lo, para mostrar objetos próximos faz uso apenas do dedo.

Butterworth (1995) afirma que as crianças utilizam o gesto de apontar quando são atraídos por objetos ou eventos interessantes e tem o intuito de compartilhá-los com seus parceiros. Liszkowski et al (2004) realizaram estudo com 75 infantes entre onze e treze meses, do qual observaram que o surgimento do apontar com a finalidade descrita, relacionada à funcionalidade do gesto declarativo, ocorre por volta dos doze meses, momento em que a criança compreende que os adultos possuem estados psicológicos que podem ser dirigidos e compartilhados. Para os autores, os gestos de apontar são usados pelas crianças com duas finalidades: para direcionar a atenção do adulto para um evento que considera interessante e para fazer um comentário sobre o evento a que a criança e o adulto já estão prestando atenção.

Essas duas finalidades que os autores levantam sobre o uso do gesto de apontar trazem à tona o desejo/motivação de compartilhar a atenção e o interesse. A primeira seria para estabelecer o início desse compartilhamento e a segunda para manter a atenção e o interesse recíproco para o evento já compartilhado.

Behne, Carpenter e Tomasello (2005) em seu estudo com 60 crianças alemãs com quatorze, dezoito e vinte e quatro meses de idade, com o objetivo de investigar a capacidade das crianças para inferir a intenção comunicativa de gestos realizados por adultos em direção ao brinquedo escondido, concluíram que, aos 14 meses de idade, crianças compreendem que algumas ações do adulto (olhar fixamente para um objeto ou apontar para sua direção) expressavam intenções comunicativas. No contexto de atenção conjunta, o olhar ou apontar, além de promover as crianças dirigirem sua atenção para a localização, também levava-as a

inferir que o adulto pretendia informá-las que esse direcionamento era a localização do brinquedo escondido. Logo, nessa faixa etária, as crianças eram capazes de compreender que “o comportamento do adulto era feito para seu benefício e assume que ele era relevante no contexto de atividade conjunta” (p. 498, tradução nossa)⁷.

Em momento posterior, Liszkowski et al. (2008) realizaram estudo com 64 infantes também alemães, sendo 32 com dezoito meses e 32 com doze meses, com o intuito de investigar o uso comunicativo do apontar de infantes e suas vocalizações acompanhadas de seus gestos de apontar. Os dados mostraram que as crianças de doze e dezoito meses de idade em geral usam o apontar quando o adulto estabelece a atenção visual, e quando a intenção comunicativa das crianças não é suficiente, elas tendiam a repetir o apontar com mais frequência. Em algumas situações, as crianças vocalizavam de modo a dirigir a atenção para o referente, ou seja, para dirigir a atenção do interlocutor para o objeto ou evento ao qual aponta. Além dessa finalidade observada, os autores acreditam que em torno dos 18 meses, as vocalizações são usadas também para atrair a atenção visual do interlocutor para o seu gesto.

Bullock (1979) propõe que o apontar surge dentro do contexto de atenção visual compartilhada, surgindo, em momento posterior, a vocalização que consistia em nomear os objetos foco de atenção. Para Eilan (2005) a capacidade de manipular o comportamento de atenção do outro pelo uso do apontar surge em torno dos doze meses de vida da criança e por volta dos treze meses manifestam-se as primeiras palavras. Assim como as autoras, Kaplan e Hafner (2006) acreditam que os gestos, como o apontar, usados para atrair a atenção do outro são anteriores à vocalização, pois as crianças passam a usar palavras simples para atrair a atenção para objetos, por exemplo, somente em torno dos treze meses de idade.

Uma ideia de continuidade em relação aos sinais de detecção da atenção do bebê para determinado objeto é sugerida por Bullock (1979). Após o primeiro sinal, a fixação visual do bebê sobre o objeto, tem-se o gesto de alcançar ou pegar, posteriormente o apontar para objetos que estão fora do alcance das mãos e, por último, a vocalização, acompanhada ou não dos gestos manuais.

Jones, Carr e Feeley (2006) mencionam que, para iniciar a atenção conjunta, o olhar dirigido para um objeto ou o uso de gesto convencional (apontar, mostrar) é um recurso comumente adotado pelas crianças para direcionar a atenção do adulto para tal objeto, enquanto que a alternância do olhar com o uso associado do gesto configura-se como uma

⁷ ...the adult's behaviour was done for their benefit, and assume that it was relevant in the context of the joint activity.

forma mais sofisticada de inaugurar a atenção conjunta. Esses recursos diferenciados podem vir acompanhados por comentários. Já entre os indicadores de resposta à tentativa do outro de compartilhar a atenção para o mesmo foco, são incluídos o olhar da criança para o objeto para o qual o adulto tinha direcionado sua atenção e, como a forma mais sofisticada, a alternância do olhar entre o objeto e o adulto.

Em relação à alternância do olhar, ou seja, mudanças de direção do foco visual no sentido de vai-vem (olhar para o alvo apontado-olhar para o interlocutor), Goodwin (2003a) afirma que funcionam para detectar/verificar se o destinatário dirigiu seu olhar para o alvo apontado.

Vimos uma diversidade de recursos para o estabelecimento da atenção conjunta: os movimentos do olhar, como seu direcionamento para determinado alvo, sua mudança de direção para outro alvo, sua alternância de um elemento para o outro; a orientação da cabeça; os gestos manuais declarativos, entre eles o apontar; e as vocalizações. Realçamos o acompanhamento do olhar como indicador de que a criança estava envolvida na atenção conjunta. A fixação visual, o gesto de alcançar-pegar, o apontar e as vocalizações podem funcionar como sinalizadores do foco de atenção estabelecido pela criança, que por sua vez, podem direcionar a atenção do outro para que compartilhe a mesma atenção e assim sucessivamente, num processo contínuo de inversão de papéis, ora o adulto assume o papel de iniciar a atenção conjunta, ora é a criança que inaugura uma cena de atenção conjunta. A definição desses papéis dependem das intenções e interesses dos interlocutores no momento da interação.

Vale salientar que esses tipos de recursos e sinalizadores para iniciar a atenção conjunta e de indicadores responsivos mencionados no decorrer deste tópico estão relacionados à noção de atenção conjunta respaldada principalmente na modalidade visual. De maneira complementar, a modalidade auditiva também foi considerada com o uso da vocalização. Esse tipo de funcionamento se refere a uma atenção conjunta característica de interlocutores videntes e ouvintes. Gogate; Bahrick; Watson (2000) pressupõem que as informações decorrentes da comunicação entre mãe e criança são coordenadas e atravessadas pelos sentidos, podendo a mesma informação ser percebida auditivamente e visualmente, já que o falar desencadeia a percepção auditiva de parâmetros como ritmo, duração e intensidade e, simultaneamente à fala, em geral, os gestos mostram-se presentes acionando o sentido da visão para serem percebidos.

No caso de interlocutores cegos, a modalidade visual não pode ser acessada para a percepção dos recursos, como os gestos. Logo, assim como propõe Baron-Cohen (1995), as

modalidades tátil e auditiva devem fazer parte da atenção conjunta, conforme elucidaremos nos dados de interação entre mãe e criança cega de nossa tese.

Dedicaremos o próximo capítulo à discussão dos recursos multimodais constitutivos da aquisição da linguagem e da atenção conjunta que são percebidos e significativos pela criança graças a diferentes modalidades, ou seja, os elementos prosódicos da fala materna pela via auditiva, os gestos e expressões faciais pela visão e o tocar pela modalidade tátil. Considerando a própria noção da multimodalidade em que nos respaldamos, esses recursos não estão isolados, formam um todo na teia discursiva. Todas as modalidades são funcionais na atenção conjunta, por isso devem ser acionadas de acordo as características multimodais dos sinalizadores e indicadores do foco mútuo com base na demanda e especificidades dos próprios interlocutores.

CAPÍTULO II

2. Aspectos multimodais: entre as instâncias (vocal e gestual) na aquisição da linguagem

A linguagem humana manifesta-se por diferentes formas na interação com o outro, seja falada ou gestual, contribuindo para a aquisição da linguagem e para a construção do sentido da interação dialógica.

Corroborando a premissa proposta por Kendon (1980, 2000, 2004) e por McNeill (1985, 1992, 2000), Cavalcante (2009) concorda que o uso da linguagem é multimodal. Partindo dessa perspectiva, neste capítulo, pretendemos discutir a multimodalidade da linguagem, destacando os diferentes papéis da prosódia materna na fala dirigida à criança, a diversidade e dinamicidade da linguagem do corpo e, por fim, refletiremos sobre o tocar enquanto linguagem em contextos interativos.

Resgatar o funcionamento multimodal da linguagem é relevante para compreendermos a estruturação de cenas de atenção conjunta e a própria trajetória linguística infantil, por isso trilharemos discussões a respeito das configurações multimodais, contemplando a prosódia e diferentes manifestações da gestualidade.

2.1. As múltiplas facetas da prosódia materna na díade mãe-criança

A prosódia materna pode desempenhar diferentes funções na fala dirigida à criança. Nesta discussão buscaremos focá-la enquanto pista afetiva⁸; correlacioná-la com a atenção conjunta (quando o seu uso exerce o papel de atrair ou manter a atenção da criança); e ressaltá-la enquanto via privilegiada de inserção da criança na língua.

Vale mencionar que a prosódia abrange componentes da produção da fala como: duração, intensidade, altura, velocidade de fala, pausa. Esses parâmetros combinados são responsáveis pelos subsistemas de ritmo, tom e entonação, conforme aponta Scarpa (1999).

⁸ sinalizadora de emoções específicas que podem ser captadas pela criança para a compreensão do contexto interativo, seja positivo ou negativo.

Desse modo, é importante esclarecer sobre esses parâmetros e seus subsistemas correlacionados, uma vez que nortearão nossas análises.

2.1.1 Parâmetros prosódicos e suas correlações

Os parâmetros prosódicos e os paralinguísticos estão incluídos nos sistemas vocais e são conhecidos como elementos não-segmentais (CRYSTAL, 1969) ou suprasegmentais (CRUTTENDEN, 1997; CAGLIARI, 1992; CAVALCANTE, 1999).

Cruttenden (1997) justifica que as características prosódicas são suprasegmentais, por co-ocorrerem com sequências de fonemas segmentais e de palavras.

O sistema prosódico abrange características vocais originadas dos movimentos diversos das pregas vocais tais como: parâmetros de altura (direção e amplitude), tempo/velocidade de fala, pausa, duração, intensidade e ritmicalidade. Já os elementos paralinguísticos, decorrentes dos mecanismos fisiológicos das cavidades oral, nasal e faríngea, contemplam os qualificadores vocais (voz sussurrante, ofegante, rouca, falsetto, etc) e qualificações de voz (riso, risadinhas, tremor, soluço, choro) (CRYSTAL, 1966, 1969, 1970). Além desses sistemas, Crystal (1969) levanta a existência de elementos não linguísticos ou extralinguísticos, incluindo a qualidade de voz (timbre vocal de cada falante) e reflexos vocais.

Para Cruttenden (1997), a qualidade vocal tem sido incluída como elemento extralinguístico, pois depende das características físicas do falante como sexo, estrutura corporal e hábitos do falante quanto ao uso da voz.

Apesar dessa distinção, que situa a qualidade vocal como um elemento extralinguístico, Cavalcante (1999) propõe que, principalmente nos primeiros meses de vida do bebê, a separação estrita sugerida por Crystal entre qualidade vocal e elementos prosódicos deve ser questionada, pois nesse momento da aquisição da linguagem, o potencial linguístico se expressa em gesto e voz. Além disso, Cavalcante advoga que a tríade (prosódico, paralinguístico e extralinguístico) não apresenta separação estrita, uma vez que tais elementos estão presentes na fala materna dirigida ao bebê, possibilitando a inserção, a entrada do bebê, via discurso materno, na língua em funcionamento. Corroboremos essa concepção, pois em nossos dados da díade mãe e criança cega a voz deve funcionar como elemento fundamental e a prosódia e seus elementos correlacionados, em especial, a qualidade vocal têm papel de

destaque devido à ausência de visão. Assim, os elementos da tríade prosódico, paralinguístico e extralinguístico estão presentes na fala materna de forma coordenada e interrelacionada.

Refletindo sobre os parâmetros do sistema prosódico, a altura apresenta duas categorias: tom (direção do movimento de altura na sílaba, que define o nível como descendente, ascendente ou neutro); e a gama de altura ou amplitude (distância entre sílabas adjacentes, que podem ser diminuída (podendo levar a uma voz monótona) ou ampliada (CRYSTAL, 1971). Esse parâmetro prosódico é mais relacionado com a entonação e apresenta como correlato acústico a frequência fundamental (F0), determinada pelos ciclos de vibrações das moléculas de ar diante das pregas vocais em um segundo e sua medida acústica é indicada em Hertz (Hz). Quanto maior for essa vibração mais alto será o valor da frequência fundamental e, inversamente, quanto menor a vibração das pregas mais baixo será o valor da frequência fundamental (F0). Daí resultam as vozes percebidas pelos ouvintes como agudas no primeiro caso e graves no segundo. Logo, a altura caracteriza-se por um termo perceptual, que pode ser julgado pelos ouvintes como se o som fosse *alto* ou *baixo*, respectivamente (CRUTTENDEN, 1997).

A entonação, por sua vez, abrange a ocorrência de repetições de padrões de altura (CRUTTENDEN, 1997) e possui contrastividade linguística máxima dentro da variedade dos efeitos vocais e sua função corresponde à distinção de significados (CAVALCANTE, 1999).

Desse modo, a seleção do padrão entonacional em determinada interação dialógica determina a intencionalidade do falante, ou seja, a função linguística, o significado semântico do seu enunciado. Crystal (1979) afirma que a escolha da entonação relaciona-se a atitudes do falante situadas no diálogo, sejam delicadeza, surpresa ou raiva. Cagliari; Massini-Cagliari (2001) acrescentam que o tom entonacional pode indicar alegria, tristeza, dúvida, certeza, zombaria, entre outras atitudes do falante. Behlau et al (2001) mencionam que em situações de alegria os tons são agudos e graves quando o falante expressa tristeza.

Além do significado interpretativo do padrão entonacional, Cagliari (1992) e Cagliari; Massini-Cagliari (2001) propõem que diferentes entonações determinam funções sintáticas do enunciado. Nesse sentido, as frases afirmativas de padrão entonacional descendente diferenciam-se das interrogativas cujo padrão é ascendente.

Assim como a aproximação da altura com a entonação apontada anteriormente, Cagliari e Massini-Cagliari (2003) propõem uma ligação estreita entre a entonação e tessitura no que diz respeito à frequência fundamental. Enquanto a primeira é constituída pelas variações de frequência fundamental (graves ou agudas); a tessitura corresponde às variações nos intervalos entre o som mais grave (frequência baixa) e o mais agudo (frequência alta) na

fala de um indivíduo, mas não altera os padrões entonacionais estabelecidos, apenas desloca-os para cima ou para baixo com base na frequência fundamental. Logo, “um mesmo contorno entonacional pode ser realizado em uma tessitura alta ou baixa, de acordo com as intenções do falante” (CAGLIARI; MASSINI-CAGLIARI, 2001, p. 8).

A tessitura é considerada um dos parâmetros que marca os turnos no diálogo, pois o uso contínuo de uma tessitura muito baixa impede que o interlocutor interrompa o turno dialógico, necessitando aguardar um momento mais oportuno para dizer o que deseja. Já a tessitura alta ocorre quando o interlocutor precisa interromper o outro para realizar um comentário que, para ele, deve ser feito naquele momento do discurso, sendo normalmente evidenciada nas falas sobrepostas dos interlocutores. A tessitura retorna ao padrão normal quando os falantes apresentam suas ideias livremente (CAGLIARI; MASSINI-CAGLIARI, 2001).

A tessitura alta, além de possibilitar que o interlocutor interrompa o enunciado do outro, permite enfatizar determinada ideia, destacando-a do enunciado como um todo. (CAGLIARI; MASSINI-CAGLIARI, 2001, 2003). Em relação ao uso da tessitura mais baixa, Cagliari (1992) ressalta que pode estar presente para sinalizar o final de um turno, para que o interlocutor se posicione, ocupando o turno no diálogo.

Cruttenden (1997) classifica a pausa em duas categorias: preenchida (como no caso de hesitação) e não preenchida (no caso do silêncio). E Cagliari (1992, p. 143) afirma:

o uso de pausas “*fora do esperado*” representa uma hesitação, o que revela uma reorganização do processo de produção da fala (ou da linguagem, melhor dizendo), ou uma atitude do falante para impressionar o seu interlocutor.

Cagliari (1992) diz ainda que a pausa pode desempenhar diferentes funções: função aerodinâmica que possibilita a respiração do falante durante a emissão; função de *segmentação* da fala, podendo, por isso, ocorrer depois de frases, sintagmas, palavras e até mesmo após sílabas, quando se “*silaba*” uma palavra; com o propósito de sinalizar um deslocamento de elementos sintáticos e algum tipo de modificação repentina de cunho semântico; e para enfatizar ou chamar a atenção para o que se vai dizer ou ainda para segmentar a fala em sintagmas de um jeito particular.

A velocidade de fala ou tempo, algumas vezes confundida com o ritmo, corresponde à taxa de elocução no discurso (CAVALCANTE, 1999). Com base nesse parâmetro prosódico, as sílabas podem ser curtas (rápidas) ou longas (lentas) em relação à fala

habitual de um falante (CRYSTAL, 1971). As variações de velocidade podem apresentar diferentes finalidades: enfatizar o que se fala (desaceleração); evitar que o interlocutor interrompa a emissão do falante, ocupando o turno discursivo (aceleração); ou indicar final de emissão e de turno nos diálogos (desaceleração) (CAGLIARI; MASSINI-CAGLIARI, 2001).

Cagliari e Massini-Cagliari (2001) definem o ritmo em termos fonéticos: maneira como as línguas organizam no tempo os elementos proeminentes da fala. De acordo com Crystal (1971) combinações de altura, intensidade e duração produzem ritmos alternados na fala.

Pode-se dizer que o ritmo envolve uma estruturação temporal do evento fônico. Com base no tempo da ocorrência de determinado evento, Cavalcante (1999) expõe a existência de duas concepções a respeito do ritmo na língua: temporal e não-temporal. A primeira considera a periodicidade (repetição de um evento em intervalos regulares) e a isocronia (mesma duração dos intervalos de tempo em que o evento ocorre). Já para a visão não-temporal, o ritmo é estabelecido na mente do ouvinte quando ele percebe “impressões como um todo e não como uma sucessão de eventos não relacionados” (p. 36). Em suma, a natureza do ritmo relaciona-se a qualquer tipo de repetição ou toda regularidade na repetição ou periodicidade na realização de um evento fônico.

A duração corresponde à organização no tempo em que um segmento é produzido e apresenta como correlato acústico o tempo (CAVALCANTE, 1999), pois representa o tempo linear sustentado na emissão. Cagliari (1992) menciona que esse parâmetro caracteriza alongamentos ou encurtamentos de segmentos. O uso excessivo do alongamento da duração da sílaba tônica de determinada palavra possibilita enfatizar a palavra, seja para indicar um aumento de maneira positiva de uma quantidade ou para dar um sentido negativo, no caso de uma ironia, passível de interpretação pelo contexto (discursivo e pragmático).

Já a intensidade (forte x fraca) ou volume (alto x baixo) representa o parâmetro prosódico que o ouvinte percebe relacionado à maior ou menor energia com que seu interlocutor produz um som ou um enunciado. Esta apresenta, como correlato acústico, a amplitude: “o deslocamento máximo da partícula de ar com relação a seu ponto de repouso” (CAVALCANTE, 1999, p. 34).

A intensidade ou volume vocal tem sido considerado como um dos parâmetros prosódicos que sinalizam a proeminência das sílabas tônicas (CRYSTAL, 1971; CAGLIARI, 1992), com atuação da duração e da variação da altura (CAGLIARI, 1992).

Segundo Cagliari (1992), a intensidade ou volume da voz ajusta-se ao contexto e à distância entre os interlocutores, podendo apresentar intensidade forte, ou chegar ao grito. Para Crystal (1971), a mudança de intensidade vocal pode ser súbita ou gradual, ocorrendo, de acordo com Cagliari (1992), com base no ambiente e no interlocutor.

Em situações alarmantes ou mesmo quando o falante deseja chamar a atenção do interlocutor para compartilhar de um mesmo foco atencional, a intensidade da voz tende a aumentar.

Cavalcante (1999.) sugere que os parâmetros prosódicos estão presentes na díade mãe-bebê quando se propõe uma análise considerando elementos suprasegmentais e que, na fala materna dirigida ao bebê, alguns ocorrem com maior, outros com menor frequência. Nesse sentido, são evidenciadas nessa fala, as variações de altura, principalmente nas curvas ascendentes de altura com frequências fundamentais (F0) bastante elevados. “Duração e intensidade também desempenham, em conjunto com a altura, a caracterização deste tipo de fala” (p. 34). Segundo Fernald (1993), a seleção dos padrões prosódicos realizada pela mãe depende dos contextos de interação estabelecidos.

Além desses elementos prosódicos, a qualidade de voz merece um espaço especial na discussão desta tese, considerando que nossos dados mostram uma riqueza em qualidades vocais na fala materna dirigida à criança cega em contextos diversos da interação dialógica.

A qualidade de voz relaciona-se ao conjunto de características que identificam o tipo de voz de um indivíduo (CAGLIARI, 1992; BEHLAU et al., 2001). Logo, para ser determinada, deve-se tomar como referência a produção individual (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001).

Segundo Laver (1980), a qualidade vocal significa a coloração auditiva total de uma determinada voz, com a contribuição dos fatores supralaríngenos e laríngenos. Desse modo, de acordo com a configuração e estrutura do trato vocal e os ajustes musculares realizados pelo falante, a qualidade vocal pode apresentar diferentes configurações, entre as quais se encontram: configuração supralaríngea da boca e língua e configuração laríngea, abrangendo as pregas vocais ou a laringe. No entanto, as qualidades vocais podem variar de acordo com as situações. Por exemplo, uma voz soprosa é frequentemente descrita como “a voz do quarto”, a voz sussurrante como a “voz da biblioteca” e voz laríngea rebaixada como “voz sepulcral” (CRUTTENDENN, 1997, p. 174). Considerando que a qualidade de voz pode variar de acordo com o contexto e situação, o indivíduo pode apresentar mais de um tipo de voz (BEHLAU et al, 2001).

Laver (1994) descreve algumas qualidades vocais que, segundo Cavalcante (1999), podem ser evidenciadas em diferentes contextos interativos entre mãe e criança. Desse modo, suas especificações e descrições tornam-se relevantes. Entre elas:

Voz murmurada: bastante suave e com intensidade fraca, semelhante ao cochichar. Cagliari; Massini-Cagliari (2001) acrescentam que esse tipo de voz é determinado por uma tessitura baixa e uma velocidade lenta.

Voz sussurrada: possui característica silibante, geralmente é mais intensa que a voz murmurada.

Voz rangida: apresenta uma característica auditiva semelhante ao ranger os dentes. Cagliari (1992) afirma que esse tipo de voz faz uso de um tom muito grave.

Voz áspera: tem efeito auditivo cortante, desagradável.

Além dessas qualidades vocais, o falsetto, a voz infantilizada, a voz chorosa e a voz aspirada merecem ser descritas, por relevância nos dados desta tese, já que em diferentes situações de atenção conjunta estão marcadas na fala materna dirigida à criança como forma de atrair sua atenção.

O falsetto caracteriza-se pelo uso de uma tessitura mais alta do falante (CAGLIARI; MASSINI-CAGLIARI, 2001), de um tom fundamental muito agudo (CAGLIARI, 1992); a voz infantilizada apresenta também tom agudo e, em geral, relaciona-se a um padrão de altura repetitivo, com elevação da laringe e anteriorização da língua (BEHLAU et al., 2001). Essa anteriorização da língua tende a acarretar distorções articulatorias. Definimos fala infantilizada com base em três planos: prosódico, fonológico e lexical. No plano prosódico pelo uso da tessitura alta, no plano fonológico pela ocorrência de distorções ou substituições de fonemas e no plano lexical pelo uso de palavras em seu diminutivo. A voz chorosa, por sua vez, assemelha-se à voz infantilizada com marcações rítmicas características do choramingo. Já a voz aspirada envolve uma inalação/inspiração do ar pela boca de forma ruidosa, assemelhando, em geral, ao som da vogal “a” com o alongamento de sua duração.

Em suma, a qualidade vocal, que tem sido apontada como característica específica de um falante, possuindo um papel extralinguístico ou participação no uso paralinguístico do tom da voz, é determinada pelas partes do aparato vocal utilizadas pelo falante. (LAYER; BECK, 2001; CAVALCANTE, 2011).

Mesmo sendo considerada elemento extralinguístico ou com participação no uso de parâmetros paralinguísticos, as qualidades variadas da voz apresentam alcances linguísticos, uma vez que suas configurações e características dependem da intenção do

falante. O seu uso possui propósitos específicos de acordo com as situações e contextos interativos. Por exemplo, em uma situação de raiva ou repreensão, o falante tende a aumentar a intensidade de voz e a estabelecer um padrão de tom mais grave.

A escolha do tipo de voz ou qualidade vocal é influenciada pela intenção do falante e pelos contextos interativos específicos nos quais os interlocutores estão inseridos. As qualidades variadas de voz são capazes de caracterizar a intencionalidade do falante e contextualizar a cena interativa em questão. Desse modo, vozes falseteadas, infantilizadas, chorosas, ásperas, entre outras, podem surgir em momentos de interação diversos e com finalidades diferentes, seja para atrair a atenção da criança para compartilhar de um mesmo foco, seja para inserir e mostrar um novo objeto na interação, seja para acalmá-la ou para repreendê-la, etc.

Neste tópico, descrevemos os parâmetros prosódicos e seus subsistemas correlacionados, com ênfase na qualidade vocal, que contribuirão para as análises de nossos dados de interação mãe-criança cega, já que esses elementos tendem a ser realçados na fala materna dirigida à criança cega, conforme têm mostrado os estudos de Fonte (2006a, 2006b, 2009a, 2011a), os quais destacaremos no capítulo seguinte.

A seguir, discorreremos sobre as múltiplas facetas da prosódia, primeiramente, mostrando sua relação com pistas afetivas para melhor entender os contextos interativos atravessados pela afetividade correlacionados com as modificações prosódicas e como essas modificações no discurso materno ocorrem em diferentes contextos. Em seguida comentaremos sobre a relação da prosódia com a atenção conjunta e, por último, apresentaremos a prosódia como guia de engajamento da criança na linguagem.

2.1.2 A prosódia enquanto pista afetiva

A fala materna com suas modulações prosódicas carrega efeitos significativos vinculados a emoções, fornece pista do contexto interativo à criança e ainda funciona como via de modulação da emoção infantil. Desse modo, a relação da prosódia com a afetividade merece espaço nessa discussão, é o que nos propomos nesse momento.

Antes de refletirmos sobre a correlação entre prosódia e pista afetiva, é importante reportarmos à constatação de Fernald (1989, 1992a) de que os padrões prosódicos, como a entonação, da fala do adulto endereçada à criança são capazes de transmitir a ela informações sobre a intenção do falante. Leal, Madeiro e Aguiar (2006) também consideram que a

prosódia com suas marcas entonacionais na linguagem oral contribui para a expressividade da fala e a construção de sentido, fornecendo pistas intencionais do falante. Para as autoras, o contexto interativo influencia na escolha tonal como mudança da recorrência de um tom, mostrando a passagem de um tom para o outro.

Assim, a prosódia oferece ao falante e a seu parceiro do diálogo a possibilidade de compreender as intenções do contexto comunicativo (BRITO et al., 2007), pois permite a transmissão de mudanças sutis nas intenções e emoções do interlocutor (FERNALD, 1992a).

Diferentes estudos têm mostrado que a voz materna, ou seja, a fala materna com suas marcações prosódicas características, é capaz de expressar emoções diversas para os infantes (FERNALD; SIMON, 1984; FERNALD et al., 1989; FERNALD; MAZZIE, 1991; FERNALD, 1992a, 1992b, 1993; MUMME; FERNALD; HERRERA, 1996; LOCKE, 1997; CAVALCANTE, 1999; entre outros).

Fernald (1992a) ressalta que, mesmo antes de a criança desenvolver a capacidade de processar o conteúdo das vocalizações maternas, as melodias dessa fala favorecem que tenha acesso aos sentimentos e intenções da mãe.

Em diversos experimentos laboratoriais, Fernald (1992b) investigou a sensibilidade de infantes de cinco meses para vocalizações positivas e negativas em línguas não familiares (alemão, italiano, japonês) e na sua língua materna, o inglês. Essa observação contemplou contextos de aprovação e proibição. Por meio desses experimentos, a autora observou que os infantes responderam com afeto diferencial e apropriado às expressões vocais positivas e às negativas em todas as línguas testadas, exceto em japonês, na qual os infantes escutaram suas vocalizações de aprovação e as de proibições com afeto neutro. Essa particularidade encontrada em relação à resposta do bebê diante das modificações prosódicas da fala de mães japonesas deve-se, segundo a autora, ao fato de as variações de altura serem menores em comparação à fala das mães europeias. Dessa maneira, as modulações da fala na língua japonesa tornam-se mais difíceis de serem distinguidas pelo bebê americano que teve um tempo significativo de exposição às variações de altura na sua língua materna.

Em relação às respostas de afeto diferencial apropriadas às vocalizações positivas (aprovações) ou negativas (proibições), Fernald (1992b) observou que são expressadas pelo sorriso. Nas primeiras, há mais sorrisos em comparação ao contexto de proibição, no qual a criança tende a assustar-se, expressando sinais negativos. Em suma, os resultados mostram que as melodias da fala materna promovem a emoção nos infantes, dessa forma, a autora defende que as pistas vocais funcionam como o principal sinal social na primeira infância, uma vez que bebês de 5 meses são capazes de responder diferencialmente às expressões

vocais positivas e negativas permeadas por padrões prosódicos característicos, mas não de perceber e responder a expressões faciais positivas e negativas.

Posteriormente, Fernald (1993) confirma a constatação acima ao realizar novos experimentos com crianças por volta dos 5 meses e suas mães, com o objetivo de investigar a resposta dos infantes às vocalizações emocionais sem afeto facial simultâneo. Os resultados revelaram mais afetos positivos dos infantes ao ouvir aprovações e mais afetos negativos diante de vozes que expressam proibições, logo há uma correspondência entre a voz com emoção da mãe e a resposta do infante corroborando com os dados do estudo anterior.

Mumme, Fernald e Herrera (1996) também testaram comportamentos infantis diante de uma condição de expressão (neutra, feliz ou medo) manifestada na modalidade, somente face ou somente voz. Participaram desse experimento noventa infantes entre 12 e 13 meses de idade e suas mães com o objetivo de investigar se expressões faciais ou vocais isoladas são suficientes para influenciar ou regular o comportamento infantil e de testar se sinais emocionais positivos e os negativos influenciam da mesma maneira o comportamento infantil.

No teste da condição da modalidade somente voz, as mães foram instruídas sobre como controlar suas expressões faciais e a realizar vocalizações manifestando felicidade, que consistia em falar como se o bebê estivesse bastante entusiasmado com o brinquedo. Nessa condição, a frequência mostrava-se elevada, suave e um pouco longa. Para as vocalizações de medo, as mães foram instruídas a falar considerando que o bebê estivesse prestes a fazer algo perigoso ou que tinham acabado de presenciar algo chocante, nessa situação, a voz era tensa e um pouco elevada na altura. Já a voz na condição de expressão neutra, a mãe faria uso de um tom de voz monótona, com inflexão mínima. Esse estudo mostrou que na condição de modalidade somente voz, as crianças responderam adequadamente apenas às vocalizações que expressavam medo. Nessa condição, as crianças olhavam mais para suas mães, diminuíam a exploração do brinquedo e mostravam um aumento no afeto negativo. Diferentemente da expressão vocal de felicidade, na qual, as crianças não ampliaram a exploração do brinquedo, nem mesmo o afeto positivo (MUMME; FERNALD; HERRERA, 1996).

Diferentemente das constatações de Fernald (1992b, 1993), no experimento de Mumme, Fernald e Herrera (1996), na condição somente voz, as crianças foram capazes de perceber auditivamente apenas os contextos de afeto negativo, representado pela vocalização materna de medo.

Diante das constatações de Fernald (1992b, 1993), a fala materna com suas modulações prosódicas específicas constituem-se como pistas iniciais para a percepção e

resposta em relação ao contexto afetivo estabelecido, seja positivo (aprovação) ou negativo (proibição). Por outro lado, a autora não descarta que as expressões faciais também possibilitam à criança ter acesso aos sentimentos e intenções dos outros.

Esse papel privilegiado da expressão vocal nas interações iniciais entre mãe e bebê de determinar o contexto sócio-afetivo pode ser justificado pela afirmação de Trevarthen e Aitken:

A sensibilidade à voz humana é muito mais desenvolvida do que a acuidade visual (percepção da expressão do rosto) no nascimento e durante as primeiras semanas de vida. Os aspectos temporais e prosódicos das interações vocais precoces são extremamente importantes para o desenvolvimento socio-emocional⁹ (2003, p. 390, **tradução nossa**).

Locke (1997) considera a articulação entre as expressões vocais e faciais no contexto afetivo/emocional entre mãe e bebê, ao propor que as marcações prosódicas e os movimentos da expressão facial da mãe são influenciados pelas próprias ações do bebê. Também que o canal facial-vocal favorece a aproximação da mãe com o bebê, possibilitando a ele comportamentos faciais e vocais que contribuem para a ligação emocional e a sustentam. Gogate, Bahrick e Watson (2000) consideram que essa conexão entre expressões vocais e faciais da mãe configura-se em uma comunicação bimodal com a sincronia auditivo-visual.

Com base nas considerações de Locke, vemos que as ações e gestos do bebê são capazes de refletir em modificações prosódicas da fala materna. Então, o contexto afetivo/emocional pode ser caracterizado via prosódia materna diante das ações do bebê.

As modulações prosódicas da fala materna dirigida à criança, especialmente as entonações diferenciadas, têm exercido papel relevante na expressão de afeto e emoção das mensagens (FERNALD; SIMON, 1984; FERNALD et al., 1989; FERNALD; MAZZIE, 1991; FERNALD, 1992, 1993). Tais modulações prosódicas são determinadas de acordo com os contextos interacionais configurados e as rotinas de cuidados estabelecidas pela mãe diante do filho.

Fernald (1992b) destaca que as vocalizações melódicas são utilizadas pela mãe para diferentes propósitos: acalmar, despertar, alertar, repreender e agradar os seus filhos e para compartilhar e comunicar emoções de acordo com os contextos específicos de interação.

⁹ La sensibilité à la voix humaine est beaucoup plus développée que l'acuité visuelle (perception de l'expression du visage) à la naissance et pendant les premières semaines de vie. Les aspects temporels et prosodiques des interactions vocales précoces sont extrêmement importants pour le développement socio-émotionnel.

Com base na caracterização de Fernald (1992b) sobre os contextos afetivos: conforto, aprovação, atenção e proibição, Cavalcante (1999) realizou estudo longitudinal com uma díade mãe-bebê brasileira, no qual analisou esses diferentes contextos afetivos, confrontando seus resultados com os de Fernald (1992b), discordou da ideia de universalidade.

Em relação às situações de conforto, presentes em todo o primeiro ano de vida do bebê, Cavalcante (1999) constatou que a mãe utilizou a qualidade vocal de sussurro e entonação descendente de baixo-médio a baixo, fazendo uso de alongamentos nos enunciados e mantendo uma voz melodiosa, sob a forma de um acalanto, enquanto que nos contextos de aprovação, a fala materna apresentou-se com contornos elevados de altura e uma modalização vocal em falsetto, acompanhando uma velocidade de fala mais rápida. Além dessa modulação, em geral, as mães, nesse contexto afetivo, sorriam. As características prosódicas de situações de aprovação são semelhantes às dos contextos de atenção¹⁰, o que gerou uma dificuldade na distinção entre esses dois contextos. Por outro lado, a autora observou algumas expressões típicas utilizadas pela mãe para solicitar a atenção do bebê, das quais se pode citar: *Cadê? Olha! Ó!*. Já em contextos de negação/proibição, evidenciados a partir dos sete/oito meses de vida do bebê, a mãe usava voz áspera, firme e imperativa, com contorno de altura baixo e qualidade vocal severa, adotando expressão facial tensa, com a testa franzida.

Refletindo sobre os contextos de negação/proibição/repressão, vemos que há associação da modalização vocal diferenciada com uma expressão facial tensa, ou seja, de recursos multimodais (voz e expressão) que contribuirão concomitantemente para que a criança compreenda esse contexto negativo pelo canal áudio-visual, que garante perceber, auditivamente, a modalização diferenciada e, visualmente, a face materna característica. Desse modo, as rotinas consolidadas de negação poderão envolver pistas maternas associadas, como a expressão facial e a entonação característica desse contexto, assim como outros gestos que expressam negação, entre eles o movimento da cabeça ou do dedo indicador de um lado para o outro.

Vimos que os contextos interativos são atravessados principalmente pelas modulações prosódicas da fala materna que caracterizam emoções e intenções do interlocutor e que influem e refletem nas respostas infantis de forma sintonizada. Fernald (1992a, 1992b) realça que a função afetiva da fala dirigida ao infante contribui para seu engajamento na

¹⁰ Serão discutidos com maior profundidade no próximo tópico.

interação social e participação na comunicação emocional com outros, antes de sua comunicação através de símbolos tornar-se possível.

Além da função afetiva pela via da prosódia permeada por ou atrelada à fala materna dirigida ao bebê, as marcações prosódicas permeadas na fala da mãe também podem apresentar função atencional, ou seja, de engajar ou atrair a atenção infantil. Nesse sentido, a prosódia pode exercer papel importante em contextos interativos de atenção conjunta, conforme destacaremos.

2.1.3 Prosódia e atenção conjunta

Alguns autores fazem menção ao papel da prosódia na fala materna enquanto forma de atrair a criança para foco atencional estabelecido, de forma que se engaje na interação com a mãe e compartilhe com ela do mesmo foco atencional (STERN; SPIEKER; MACKAIN, 1982; FERNALD; SIMON, 1984, FERNALD et al., 1989, FERNALD; MAZZIE, 1991; FERNAND, 1992b; FLAVELL, 1999; DADALTO; GOLDFELD, 2006; CAVALCANTE, 2007; BARROS; CAVALCANTE, 2010; BRUM DE PAULA, 2010; MAHDAHAOIU, 2010).

O estudo de Stern, Spieker e Mackain (1982) contribuiu para se pensar sobre a existência de uma relação possível entre a prosódia, ou seja, os contornos entonacionais, e a atenção conjunta estabelecida ou não na díade mãe-criança. Nesse trabalho, a análise de situações interativas entre mãe-bebê de dois, quatro e seis meses viabilizou fazer uma correlação entre os contornos entonacionais da fala materna a determinados contextos interativos. Os contornos do tipo ascendente foram usados em contextos nos quais a mãe procurava atrair a atenção da criança, mas não estabelecia a atenção conjunta (troca de olhar). Enquanto os contornos do tipo sinusoidal (“bell-shaped”) foram usados na manutenção da atenção conjunta, já que surgiram quando o bebê mantinha o olhar, estabelecendo a configuração do “face a face”. Além disso, o uso da ênfase teve o papel de engajamento e manutenção da atenção nas trocas afetivas.

Outro estudo mostra uma relação entre a entonação e a atenção da criança: a pesquisa de Fernand et al. (1989) cujo objetivo foi comparar as modificações prosódicas na fala das mães e dos pais falantes nativos de idiomas distintos, entre eles italiano, alemão, francês, inglês britânico, inglês americano e japonês, interagindo com seus bebês. Os resultados mostraram que, apesar de os pais falantes da língua inglesa americana terem

apresentado uma entonação mais elevada, o uso desse parâmetro prosódico em todas as línguas pode exercer papel de regular a excitação e atenção infantil.

Fernald e Mazzie (1991) também sugerem que o uso exagerado, ou seja, elevado de frequência fundamental na fala materna pode funcionar como excelente recurso para engajar a atenção infantil. Nesse sentido, Fernald (1992) observa que as mães utilizam contornos variados, em geral, terminando a emissão com o aumento de tom, uma entonação ascendente, com o intuito de chamar a atenção da criança. Segundo Snow (1997), a prosódia demarcada pelo tom agudo e entonação exagerada¹¹, presente na fala dirigida à criança, encontra-se sintonizada com a atividade de resposta e atenção da criança desde a primeira infância.

As vocalizações realizadas pela mãe são capazes de regular a responsividade social e atencional do bebê através da melodia e ritmo (FERNALD; SIMON, 1984; BRUM DE PAULA, 2010; FLAVELL, 1999), além de reforçar o vínculo afetivo entre mãe e filho (DADALTO; GOLDFELD, 2006).

Cavalcante (2007) também observa o papel da prosódia de atrair a atenção do bebê em análises longitudinais mãe-bebê, quando constata que a mãe procura reforçar a atenção do bebê através de modificações vocais repentinas (como nas modulações da voz, altura). Além da prosódia, a mãe utiliza outros recursos para atrair a atenção do bebê como trocas de sorriso, manutenção de olhar, ou estímulos corporais (mexer em partes do corpo do bebê) e visuais (mostrar objetos). Esse tipo de contexto contribui para a emergência de produções verbais do infante.

Em momento posterior, Barros e Cavalcante (2010) realizaram outro estudo com a mesma díade mãe-bebê, contemplando o período da faixa etária de 0 a 4 meses, no qual constataram que a diversidade prosódica, como o falsetto, a voz sussurrada, neutra, etc, nas interações mãe e bebê funcionaram como estratégia para atrair a atenção da criança e inseri-la no diálogo. Mahdahaoui et al. (2010) acrescentam que a prosódia favorece o interesse e a manutenção da atenção do bebê.

Fernand (1992b) ressalta que inicialmente as marcações prosódicas da fala materna são capazes de direcionar a atenção da criança para um foco específico e de modular e expressar o afeto e emoções a ela, conforme destacado no tópico anterior. Gradativamente, a prosódia da fala materna começa a apresentar funções linguísticas, uma vez que a saliência de

¹¹ Assim como Cavalcante (2007) propõe, entendemos que esse termo corresponde às variações no parâmetro da tessitura, ou seja, aos contornos entonacionais que contemplam níveis de altura mais alargados (com limiares mais baixos e mais altos).

marcas prosódicas favorece a identificação de unidades linguísticas inseridas no fluxo contínuo de fala, de forma a facilitar o processamento e compreensão da fala.

Nem sempre ficou claro se a faceta da prosódia enquanto forma de atrair ou manter a atenção da criança, levantada pelos diferentes autores, se constituiu uma cena de atenção conjunta, uma vez que o uso de modalizações vocais diferenciadas, que atraem ou chamam a atenção da criança podem ocorrer também na relação diádica mãe-bebê. No entanto, esse papel da prosódia destacado contribui para se pensar no estudo mais aprofundado da atenção conjunta considerando as pistas prosódicas como uma das vias de sustentação do funcionamento da atenção conjunta, conforme vislumbraremos na discussão dos dados desta tese.

Dedicaremos o tópico seguinte à discussão do papel linguístico da prosódia, levantado por diferentes autores (FERNALD; MAZZIE, 1991; FERNALD, 1992; SCARPA, 1985, 1990, 1991, 1996, 1999, 2001, 2005, 2007; CAVALCANTE, 1999, 2001, 2003a, 2003b, 2007), tomando como foco a prosódia da fala materna enquanto guia de inserção/engajamento da criança na linguagem.

2.1.4 Prosódia: guia de inserção da criança na língua/linguagem

Retomando a reflexão sobre os papéis da prosódia materna, para discorrermos sobre essa via suprasegmental, enquanto guia de inserção da criança na língua, percorreremos, sobretudo, os estudos de Scarpa (1985, 1990, 1991, 1996, 1999, 2001, 2005, 2007) e Cavalcante (1999, 2001, 2003a, 2003b, 2007).

Scarpa (2001) e Cavalcante (1999) partiram da perspectiva de que a criança é inserida em um funcionamento simbólico, em que a fala do outro a interpreta e a significa. Cavalcante (1999, 2003a) diz que a criança é significada e inserida na língua pelas modalizações maternas e se subjetiva nas interações com o outro.

Mesmo antes de a criança ocupar seu turno enquanto falante, já é falada pelo outro. Para Freire (1997), o bebê, ao ser falado pelo outro/ mãe, ocupa um lugar discursivo, o que pode acontecer mesmo antes de seu nascimento. Cavalcante (1999) observou em uma díade brasileira mãe-bebê que, desde os primeiros meses de vida, a mãe elege o bebê como interlocutor, ao falar por ele, marcando o seu lugar no diálogo, por meio da modalização vocal em falsetto e da fala infantilizada.

Scarpa (2001) destaca que, à medida que o balbucio do bebê se padroniza, antes do surgimento das primeiras palavras, a sequência e as características de sons tornam-se mais semelhantes às características fonéticas da língua materna. “Os elementos prosódicos, como ritmo e entonação, são bastante salientes tanto na fala da criança quanto na percepção que a criança tem da fala do adulto” (p. 225).

Scarpa (1991, 1996) observa que, na literatura, as referências sobre aquisição ou papel da prosódia, principalmente sobre parâmetros relativos à altura, direção de curva e tessitura, têm voltado sua atenção para dois aspectos, o primitivismo da entonação e a entonação como evidência do conhecimento gramatical prévio. O primeiro aspecto indica que a entonação é preexistente ao léxico e à gramática, ou seja, os padrões entonacionais são estabelecidos antes dos sistemas lexical e gramatical. Neste caso, a hipótese da precedência da entonação sobre a gramática e o léxico manifesta-se na fala da criança pré-linguística. As vocalizações salientam variações de frequência fundamental, ritmo, volume, velocidade de fala, qualidades diferenciadas de voz, entre outras manifestações prosódicas. “Essas possibilidades expressivas na fala da criança implicam necessariamente indiferenciação entre gesto e voz ou gesto e prosódia/elementos paralinguísticos/segmentais” (SCARPA, 1996, p. 91). O segundo aspecto tem relação com o primeiro, pois, sendo a prosódia, sobretudo a entonação primitiva, ela deve ser considerada evidência de conhecimento prévio de cunho gramatical ou categorial. Aqui, tem-se como hipótese a questão de que a prosódia é uma via linguística favorável à moldagem da materialidade e reorganizações sucessivas.

Em trabalhos anteriores sobre a prosódia e processos dialógicos, Scarpa (1985, 1990) caracterizava a face do caminho privilegiado da criança ao diálogo como melódica / entonacional por excelência. Nesse sentido, a prosódia estabeleceria o elo inicial entre som e sentido, por meio da organização formal da fala e o potencial dos efeitos significativos estabelecidos pela instanciação da língua nos diálogos.

Posteriormente, a autora retoma a ideia de que a ligação entre som e significado começa a ser traçada pela prosódia, o que guiará a criança em direção aos limites de uma possível gramática. Logo, a prosódia, assim como a gramática, é submetida ao funcionamento da língua. Dessa forma, assim como há *erro* gramatical, há também *erro* rítmico/prosódico, sinal que a criança está organizando os vários componentes do sistema concomitantemente (SCARPA, 1999).

Observa-se que a prosódia, com seu caráter delimitativo, demarcativo e configuracional mais aberto que os de natureza gramatical, mostra-se como porta de entrada da criança para a linguagem na segmentação do contínuo da fala (SCARPA, 1999).

Leal, Madeiro e Aguiar (2006) também compartilham a ideia de que os padrões prosódicos são estabelecidos e estruturados antes de a criança começar a falar, ou seja, antes do desenvolvimento da sintaxe, morfologia e gramática. Cavalcante (2007) afirma que as relações estabelecidas pela criança com as configurações prosódicas da fala materna contribuem para constituição das produções vocais infantis, que emergem inicialmente de recortes entonacionais específicos da fala dirigida a ela (por exemplo, os tons ascendentes), passando a incorporar blocos prosódicos e jargões, para, enfim, começar a produzir palavras. Logo, a prosódia da fala materna funciona como um guia de acesso da criança à língua.

Fernald (1992a, 1992b) destaca que a prosódia materna, por volta do final do primeiro ano de vida da criança, passa a exercer esses papéis especificamente linguísticos, como facilitar a segmentação da fala e o aumento de sua compreensão por parte da criança.

Outro papel da prosódia da fala materna de caráter linguístico é atrair a atenção da criança para determinadas palavras inseridas no fluxo contínuo da fala, conforme propõem Fernald e Mazzie (1991) e Fernald (1992b). Além de chamar a atenção infantil para a palavra marcada prosodicamente, Fernald e Mazzie (1991) consideram que o uso da marcação prosódica enfática nos finais das declarações para realçar palavras focadas pode facilitar o processamento da fala para a criança.

Na aquisição da linguagem, Scarpa (1999) observa que trabalhos responsáveis pela percepção, assim como aqueles destinados à produção sugerem que a criança é sensível a várias facetas da prosódia. Cita alguns exemplos, originados de suas pesquisas longitudinais, as quais se destinavam a investigar o papel da prosódia na aquisição da linguagem. O primeiro exemplo está relacionado ao momento no qual a criança começa a produzir textos aparentemente narrativos. Essa produção ocorre através de sequências de contornos atribuídos a expressões fragmentárias, constituídas por sucessivas nomeações de figuras. Pode-se dizer que, neste caso, não há narrativa do ponto de vista léxico-gramatical, mas existe um princípio de organização de narratividade através de macroestruturas entonacionais (ver Scarpa, 1985, 1996). No segundo exemplo, a autora volta-se ao trabalho realizado em 1990¹², e diz que marcas entonacionais possibilitam o engajamento da criança no diálogo e afetam o outro na interação com ela. Por fim, a autora tem registrado o acesso à organização primitiva da forma fônica por sistemas entonacionais primitivos e por certa estabilidade do acento nuclear¹³ na constituição do acento lexical¹⁴.

¹² Referimo-nos ao texto: *Intonation and dialogue processes in early speech* (1990)

¹³ Sílabas proeminentes de um grupo entonacional.

¹⁴ Acento de palavra.

Scarpa (1996, 2005, 2007) propõe que a prosódia apresenta dupla face na aquisição, uma vez que é considerada a via privilegiada de engajamento da criança no diálogo e, simultaneamente, é o veículo primeiro da organização das formas linguísticas, principalmente através da construção dos sistemas de ritmo e entonação de sua língua materna.

A autora afirma que as modulações da voz da mãe (especialmente os movimentos de altura e qualidades diversas de voz), nos primeiros meses de vida do bebê, funcionam como excelente porta de entrada da criança na língua (SCARPA, 2005, 2007).

- *Características prosódicas da fala em manhês*

Por tomar o bebê como interlocutor desde os seus primeiros meses de vida, a mãe marca o lugar dele no diálogo por meio de modulações prosódicas, específicas do manhês (CAVALCANTE, 1999; CAVALCANTE; NASLAYSKY, 2011).

O *manhês* ou fala dirigida à criança pequena (FDC) é caracterizado pela brevidade, enunciados curtos e repetitivos, e simplificação linguística e por modificações prosódicas diferenciadas como: a voz agudizada, ou seja, frequência fundamental ou contorno de altura elevado, e padrão de entonação exagerado que possibilita uma resposta aos padrões de atenção do bebê (FERNALD, 1985; FERNALD et al., 1989; SNOW, 1997). Trevarthen e Aitken (2003) declaram que os enunciados repetitivos que estruturam o *manhês* possuem marcações rítmicas e melódicas. Para Mahdahaoui et al. (2010) essa fala materna característica relaciona-se as emoções da mãe e mostra ser bastante relevante para qualidade das interações entre mãe e bebê.

Cavalcante (2007) ressalta que no *manhês* pode ser evidenciado o uso de palavras infantilizadas ou em diminutivo, como *gatinho* para referir ao gato, *dodói* para denominar ferimento, entre outras, e ainda onomatopéias em substituição ao nome do objeto de origem, por exemplo: au-au ao invés de cachorro, miau para gato.

Em relação à trajetória do *manhês*, Leal, Madeiro e Aguiar (2006), em seu estudo com uma díade mãe-bebê, observaram que esse tipo de fala característico esteve presente nos primeiros meses de vida da criança e aproximadamente aos oito meses foi diminuindo gradativamente.

Investigações sobre o *manhês* têm mostrado a existência de modulações prosódicas diferenciadas na fala dirigida ao infante (FERNALD; SIMON, 1984) e a preferência dos bebês por esse tipo de fala em todas as culturas (FERNALD, 1985).

Fernald e Simon (1984), investigando a natureza e extensão das modificações prosódicas na fala de vinte e quatro mães de língua alemã dirigida a seus recém-nascidos, constataram que as mães modificaram radicalmente os padrões normais tonais e temporais de sua fala ao se dirigirem aos filhos. Nesse estudo, a fala materna caracterizou-se por contornos de entonação ampliados ou pela qualidade vocal sussurrada. Logo, a presença do bebê, repercutiu em modificações prosódicas da fala das mães.

Com o objetivo de investigar o escutar seletivo infantil à fala em *manhês*, Fernald (1985) testou quarenta e oito crianças de quatro meses de idade ao ouvir a fala natural do adulto e a fala natural infantil direta (*manhês*) por quatro mulheres desconhecidas delas. As crianças mostraram significativa preferência de escutar o registro da fala do *manhês*, nessa condição realizavam mais movimentos de cabeça na direção da fala em comparação à fala natural do adulto. Considerando que a fala característica do *manhês* atrai mais o interesse do bebê, ela pode facilitar o processamento dos sons para as crianças jovens.

Fernald (1985) defende a existência de um ajuste adaptativo em relação às características acústicas da fala adulta dirigida aos infantes e que o *manhês* é uma manifestação universal do cuidar humano, encontrado em todas as culturas.

Essa concepção de universalidade do *manhês* apresentada por Fernald tem recebido críticas. Ochs e Schieffelin (1995), por exemplo, observaram que, em diferentes comunidades tradicionais, como na de Samoa Ocidental e entre os kaluli de Papua- Nova Guiné, os bebês não são eleitos como destinatários preferenciais nas interações comunicativas, ou seja, eles não são tomados como parceiros conversacionais, seu papel nessas interações restringe-se a ouvintes casuais de conversações não-simplificadas. Além disso, as autoras ressaltam que podem existir diferenças no grau de simplificação da fala dirigida à criança entre as culturas; assim, há possibilidade de diferenças culturais em relação à incidência e uso do *manhês*.

Cavalcante (1999), em seu estudo com uma díade mãe-criança inserida na cultura brasileira, observou que as modulações prosódicas do *manhês* demonstram especificidades culturais. As modificações prosódicas co-ocorrem em diferentes idades do bebê e nos diversos contextos estabelecidos. E, diferentemente da estruturação do *manhês* possuir uma configuração prosódico-afetiva, conforme defende Fernald (1992b), nos dados longitudinais da díade brasileira analisada por Cavalcante (1999), essa fala dirigida ao bebê assume uma

função linguístico-discursiva desde os primeiros meses da vida do bebê, marcando seu lugar na interação dialógica.

Em período posterior, Cavalcante e Naslavsky (2011, p. 31) destacam que o papel assumido do *manhês* enquanto “via de acesso para o bebê inserir-se na língua enquanto sujeito” é favorecido pelas próprias configurações prosódicas, como o uso do falsetto e da velocidade de fala rápida, presentes nesse tipo de fala.

Desse modo, ao estudar a prosódia materna na fala dirigida ao bebê, o *manhês*, Cavalcante (1999) observou as modificações da prosódia da fala materna e os deslocamentos entre mãe e bebê na dialogia, conforme será discutido.

- A prosódia na fala materna e os deslocamentos na interação dialógica mãe-criança

Para discorrer sobre a prosódia materna, Cavalcante (1999, 2003a, 2007) compreende a fala materna enquanto movimento interpretativo, que funcionaria como via de inserção e sustentação da criança na língua.

Nos primeiros meses de vida do bebê, as modulações da voz da mãe, especialmente movimentos de altura e qualidades variadas de voz, apresentam-se como excelente porta de entrada da criança na língua (SCARPA, 2005, 2007). Cavalcante (1999) afirma que, nesse período, a prosódia materna exerce uma função linguístico-discursiva, marcando os deslocamentos de lugares discursivos entre mãe e bebê. Assim, além das mudanças de posição do infante com relação às modulações de voz da mãe, esses deslocamentos também se realizam em relação à fala materna dirigida ao bebê, uma vez que esta também é afetada pelo bebê. Esse deslocamento subjetivo ocorre sobretudo nas caracterizações prosódicas que a fala materna vai assumindo ao longo do tempo da dialogia com o bebê.

Nas modificações da fala materna com suas modalizações prosódicas características, enquanto deslocamentos do sujeito e do papel discursivo atribuído ao bebê, Cavalcante (1999) observa falas diferenciadas utilizadas pela mãe: *fala atribuída*, *fala recortada*, *fala ritmada* e *fala enfática*.

No decorrer dos primeiros nove meses de vida do bebê, o deslocamento discursivo evidenciado na fala materna ocorre por meio da *fala atribuída*, através da qual a mãe dá “voz” ao bebê, falando “como se” fosse ele. Dessa maneira, ela modaliza a voz, através do falsetto, ou seja, por tom mais agudizado, que configura o tipo de voz característico

neste tipo de fala, e da fala infantilizada marcando prosodicamente o lugar discursivo do bebê. A trajetória da fala atribuída é maior nos primeiros meses e vai diminuindo no sexto mês até assumir uma estrutura prosódica nova ao final do oitavo/nono mês, para então deixar de acontecer, momento no qual o bebê já assume seus turnos discursivos. O papel desse tipo de fala propõe a existência de um funcionamento linguístico-discursivo propiciado no diálogo entre mãe e bebê (CAVALCANTE, 1999, 2001, 2003b). Cavalcante e Naslavsky (2011) declaram que a fala atribuída é estruturada pelo *manhês*, que funciona como via de acesso da criança à língua.

Vemos aí que, mesmo antes de o bebê ocupar seu turno enquanto falante, ele já é falado pelo outro-mãe e seu lugar é marcado no discurso materno através da fala atribuída marcada pelo falsetto, cujo desaparecimento ocorre diante da inauguração de uma nova posição da criança, a de sujeito falante.

Enquanto, na *fala atribuída*, o papel da fala materna era marcar, através do uso do falsetto, o lugar do infante no diálogo, a partir do momento em que o bebê começa a assumir os seus turnos nos diálogos, o falsetto ganha outro papel, o de enfatizar a fala recortada desse bebê, ou de descrever suas ações, consideradas pela mãe como positivas. “*Se antes o foco era o lugar ocupado pelo bebê no discurso, agora o foco é a fala produzida por este bebê na interação*” (CAVALCANTE, 1999, p. 162).

No estudo de Barros e Cavalcante (2010), a função do falsetto na fala materna dirigida ao bebê varia de acordo com contexto interativo. Ora é usado para chamar a atenção da criança, ora está presente ao conversar com o bebê e em outros momentos é utilizado quando a mãe ocupa o turno da criança, falando por ela.

Diante de um bebê vocalmente mais ativo e participativo, que começa a assumir o seu lugar na interação dialógica, a mãe, através da *fala ritmada* e da *fala recortada*, pontua as produções do bebê. Na *fala ritmada*, o ritmo é realçado através de modulações prosódicas e a mãe utiliza essa marcação rítmica para correlacionar gesto e voz. As pausas ganham destaque, podendo funcionar como marcadores do ritmo, este, por sua vez, favorece o posicionamento do infante no momento da interação, assim como insere novos contextos de interação (CAVALCANTE; 1999, 2003b, 2009). Já na *fala recortada*, a mãe especula a produção vocal infantil, favorecendo a criança ‘reconhecer/ver refletida’ sua própria fala inserida no discurso materno. Dessa forma, o papel materno supõe-se ser o de organizador do contínuo experiencial da criança, seja do ponto de vista melódico/rítmico na fala ritmada, seja do ponto de vista linguístico-discursivo na fala recortada (CAVALCANTE, 1999).

No momento em que a criança começa a se posicionar na dialogia, marcando sua ocupação discursiva com o uso do falsetto, Cavalcante (1999) situa a *fala enfática*, modulação vocal marcada pela ênfase, por meio da qual a mãe espelha o referente falado pela criança, enfatizando sua produção correta. Nesse contexto discursivo, tem-se o fim da *fala ritmada* e da *fala recortada* com falsetto e não há mais uso de pausas prolongadas.

Ressaltamos que a voz em falsetto está bastante presente no discurso materno durante os primeiros meses de vida da criança e à medida que essa qualidade de voz deixa de existir, mais precisamente quando o bebê torna-se falante, o falsetto ganha nova direção. Quer dizer, passa a ser usado como marcador do lugar discursivo do novo falante, a criança. A questão da ausência de pausas prolongadas pode ser explicada pelo fato de a criança já assumir espontaneamente seu turno na dialogia, não havendo mais necessidade de que o discurso materno seja marcado com pausas para que a criança se posicione.

Conforme exposto, Cavalcante (1999, 2007) propõe que a prosódia materna pode funcionar como um guia do bebê na língua e pode exercer importante papel no processo aquisicional da linguagem infantil, fornecendo pistas para a compreensão da inserção do bebê na língua.

Diante dos estudos de Cavalcante (1999, 2003a, 2003b, 2007) e Scarpa (1985, 1990, 1991, 1996, 1999, 2001, 2005, 2007), constatamos que, durante o processo de aquisição de linguagem, de infante para falante, as modificações da fala materna com ênfase na prosódia, ocorridas de acordo com os contextos interativos e com o passar do tempo, facilitam o engajamento da criança no diálogo e seu acesso à língua.

Nesse primeiro momento do capítulo dedicado à discussão da multimodalidade da linguagem, realçamos três diferentes facetas da prosódia na fala materna dirigida à criança em contextos interativos diversos. Primeiramente, destacamos o seu papel de pista afetiva correlacionando-o a configuração prosódico-afetivo, proposta por Fernald (1989, 1992a, 1992b, 1993) em diferentes contextos afetivos (conforto, aprovação, atenção e proibição); em seguida, buscamos apresentar a relação entre a prosódia e a atenção conjunta, de forma a entender os padrões prosódicos que desempenham o papel de atrair/obter a atenção infantil, favorecendo o engajamento e participação da criança na interação estabelecida; e, por fim, tecemos discussões sobre o papel da prosódia enquanto guia de inserção da criança na língua/linguagem.

Concebemos que a multimodalidade – fala/voz/prosódia e gestos tem papel de destaque na constituição da atenção conjunta estabelecida entre mãe e criança e funciona

como via de acesso da criança na língua em atividade, ou seja, na prática discursiva. O tópico a seguir discutirá a dimensionalidade dos gestos.

2.2 A dimensão gestual da linguagem

Consideramos a linguagem como um processo multimodal. Na interação, há diferentes modalidades de linguagem do corpo usadas com função comunicativa (estatuto de linguagem), podendo vir ou não acompanhadas da fala. Buscando compreender o papel dos gestos na comunicação, Goldin-Meadow (1999) investiga sobre os dois tipos de gestos - aqueles que substituem a fala e aqueles que a acompanham. Os primeiros, conhecidos como emblemas, são considerados independentes da fala, desempenhando o papel total de comunicar ao assumir as formas de linguagem/língua. Enquanto que os gestos, concomitantes à fala, assumem formato diferente dos primeiros. A autora observa que essa diferenciação relaciona-se a:

... um formato mimético e analógico que o permite capturar ideias que não são facilmente expressas na fala. Como tal, os gestos que acompanham a fala têm o potencial para mostrar os pensamentos que não são transmitidos na fala.¹⁵
(GOLDIN-MEADOW, 1999, p. 428, tradução nossa).

Desse modo, os gestos emblemáticos que substituem a fala têm estatuto de língua e funcionam como forma única de comunicação, já os gestos que acompanham a fala exercem papel coadjuvante na comunicação. McNeill e Duncan (2000, p. 143) acrescentam que, nesses últimos, os gestos e a fala são sistematicamente organizados e sincronizados, expressando “a mesma unidade de ideia fundamental, mas não necessariamente expressam aspectos idênticos dela”. Butcher e Goldin-Meadow (2000) justificam que essa sincronia entre gesto e fala tem relação com a ação do locutor de expressar um mesmo sentido/significado com o uso de ambos os canais simultaneamente, sugerindo que gesto e fala constituem um sistema integrado único.

De acordo com Kendon (2000), os gestos são organizados em relação à fala que eles acompanham, participando da construção do significado da expressão, desempenhando

¹⁵ ... a mimetic and analog format that allows it to capture ideas not easily expressed in speech. As such, the gestures that accompany speech have the potential to display thoughts that are not conveyed in speech.

papéis diferentes e complementares. Para Lebaron e Streeck (2000), a fala e os gestos são coordenados entre si, mas os gestos não representam ou expressam ideias, apesar de abrangerem características cognitivas e comunicativas, eles constituem conhecimento socialmente compartilhado.

Kita (2000) propõe que gestos e falas, mesmo coordenados entre si, são formados por dois processos independentes, que contribuem para uma mesma finalidade, a de organizar a informação a ser produzida verbalmente, concordando com a afirmação de Kendon (2000, p. 54, tradução nossa.) que o “gesto frequentemente fornece um contexto que faz uma expressão verbal mais precisa¹⁶”.

Refletindo sobre a produção da fala e dos gestos em processos distintos, Goldin-Meadow (2009) menciona que a fala transmite o significado “com base em palavras codificadas e dispositivos gramaticais”¹⁷ (p. 106, tradução nossa) e o gesto faz uso da imagem visual e mimética para conduzir uma mensagem. Ainda sobre os gestos, Kendon (2000) constata que podem ser manifestados espacialmente através de movimentos visualmente expressos e desempenhar diferentes funções, entre elas, representar objetos concretos e funcionar como referência a eles.

Destacamos o papel dos gestos: mostrar, dar e apontar, principalmente este último, enquanto recurso essencial para estabelecer uma cena de atenção conjunta na medida em que têm a função de compartilhar a atenção e interesse com o outro, conforme discutimos no capítulo anterior.

Kita (2000) levanta que determinados tipos de gestos dependem da visão para serem realizados, uma vez que, sem contato visual com o interlocutor, eles acabam sem sentido. A autora exemplifica que o gesto de acenar as mãos no final de uma conversa de telefone é um dos gestos desnecessários quando o canal de percepção visual não estiver acessível, desse modo, seu uso nessa situação é visto pela autora como extremamente artificial.

Articulando essa consideração o mesmo deveria aplicar-se para um interlocutor cego, que não pode contar com o canal visual. Desse modo, muitos gestos, como acenar – *tchau*, mencionado pela autora, além de apontar com o dedo indicador, o gesto de chamar, movimento de cabeça de um lado para o outro (sinal de negação), entre outros, que dependem da visão para serem percebidos e representados não fariam sentidos para o deficiente visual. Será então que, na interação dialógica com um interlocutor cego, tais gestos não estariam

¹⁶ ... gesture often provides a context that makes a verbal expression more precise.

¹⁷ speech conveys meaning discretely, relying on codified words and grammatical devices.

presentes? Será que o deficiente visual não usa esses tipos de gestos, fazendo uso exclusivo da fala, em situações nas quais tais gestos fluem junto ou substituem a própria fala? Tais questionamentos serão discutidos no próximo capítulo e, no próprio *corpus*, desta tese poderemos elucidar sobre a existência ou não de tais gestos na interação mãe-criança cega.

O gesto pode contribuir para a compreensão da mensagem oral ao expressar a mesma ideia, quando há uma compatibilidade entre fala-gesto. No entanto, o gesto que acompanha a fala pode confundir a interpretação do ouvinte, quando existe incompatibilidade entre esses canais, pois nessa situação, o gesto acaba dificultando a compreensão da mensagem oral ao expor mensagem diferente (GOLDIN-MEADON, 1999).

Diferentes autores contribuem para o estudo da relação gesto-fala, advogando a integração dessas duas modalidades de linguagem (KENDON, 1980, 2000, 2004; MCNEILL, 1985, 1992; BUTCHER; GOLDIN-MEADOW, 2000).

Ávila Nóbrega (2010), situado na perspectiva da multimodalidade, também contribuiu ao estudo da relação gesto e fala, isto é, do funcionamento gestuo-vocal nas interações mãe-bebê enquanto sistemas associados, pois realizou um estudo longitudinal com duas díades mãe-bebê, na faixa etária dos sete aos dezessete meses de vida da criança para acompanhar a emergência da língua enquanto instância multimodal em contextos de atenção conjunta. Para isso, trouxe a noção de envelope multimodal que consiste numa mescla do olhar, gestos e produção vocal, confirmando que, em contextos de face a face, esses parceiros interativos fazem uso do olhar concomitantemente às ações gestuo-vocais, logo esses planos de composição encontram-se integrados numa mesma matriz de produção.

Goldin-Meadow (2009) propõe que, em virtude de o gesto e a fala serem estreitamente interligados, alterações no gesto podem sinalizar alterações na fala e contribuir para elas. Rowe e Goldin-Meadon (2009) afirmam que o gesto inicial ou sua falta podem ser o indicador mais adequado para apontar atraso de linguagem em comparação à própria produção da fala inicial.

Iverson e Goldin-Meadow (2005) realizaram estudo longitudinal com dez crianças com desenvolvimento típico (5 do sexo masculino e 5 do feminino) com faixa etária entre dez e vinte e quatro meses, do qual puderam concluir que o gesto possui um papel facilitador no desenvolvimento inicial da linguagem.

Com base nas considerações apresentadas por de Butcher; Goldin-Meadow (2000), Iverson; Goldin-Meadow (2005), Rowe; Goldin-Meadon (2009) e Goldin-Meadow (2009) pode-se pensar na contribuição do uso e do papel do gesto na aquisição da linguagem

infantil, uma vez que o gesto possui relação direta com a linguagem e a integração entre gesto e fala influencia na aquisição da linguagem.

Conforme vimos nessa seção, a relação entre gesto e fala corrobora a perspectiva que o funcionamento linguístico é multimodal, no qual as duas modalidades estão imbricadas, formando um conjunto único de significação, sem poder dissociar-se.

A seguir, apresentaremos a diversidade dos movimentos do corpo que se configuram como gestos, os quais recebem diferentes classificações, seja de acordo com sua relação com a fala, seja pela sua função ou configuração.

2.2.1 Movimentos do corpo: configurações gestuais

Considerando a multiplicidade da linguagem do corpo, podemos encontrar nas interações, sejam cenas de atenção conjunta ou não: os gestos, como o de apontar, os movimentos corporais, as expressões faciais, as posturas, o direcionamento do olhar e o toque, ou melhor, o gesto de tocar, que tende a ser dimensionado principalmente nos episódicos interativos entre a díade mãe-criança cega. Considerando a existência dessa diversidade gestual, torna-se relevante enfocar essas possibilidades da linguagem gestual. É o que pretendemos, neste tópico.

Dedicados ao estudo da linguagem do corpo, destacam-se dois campos de estudo: a cinésica e proxêmica. O primeiro foi introduzido por Ray L. Birdwhistell através de suas obras: *Introduction to Kinesics*¹⁸ e *Kinesics and Context*¹⁹, que marcam o interesse no estudo dos movimentos corporais, ou seja, dos gestos que podem ser codificados e padronizados sob diferentes formas de acordo com as culturas. Hecht, Devito e Guerrero (1999) declaram que, situados nesse campo, os estudiosos voltam-se à investigação da linguagem corporal, contemplando gestos, postura, movimento corporal, expressões faciais e comportamento do olhar, incluindo seu movimento, seja aversão, fixação do olhar ou mesmo manutenção do contato ocular. Desse modo, conforme propõem Laver e Beck (2001) na análise da comunicação cinésica é importante considerar dois elementos: o postural e o gestual. Os autores afirmam que mudanças posturais ocorrem através de movimentos corporais de uma configuração estática para outra. Enquanto, os gestos envolvem movimentos dinâmicos expressos no espaço das interações conversacionais. Goodwin (2000) menciona que a postura

¹⁸ BIRDWHISTELL, R.L. *Introduction to kinesics*. Louisville, Ky: University of Louisville, 1975.

¹⁹ BIRDWHISTELL, R.L. **kinesics and context**. Philadelphia: Pennsylvania Press, 1970.

corporal e o olhar mostram o foco de orientação do interlocutor na interação, em que ocorre uma variedade de gestos. Para o autor (GOODWIN, 2003b), gestos manuais e movimentos faciais diversos mostram a dinamicidade do corpo e indicam o foco de atenção estabelecido entre os participantes da interação.

Em relação à proxêmica, Edward T. Hall tem sido apontado como fundador, conforme mostra na publicação de seu trabalho: *The hidden dimension*, em 1969. O autor considera que a proxêmica estuda a relação entre espaço e distância entre os interlocutores no processo comunicativo. Andersen e Bowman (1999) também advogam que essa ciência é responsável pelo estudo do espaço interpessoal, interessando-se pelo grau de orientação espacial ou ângulo entre os interlocutores.

Diante dessas considerações, acreditamos que no estabelecimento da atenção conjunta entre uma díade mãe-criança cega é fundamental a existência de uma distância favorável, de proximidade para a realização do gesto de tocar, primordial na ausência da visão.

Laver e Beck (2001) definem gestos como qualquer movimento de uma ou mais partes do corpo realizado pelo indivíduo e expresso numa configuração espacial. McNeill (2000) defende a pluralidade dos gestos, uma vez que há uma diversidade de movimentos conhecidos como tal. Para distinguir movimentos denominados por gestos, o autor retoma a classificação da tipologia gestual: gesticulação, pantomima, emblemáticos e Língua de Sinais, proposta por Kendon (1982).

Com base no autor, as gesticulações são aqueles gestos que acompanham o fluxo da fala, dependem da fala para surgir e ainda se relacionam com marcas individuais de cada falante. Nessa categoria podemos pensar nos movimentos de braços, de cabeça, de pernas, ou seja, todos os movimentos corporais que ocorrem concomitantemente com a fala.

Quanto às peculiaridades da gesticulação, notamos que, nessa tipologia gestual em que a fala tem presença obrigatória, o gesto não tem sentido considerando suas ações isoladas e sim todo o conjunto expresso.

McNeill (2000) considera definir a pantomima uma tarefa difícil. Observa que essa tipologia gestual trata-se de uma apresentação muda, já que não surge na presença da fala. Trazendo essa definição para os gestos na interação, podemos citar a mímica, as simulações de ações ou representações de personagens. “Na pantomima as mãos descrevem objetos ou ações²⁰” (MCNEILL, 1992, p. 37, tradução nossa). Cavalcante (2009, 2011)

²⁰ In pantomime the hands depict objects or actions.

acrescenta que a pantomima é um ato individual, possuindo caráter de narrativa, já que engloba microações ocorridas em sequência.

Vale salientar que as considerações de McNeill (1992, 2000) a respeito de a pantomima ocorrer apenas na ausência da fala têm como referência interlocutores adultos, diferentemente do que tem sido observado por Cavalcante (2009, 2011) em seu estudo longitudinal entre mãe e bebê, no qual pantomima ocorre na presença da fala na dinâmica dialógica, pois a mãe usa a pantomima concomitantemente com a produção vocal. Para a autora, na criança em processo de aquisição de gestos e fala, a pantomima deve emergir no contínuo gestual materno na presença da fala para que as ações simuladas tenham sentido para a criança.

Já os gestos emblemáticos, ou emblemas, que podem ser produzidos com a presença ou ausência de fala, são parcialmente convencionalizados, o que sugere que são construídos socialmente e determinados culturalmente (MCNEILL, 1992). Entre esses gestos, destacamos balançar a cabeça para cima e para baixo ou para um lado e para o outro, expressando as ideias de afirmação ou negação, respectivamente, o movimento repetido de um lado para o outro com as mãos, sinalizando *tchau*, e em especial, o apontar, que tem um papel de destaque em cenas de atenção conjunta. Para Cavalcante (1994), o gesto de apontar envolve caráter social, pois, quando o interlocutor aponta, chama seu parceiro interativo para partilhar o mesmo foco de atenção, que pode ser um objeto.

Considerando o papel relevante do apontar para a atenção conjunta, mais adiante serão aprofundadas suas particularidades e contribuições com base em estudos na área da Linguística, principalmente no campo de aquisição da linguagem.

Além dos descritos acima, Ávila Nóbrega (2010) considera como gestos emblemáticos os movimentos de “entregar/dar e receber/pegar determinado objeto”, “estender a mão para solicitar objetos”, “estender a mão para mostrar algo ao parceiro”, “chamar com a mão”, dentre outros, que emergem em contextos interativos de atenção conjunta entre mãe e bebê e estão presentes em crianças em processo de aquisição da língua enquanto instância multimodal.

Tomamos tais gestos também como emblemáticos na díade mãe-criança cega, que nos propomos analisar, uma vez que a participação da criança nas cenas de atenção conjunta é mediada principalmente pela sua gestualidade. Além disso, concebemos como emblema o tocar quando este substitui o papel do apontar ao atrair e direcionar a atenção para o foco apontado, como veremos nos fragmentos das cenas interativas analisadas.

Por fim, a Língua de Sinais que deve ocorrer apenas na ausência da fala, por apresentar características semelhantes, tais como: possuir propriedades linguísticas, e ser convencionalizada (MCNEILL, 2000). Essa tipologia gestual é própria da comunidade surda de vários países, no caso do Brasil, esse sistema linguístico é denominado de LIBRAS.

McNeill (2000) observa que, em geral, a ausência da fala na produção do gesto correlaciona-se com a ausência ou presença de propriedades linguísticas convencionais. A tendência é que, na presença obrigatória da fala, como no caso da gesticulação, há ausência de propriedades linguísticas, enquanto que na ausência obrigatória da fala, as propriedades linguísticas estão presentes, como nas Línguas de Sinais. Essa correlação, por sua vez, não se aplica à pantomima, que, segundo o autor, é produzida na ausência da fala e de propriedades linguísticas.

Resgatamos a tipologia gestual proposta por Kendon (1982), pois em nossas análises faremos uso dessa classificação, abordando a emergência do gesto emblemático e da pantomima em contextos interativos de atenção conjunta, de forma a acompanhar esses gestos usados pela mãe para estabelecer ou manter a atenção da criança cega para o foco da interação.

Quanto à função da gestualidade, Cosnier (1996, 1997) ressalta a função de coordenação que consiste em garantir que os enunciados produzidos no diálogo sejam recebidos pelo interlocutor e em compartilhar com ele o tempo da fala no diálogo, de forma a configurar uma sincronia entre os interlocutores. Para garantir mutuamente essa troca, o autor considera a existência de um dispositivo de interação que se associa a um dispositivo de compartilhamento e de manutenção da fala, os quais são predominantemente mimogestuais, sendo utilizados, especialmente, o balançar de cabeça e os movimentos dos olhos (COSNIER, 1996). Cosnier (1997) propõe que os gestos realizados pelos interlocutores que buscam garantir a coordenação na interação sejam chamados de sincronizadores. Além disso, o autor observa, no diálogo, a presença de dois fenômenos sincrônicos: autossincronia, quando os movimentos corporais e os eventos da fala do locutor ocorrem de maneira sincronizada, ou seja, expressam-se em uma ação simultânea, e heterossincronia, que ocorre quando os eventos de fala são produzidos pelos interlocutores sincronicamente.

A autossincronia nos remete à dinâmica linguística-multimodal, que contempla múltiplos recursos verbais e não verbais, como a fala com suas marcações prosódicas diversas e a gestualidade formando um pacote único da expressividade do interlocutor na interação dialógica com seu parceiro. Já o fenômeno da heterossincronia, que ocorre quando os interlocutores falam simultaneamente, é menos observado quando se tem a alternância de

turno entre os interlocutores, e cada um deles respeita o turno do outro, aguardando o momento de se posicionar no diálogo, assumindo um novo turno.

Retomando as considerações sobre os tipos de gestos em relação às funções desempenhadas, Özçaliskan e Goldin-Meadow (2009) dizem que as crianças usam gestos dêiticos para indicar ou mostrar objetos, pessoas ou locais, como por exemplo, apontar para algum desses referentes; gestos icônicos, realizados por movimentos corporais, com a finalidade de descrever ações ou qualidades de um objeto, dos quais cita: bater os braços para sinalizar o vôo; e os gestos convencionais, os conhecidos emblemas, definidos culturalmente e usados para comunicar significados socialmente compartilhados, como exemplo: estender a mão espalmada para solicitar um objeto.

Vale salientar que algumas dessas classificações foram utilizadas anteriormente, assim como novas terminologias gestuais foram apresentadas por outros autores que se dedicaram a estudar os gestos, seus tipos, configurações ou funções (entre eles EKMAN; FRIESEN, 1969; COSNIER, 1997; MCNEILL, 1992; KRAUSS; CHEN; GOTTESMAN, 2001; CAPIRCI; MONTANARI; VOLTERRA, 1998; etc.) No entanto, não é nossa pretensão nomear e descrever a diversidade das terminologias gestuais presente na literatura sobre as classificações dos gestos. Destacaremos, nessa discussão, gestos classificados por Bates et al. (1979) como comunicativos, entre eles: o gesto de alcançar (movimento de abrir e fechar a palma da mão estendida para alcançar determinado objeto, com o olhar dirigido ao adulto), o gesto de dar (dar um objeto para o adulto), o gesto de mostrar (levantar um objeto para o adulto vê-lo) e o gesto de apontar (dedo indicador direcionado para um objeto ou pessoa, com olhar alternado para o adulto).

Consideramos tais gestos de grande relevância para a aquisição da linguagem, sendo bastante encontrados em cenas de atenção conjunta. Eles se estruturam pela via visual, uma vez que o olhar mostra-se presente em sua configuração. Como nosso estudo direciona-se a uma díade mãe-criança cega, a funcionalidade de tais gestos pode ser aplicada com a mesma função em cenas de atenção conjunta entre essa díade, mas tais gestos devem estruturar-se por uma via alternativa de acesso: a tátil.

Sobre o gesto de alcançar, Vila (2004) observa uma estruturação evolutiva de uso e configuração por parte da criança até assemelhar-se ao apontar em termos de forma e função. Segundo a autora, uso do “gesto de alcançar” é observado em bebês com aproximadamente seis meses, em situações de interesse por determinado objeto, nas quais o bebê procura pegá-lo com os dois braços estendidos, as mãos abertas e o olhar dirigido para ele. Com o tempo esse gesto vai sofrendo algumas modificações configuracionais, tornando-

se intencional, neste caso, um braço é estendido e o outro fica mais retraído e o bebê alterna seu olhar entre o objeto e o adulto, demonstrando a ele o interesse pelo objeto. Já por volta dos onze aos doze meses, o gesto de alcançar é substituído pela sinalização – o apontar que é cultural e usado como forma de solicitação ou para atrair a atenção do adulto para o objeto.

Em virtude da relevância do apontar no funcionamento da atenção conjunta e na aquisição da linguagem, para um maior aprofundamento, direcionaremos, agora, nossas discussões para os estudos voltados ao uso, forma ou função do gesto de apontar na aquisição da linguagem.

Em relação a esse gesto específico, Cavalcante (1994) realizou estudo do tipo longitudinal bastante significativo, considerando a transição do período pré-linguístico à aquisição da linguagem verbal da criança.

Vale salientar que a autora abandonou a ideia defendida por Bruner (1975, 1983) que o surgimento do gesto e da fala na comunicação ocorre por uma continuidade estrutural, na qual os gestos surgiam no período pré-linguístico, desaparecendo e dando lugar à fala, emergida no chamado período linguístico da aquisição da linguagem. Em seus estudos recentes, Cavalcante (2009) insere-se na perspectiva proposta por McNeill (1985), na qual o funcionamento da língua é multimodal, logo gesto e fala são indissociáveis, formando uma mesma matriz de significação e produção. Nosso estudo partilha dessa perspectiva.

A autora concebe o gesto de apontar como elemento de um processo de co-construção diádica e sugere que a trajetória gestual realiza-se por meio de um processo de construção social. Ao observar esta trajetória, constata uma diversidade na configuração física do gesto de apontar. Além do gesto de apontar convencional (extensão de braço e dedo indicador em direção a um objeto) e do apontar exploratório (apontar convencional com o dedo indicador tocando no objeto que o gesto discrimina), a autora evidencia outras configurações deste gesto, ampliando suas tipologias morfológicas, entre eles: *apontar com dois dedos*, *apontar com três dedos*, *apontar com toda a mão* e insistência gestual, que envolve o apontar convencional em cadeia, ou seja, um após o outro, em direção ao objeto discriminado (CAVALCANTE, 1994).

Liszkowski, Carpenter, Striano e Tomasello (2006), assim como Liszkowski , Albrecht, Carpenter e Tomasello (2008) constataam que o uso do gesto de apontar enquanto intenção comunicativa inicia-se por volta dos doze meses de vida da criança. Na literatura, de acordo com sua função, esse gesto foi classificado em duas diferentes maneiras: apontar imperativo, quando é usado para solicitar algo, ou apontar declarativo, usado para dirigir e

compartilhar atenção com o outro, conforme mostram Bates, Camaioni e Volterra (1975) e outros autores citados no capítulo inicial desta tese.

Vale lembrar que há outros tipos de gestos imperativos e declarativos, além do apontar. Slaughter, Peterson e Carpenter (2009) consideraram, em seu estudo longitudinal com 24 díades mãe-bebê, observadas dos nove aos quinze meses de vida da criança, diferentes formas de manifestações desses gestos com base no contexto em que foram observados. As crianças usavam gestos imperativos dos tipos *dar*, *alcançar* ou o próprio *apontar* para um objeto, enquanto alternavam o olhar para o objeto e o rosto do adulto. Ao usar tais gestos, as crianças em geral lamentavam e insistiam na demanda pelos objetos quando não eram dados a elas. Os gestos declarativos foram realizados quando a criança *apontava*, *mostrava* ou *dava* um objeto para o adulto com a finalidade de atrair a atenção do outro à medida que dirigia o olhar ora para o objeto ora para o adulto e com frequência vocalizava, comentando sobre o objeto para o adulto até ele também comentar sobre o objeto.

O uso de gestos declarativos sugere que a criança deseja compartilhar uma atenção com o adulto e faz isso porque compreende que adultos têm estados atencionais que podem ser influenciados e modificados por tais gestos (CARPENTER; NAGEL; TOMASELLO; 1998). Logo, o uso inicial do apontar declarativo por parte da criança já revela sua habilidade cognitiva-social para direcionar a atenção dos outros (LISZKOWSKI et al., 2006). Vemos aí uma relação de proximidade dos gestos declarativos em contextos de atenção conjunta, assim como foi demonstrada anteriormente na reflexão do uso do apontar enquanto recurso para iniciar esses tipos de contextos que visam ao estabelecimento da atenção mútua.

Além do papel saliente do apontar em contextos de atenção conjunta e na aquisição da linguagem, conforme discutido, o rosto também significa, seja por meio de expressões faciais ou de direcionamento de olhares. Diferentes sinais expressos pelo rosto são capazes de contextualizar as palavras pronunciadas ou revelar aquilo que não foi dito pelas próprias palavras.

Desse modo, o rosto é um dos mais expressivos instrumentos da comunicação não verbal (LOCKE, 1997), que atrai a atenção dos bebês (PALACIOS, 1995; FLAVELL, 1999; BEE, 2003), e ainda funciona como meio desencadeador social privilegiado (CORRAZE, 1982) e canal excepcional para as trocas emocionais (EKMAN, 1993).

Nas interações iniciais entre mãe e bebê, já se percebe a construção de momentos de face a face e os bebês participam desses momentos atraídos pela face materna. Nesses contextos, percebe-se o contato do olhar, trocas de sorriso e diferentes movimentos faciais.

Em contextos de face a face entre os interlocutores, Locke (1997) considera que o rosto humano desempenha papel ativo no processo comunicativo, uma vez que a estrutura do rosto identifica o falante e o interlocutor, fornecendo, a cada um deles, a informação mais importante da interação social.

As expressões faciais de emoção possuem um caráter universal, conforme defende Darwin sobre a existência de um código universal das emoções. Esse caráter universal determina configurações faciais particulares e emoções específicas, desse modo, em situações de afeto positivo a configuração da face, ou melhor, expressão facial é distinta de situações de afeto negativo (EKMAN; KELTNER, 1997; EKMAN, 1999). Além disso, as expressões emocionais da face modificam-se de acordo com o contexto (ROSENBERG; EKMAN, 1993; KELNER; EKMAN, 2003) e a cultura (EKMAN, 1992, 1993, 1997, 1999; KELNER; EKMAN, 2003,).

Conforme apontado, o rosto desempenha o melhor papel para transmitir os estados emocionais do falante (ANDERSEN; BOWMAN, 1999) e por meio do contato ocular é possível designar informações significativas no estabelecimento da interação (GRUMET, 1999).

No que concerne ao olhar enquanto recurso fundamental em contextos de atenção conjunta, diferentes autores mostram sua relevância, conforme tratamos no capítulo anterior desta tese (BULLOWA, 1979; COLLIS, 1979; BUTTERWOTH, 1995; TOMASELLO, 1995; LOCKE, 1997; GOODWIN, 2000; HANNA; BRENNAN, 2007; NEWELL, 2007; etc).

Segundo os autores elencados, o direcionamento dos olhos para determinado alvo assemelha-se quanto à função ao papel do apontar declarativo e ambos são elementos marcantes no funcionamento da atenção conjunta. O olhar e o apontar do bebê para determinado objeto enquanto vocaliza levam a mãe a interpretar que tal objeto é o foco da atenção da criança. A esse respeito, Locke (1997) reafirma a importância do rosto no processo comunicativo, cujas contribuições incluem:

1. expressar o estado emocional e a aprovação do falante em relação ao interlocutor;
2. reforçar ou contradizer, de maneira não intencional, a mensagem falada;
3. transmitir informações sobre os aspectos do ambiente que dirigem a atenção do falante;
4. apontar o desejo de dominar ou ceder;
5. transmitir, através de recursos não verbais, como movimentos de cabeça, sorrisos, olhares, franzir da testa, bocejo, etc, as reações dos interlocutores às mensagens faladas.

O autor ainda sugere que há uma harmonia entre os movimentos faciais e a voz, que tendem a tornar-se um sistema unificado e a atrair o interesse dos bebês. Kelner e Ekman

(2003) também consideram a relevância da face e da voz, incluindo as palavras e a prosódia como canais associados na expressão das emoções dos falantes.

De acordo com as discussões apresentadas nesse tópico, ressaltamos que a riqueza da gestualidade, sob diferentes manifestações, configurações, funções, registra seu papel na interação dialógica contribuindo para o funcionamento linguístico multimodal, no qual gesto e fala formam uma unidade discursiva significativa.

A seguir, enfocaremos discussões do toque concebido como gesto significativo em contextos interativos, que funciona como recurso alternativo diante da impossibilidade da referência visual como no caso da criança cega, presença constante na discussão do corpus de nossa tese.

2.2.2 O tocar como linguagem

O toque, enquanto linguagem, aciona a modalidade tátil no diálogo entre interlocutores, e articulado, com a visão ou a audição, possibilita a percepção de informações táteis e de outros recursos como os gestos pela visão ou a fala com sua riqueza prosódica através da audição.

Segundo Palacios (1995), as modalidades perceptivas funcionam de maneira coordenada entre si, uma vez que a percepção da criança é intermodal, as informações da realidade são integradas através de diferentes modalidades sensoriais. Desse modo, conforme propõe Turkewitz (1994), Flavell et al. (1999) e Shaffer (2005), a percepção intermodal envolve mais de uma modalidade sensorial para captação das informações de objetos e eventos.

Além da noção de multimodalidade, ou seja, a língua enquanto instância multimodal, no qual fala e gesto/tocar formam um sistema integrado e indissociável, trazemos nesse tópico a noção de intermodalidade, que propõe a integração de mais de um canal sensorial para a captação das informações do ambiente, já que tais informações são múltiplas, demandando da percepção e acesso de mais de um sentido. Como estamos lidando/trabalhando com dados longitudinais de uma criança com um dos sentidos, a visão ausente, é importante compreender que outros sentidos são acessados nas diversas cenas de atenção conjunta, das quais a criança participa.

Cosnier (1977, 1996, 2004) destaca que a comunicação humana contempla elementos verbais e não verbais (mímicas faciais, gestos e mudanças posturais), sendo

atravessada por diferentes canais sensoriais: auditivo, visual, olfativo e tátil. Assim, as trocas interativas apresentam caráter multicanal e multimodal.

A noção de a comunicação ser multimodal e multicanal pode estar atrelada ao fato de a linguagem mesclar elementos de diferentes modalidades, verbal e não verbal (COSNIER, 1977, 1996, 1997, 2003, 2004), que são percebidas pelo sujeito por diversos canais sensoriais (COSNIER, 1977). Além disso, as informações sensoriais são associadas ou articuladas simultaneamente ao som e imagem, toque e imagem, ou combinações ainda mais elaboradas relacionadas ao cheiro, imagem, toque e som (BEE, 2003).

Nesse sentido, determinado objeto presente no espaço pode ser percebido pela interseção dos sistemas sensoriais, audição, visão, tato, olfato e paladar, é passível de ser ouvido, visto, tocado e, talvez, cheirado e saboreado. Mas, mesmo sendo percebido pelas relações intermodais, pela articulação entre as modalidades sensoriais, tal objeto é apreendido de forma unificada (WALKER-ANDREUS, 1994).

Flavell et al. (1999) observaram que, com aproximadamente três a quatro meses, os bebês são capazes de perceber imagens e sons como integrantes de um mesmo evento quando eles estão sincronizados no tempo. Desse modo, pode-se pensar em uma percepção intermodal visual-auditiva. Além disso, eles são capazes de fazer uso de informações visuais e táteis simultaneamente, configurando uma percepção intermodal visual-tátil.

Os bebês cegos não podem captar as informações visuais, já que a visão ausente não pode ser integrada aos demais sentidos, garantindo uma percepção intermodal visual-auditiva ou visual-tátil, como no desenvolvimento típico infantil. Esses bebês podem usar outros sentidos, a capacidade perceptiva articulada com mais de um sentido pode existir, como a percepção intermodal áudio-tátil, por exemplo. Então, na ausência ou no funcionamento inadequado de alguma modalidade sensorial, como, por exemplo, a visual, a interação com pessoas e objetos pode tornar-se efetiva pelo uso de outras modalidades sensoriais, como a audição e o tato.

Neste sentido, a audição possibilitaria detectar sons emitidos, permitindo que o indivíduo reconheça a voz do interlocutor e as características prosódicas da fala, como entonações, variações de altura e de velocidade, entre outras, que conforme vimos, podem apresentar múltiplas facetas, ora como pista do contexto interativo ou afetivo, enquanto papel de atrair ou manter a atenção da criança ou como via privilegiada de inserção da criança na língua. Já o tato favoreceria o contato físico com o interlocutor e com os objetos externos, possibilitando a captação de suas informações. Focaremos neste momento as contribuições do tato no processo interativo, tomando-o enquanto linguagem.

Montagu (1988) afirma que o significado original do termo *tato* está relacionado ao sinônimo de *toque*, *contato*, ou seja, ao ato de tocar ou encontrar. Jütte (2008) propõe que a pele funciona como o ponto de encontro das qualidades dos objetos referentes ao sentido tátil. Desse modo, podemos pensar que a pele seria o tradutor de tais qualidades.

Diferentemente do sentido da visão, que permite ao indivíduo perceber ou captar informações de objetos localizados distantes de si, o tato é considerado um sentido proximal, pois depende do contato físico direto do objeto ou pessoa com o corpo, só é possível conhecer o objeto pela exploração manual ou interagir por meio do toque com uma pessoa quando a localização do objeto/pessoa estiver dentro do alcance da mão. Logo, o toque acontece apenas quando há um contato físico real com algum objeto ou pessoa (JAMES et al., 2006; MILLAR, 1997; KASTRUP, 2007; BATISTA, 2005; CHEN; DOWNING, 2006).

Nota-se uma diferenciação nas naturezas de estímulos percebidos pela visão e aqueles captados pelo tato (MILLAR, 1997). A visão apreende informações sobre tamanho, forma, cor e movimento rapidamente (CHEN; DOWNING, 2006), esse sentido é essencial para capturar a informação sobre as características físicas do objeto, como formato e tamanho. Enquanto o tato é mais eficiente para captar informações sobre as propriedades materiais do objeto (aspereza, dureza e temperatura aparente) (KLATSKY; LEDERMAN, 2003a, 2003b). JAMES et al. (2006) ressaltam que características aparentes do objeto, como pegajoso ou escorregadio são somente percebidas pelo tato, já as cores podem ser percebidas apenas visualmente.

Chen; Downing (2006) lembram que há conceitos que são de fácil compreensão pelo uso da modalidade visual, mas difíceis de reconhecer pelo toque; como aqueles relacionados às expressões faciais e às ações físicas. Para que a criança compreenda tal contexto interativo permeado por tais situações, há adaptações táteis típicas para guiá-la através de ações específicas ou movimentos (orientação de mão sob a mão).

Focalizando as possibilidades de conhecer objetos pelo sistema tátil, Montagu (1988), Hatwell (2003), Batista (2005) e Tiest; Kappers (2008) propõem que esse sistema sensorial possibilita a captação das propriedades físicas e espaciais dos objetos/ambiente, como temperatura, textura, formato, tamanho e relações espaciais, como sua localização e direção dos objetos, por exemplo. Além de considerar algumas dessas propriedades como percebíveis pelo toque, outros autores (LEDERMAN, 1997; KLATZKY; LEDERMAN, 2003b; JAMES et al., 2006; BELARMINO, 2008; LEDERMAN; KLATZKY, 2009; LEDERMAN; KITADA; PAWLUK, 2010) apontam que o peso pode ser percebido na manipulação do objeto.

Para que essas propriedades do objeto sejam percebidas tatilmente é necessária a realização de movimentos exploratórios e da síntese mental decorrente no processo perceptual (HATWELL, 2003). Chen e Downing (2006) destacam que a captação de informações por meio do tato necessita de mais tempo para serem integradas, pois envolve um processo sequencial de imagens táteis para que seja formada a imagem do objeto. As imagens táteis precisam ser sintetizadas para a integração e a compreensão das informações captadas.

Tomando o tato como modalidade sensorial que favorece a interação dialógica entre mãe e filho e o ato de tocar como linguagem configurada nessa interação, reportamos a diferentes autores (MONTAGU, 1988; GUERRERO; DEVITTO; HECH 1999; JONES, 1999; CHEN; DOWNING, 2006) que se dedicaram ao estudo do toque, mostrando a contribuição do tato para o desenvolvimento infantil ou para a relação mãe-criança.

Para Montagu (1988) o toque tem sido considerado a primeira forma de que os seres humanos dispõem para comunicar-se, quando diz que a pele é considerada o sistema de órgãos mais importante do corpo e o primeiro meio de comunicação do ser humano. De acordo com a evolução dos sentidos, o tato ou sistema tátil foi o primeiro a surgir e a entrar em atividade, a tornar-se funcional no ser humano. Desse modo, as primeiras percepções do bebê sobre a realidade são captadas pelo tato.

Guerrero, Devitto e Hech (1999) também propõem que o toque é um canal relevante de comunicação, sendo uma das mais básicas necessidades do ser humano. Pensando sobre a funcionalidade do toque mencionadas pelos autores, vemos que o ele promove o contato, a interação, o diálogo. Conforme afirma Jones (1999), o toque favorece a relação entre as pessoas, e ainda, o contato corporal, que é viabilizado pelo toque corpo a corpo. É considerado por Machado e Winograd (2007) como uma condição basilar para o desenvolvimento de movimentos, gestos e a interação com as pessoas. Nessas colocações, destaca-se o toque como recurso de linguagem nas interações.

Esse contato corporal entre mãe e bebê tem sido considerado por Machado e Winograd (2007) a primeira forma de comunicação estabelecida entre eles. Além disso, as informações captadas pelo bebê por meio da pele proporcionam o conhecimento do meio externo e as sensações de prazer ou desprazer. O mundo é percebido pelo bebê através de suas sensações corporais. Logo, é relevante que a mãe proporcione tais relações.

Chen e Downing (2006) também consideram a importância do contato pele a pele proporcionado em rotinas diárias (amamentação/ alimentação, troca de roupa, carregar a criança nos braços, etc) para o desenvolvimento emocional, social, comunicativo e cognitivo infantil.

Em relação aos cuidados maternos do bebê, dos quais Winnicott (1983) destaca o *holding* materno, no qual o ato de carregar, de pôr o bebê no colo, promove a sensibilidade cutânea (tato e temperatura) do bebê e funciona como forma primordial de demonstração de amor, de afeto.

Em suma, na interação mãe e bebê, o contato corporal com a mãe constitui a primeira linguagem do bebê e funciona como forma de entrar em contato com o ser humano. O uso do corpo como linguagem pelo bebê possibilita a expressão de seus sentimentos e emoções. O autor sugere que uma estimulação tátil apresenta significado fundamental nos relacionamentos emocionais e no desenvolvimento humano e o simples gesto do tocar corresponde a verdadeira voz da sensação, do sentimento. (MONTAGU, 1988). Assim, uma estimulação tátil adequada durante a infância associada aos outros canais sensoriais é importante para o desenvolvimento emocional e social do sujeito.

Nota-se que, nos primeiros meses após o nascimento, as percepções táteis, visuais, auditivas, gustativas estão sendo organizadas pelo o bebê. A partir disso, ele começa a diferenciar-se do mundo. “A diferenciação do si- mesmo em relação ao mundo dos objetos é uma conquista notável e para sua consecução o tato desempenha um papel de destaque”, uma vez que a percepção de si mesmo tem grande influência de experiências táteis (MONTAGU, 1988, p. 242).

Nesse sentido, vivenciar o próprio corpo sinaliza a existência do ser, o perceber-se no mundo. Por meio do tato, é possível construir a consciência do mundo (ANDRADE, 2008) e a consciência do eu (BELARMINO, 2008). Logo, o tato favorece a constituição da imagem corporal pelo sujeito e sua percepção dos objetos, percebendo a si mesmo como instância distinta dos objetos.

De acordo com os papéis que desempenham, Montagu (1988) distingue três formas de toque, o *social*, o *passivo* e o *ativo*. O *toque social* envolve o tocar em situações sociais, o qual estimula os vínculos sociais, a dependência e a integridade social. O *toque passivo* está relacionado ao contato da pele do sujeito com um agente externo, como por exemplo, uma superfície áspera que é deslizada sobre dedos imóveis. O *toque ativo*, também conhecido pelo termo haptico, envolve o contato pele-objeto, a exploração e a manipulação efetuadas pelo toque do indivíduo. Neste tipo de toque, tem-se a estimulação dos sistemas receptores nos músculos, tendões e articulações, ou seja, o sistema cinestésico²¹.

²¹ responsável pela consciência da postura corporal e possibilita a percepção do movimento ou repouso do corpo.

Mais recentemente, Chen e Downing (2006) retomam a reflexão e a contribuição do estudo das três formas de toque, pontuando situações diferenciadas que envolvem cada tipo nas interações com a criança.

É nas interações com a mãe ou cuidador que o toque social é primeiramente encontrado. Nessas interações iniciais, essa forma de toque é desenvolvida em jogos interativos, como fazer cócegas na barriga, por exemplo, e nas rotinas de cuidado, como pentear o cabelo. Esse tipo de toque favorece o estabelecimento de ligações e relações emocionais, podendo abranger o toque ativo, quando a criança toca outra pessoa, ou o passivo, no qual é tocada por outrem. No primeiro caso, caracteriza-se como toque social passivo, quando a criança recebe uma massagem, abraço ou tem seu cabelo penteado por outra pessoa. O toque social é considerado ativo quando a criança cumprimenta um amigo, dando tapinhas na sua mão, abraça os pais ou cuidador ou penteia o cabelo do irmão (CHEN; DOWNING, 2006).

Em relação ao toque passivo e o ativo, Lederman (1997) reflete sobre esses termos relacionado-os às condições de toque em que o indivíduo tem ou não tem controle sobre o processo de tocar, respectivamente. No toque passivo, o indivíduo não tem controle sobre as informações sensoriais recebidas, enquanto que no toque ativo, o indivíduo tem controle sobre as informações sensoriais selecionadas.

Pensando na criança e sua relação com toque passivo, Chen e Downing (2006) acrescentam que, além de ocorrer quando a pele da criança entra em contato com alguma pessoa ou objeto, pode ocorrer quando alguém a toca, fornecendo uma informação como pressão ou temperatura que pode ser despercebida ou proporcionar uma sensação agradável ou dolorosa. Um exemplo do tipo de toque que pode ser utilizado nos cuidados diários como pentear o cabelo, conforme já mencionado.

Entretanto, em contextos diários, há predominância do toque ativo (KLATZKY; LEDERMAN, 2003b). Para sua realização, é preciso que a criança possua controle motor nos braços, mãos, e dedos ou pés, que os movimente com independência e ativamente, sendo capaz de manusear e explorar os objetos ou pessoas, de tal forma a facilitar sua identificação e reconhecimento (CHEN; DOWNING, 2006). Klatzky; Lederman (2003b), Hatwell (2003) e Drewing (2008) também consideram que o controle dos movimentos exploratórios faz parte do toque ativo.

Dentre os toques ativos que as crianças realizam, Chen e Downing (2006) citam o explorar o ambiente para localizar o brinquedo desejado e o estender as mãos para tocar pessoas para atenção ou interação.

Nesse sentido, o toque ativo substitui o olhar diante da localização de algo interessante no ambiente à medida que a criança explora com as mãos o ambiente objetivando sua localização e ainda substitui o olhar dirigido ao outro para iniciar uma interação ou chamar sua atenção, já que o tocar no parceiro também funciona para atrair sua atenção ou para convidá-lo para a interação.

De acordo com os autores supracitados, as diferentes formas de toque permeiam as interações das quais a criança participa ao longo da vida e o toque ativo, que é intencional, tem papel de destaque para a interação e a captação das informações do que se toca, ou seja, do que se procura conhecer, uma vez que o toque revela as propriedades diversas do foco da atenção tátil.

Diante disso, propomos que o gesto de tocar envolve linguagem, uma vez que o sentido do tato possibilita a construção do apontar exploratório ou tátil que, assim como os demais gestos de apontar, tem estatuto linguístico, o que os diferencia, é apenas sua configuração.

Neste capítulo, tecemos considerações sobre a multimodalidade, o uso da fala com os papéis diferenciados de suas marcações prosódicas, a diversidade da linguagem gestual, incluindo os gestos e o tocar enquanto linguagem. No próximo, situaremos essas temáticas no campo da cegueira, dentre as quais discutiremos o estatuto do toque na criança cega, finalizando com reflexões sobre as implicações da cegueira na atenção conjunta, foco desta tese.

CAPÍTULO III

3. Cegueira, linguagem e interação

Neste capítulo, entraremos no estudo da cegueira, buscando refletir sobre essa deficiência sensorial e sobre a linguagem enquanto funcionamento multimodal, situando questões da prosódia e gestualidade no contexto de interação mãe-criança cega.

Inicialmente, contextualizaremos brevemente a cegueira enquanto deficiência visual, procurando compreender seu conceito e classificação, de forma a conhecer o perfil da criança, objeto de estudo desta tese.

Em seguida, discutiremos as configurações multimodais na interação mãe-criança cega, incluindo considerações e análises sobre a fala materna e suas marcações prosódicas, a gestualidade e o estatuto do toque na díade mãe-criança cega.

Para concluir o capítulo, considerando que ainda é uma área de estudo incipiente e é o ponto central desta tese, dedicaremos o último tópico a uma breve reflexão das implicações da cegueira para a atenção conjunta, assumindo a premissa de que a fala e o toque configuram essa cena.

3.1 Conceituando a cegueira

A cegueira é uma deficiência visual que implica uma incapacidade de apreender as informações do mundo pelo sentido da visão (NUMES; LOMÔNACO, 2008). Ela pode ser definida sob o enfoque clínico/oftalmológico e o educacional, conforme sugerem Veitzman (2000), Conde (2002), Masi (2002), Martín e Ramirez (2003) e Amiralian (2004).

No século XX, até o começo da década de 70, a identificação da deficiência visual focalizava o diagnóstico oftalmológico e restringia-se à acuidade visual verificada pelos oftalmologistas. Desse modo, a cegueira relacionava-se à “acuidade visual entre 0 e 20/200 pés no melhor olho após correção máxima ou a um ângulo visual restrito de 20° de amplitude” (AMIRALIAN, 2004, p. 16). Esta definição subtende que diante da cegueira o indivíduo cego é capaz de enxergar a 20 pés (6 metros), enquanto uma pessoa com visão normal consegue

enxergar a 200 pés (60 metros) e está relacionada à cegueira legal, definição elaborada pela Associação Médica Americana em 1943, utilizada para encaminhamento dos alunos ao ensino do Braille²² (CONDE, 2002; AMIRALIAN, 2004). Santos e Falkenbach (2008) declaram que essa definição de cegueira vem sendo adotada pela Organização Mundial de saúde desde 1972.

A observação de que muitas crianças enquadradas como “cegas” faziam a leitura visual do Braille levou os especialistas a propor o diagnóstico educacional da deficiência visual, de forma a considerar a capacidade da criança de utilizar a percepção visual em seu processo de aprendizagem (AMIRALIAN, 1997). A partir dessa constatação, a cegueira passou a ser caracterizada tanto na classificação médica/oftalmológica quanto na classificação educacional.

Com base nos enfoques clínico e educacional, o termo cegueira não deve ser tomado como absoluto, uma vez que pode referir-se a indivíduos com diferentes graus de visão residual. Dessa maneira, pode-se dizer que a cegueira não significa, necessariamente, total incapacidade para enxergar, mas um prejuízo visual incapacitante para a realização de atividades rotineiras (CONDE, 2002).

No enfoque clínico/oftalmológico, pode ser usado o termo cegueira legal ou profissional para as crianças cujo resíduo visual restringe a capacidade de contar dedos a curta distância, ou a percepção de vultos, ou ainda para aquelas que apresentam percepção de luz²³ (distinção entre claro e escuro) e projeção luminosa (identificação da direção da luz). Estes dois últimos casos aproximam-se da cegueira total, também conhecida como amaurose, a qual, por sua vez, corresponde à completa perda de visão. Neste caso, é comum os oftalmologistas usarem a expressão *visão zero* (CONDE, 2002).

Já no enfoque educacional, crianças cegas incluiriam as que não tenham visão suficiente para aprender a ler em tinta, cujo acesso a leitura e escrita somente é viável pelo sistema braille. Em suma, entre as crianças cegas, há as que não conseguem ver nada, as que percebem apenas luminosidade e outras que são capazes de delinear algumas formas. Para elas, o uso dos outros sentidos (tátil, olfativo, gustativo e cinestésico) é essencial para o aprendizado (BRUNO, 2006).

Com base nas classificações clínica e educacional, Masi (2002) propõe que se complementam. O diagnóstico oftalmológico está baseado na acuidade visual, o enfoque é no que o indivíduo enxerga, logo o resultado da capacidade visual é quantitativo, representado

²² Sistema de leitura e de escrita desenvolvido por pontos de relevo.

²³ Capacidade visual restrita da criança participante desse estudo.

por número. Além disso, a classificação médica tem uma finalidade legal, econômica e estatística. O diagnóstico é estático e relaciona-se com as condições especiais de distância e iluminação.

Enquanto a classificação educacional está atrelada à eficiência visual, a ênfase é no como a pessoa enxerga, há uma finalidade prática e funcional em termos de desempenho na orientação e mobilidade, nas atividades de vida diária e nas tarefas escolares do deficiente visual e essa abordagem é dinâmica em condições de vida prática (MASI, 2002).

Em relação à origem, ou seja, ao período em que a deficiência visual manifesta-se na criança, a cegueira pode ser classificada como congênita, quando presente desde o nascimento, ou como adquirida, quando surge após o nascimento (FIGUEIRA, 1993; MASINI, 1994; BOTEGA; GAGLIARDO, 1998; MASI, 2002). A cegueira congênita implica que a apreensão do mundo físico ocorra desde o início pelo uso apenas de outros sentidos como o tato e a audição, por exemplo. Já na cegueira adquirida, como antes do seu surgimento a visão exercia papel ativo no processo de aprendizagem, sua manifestação envolve a substituição da percepção visual pelo tato e outros sentidos. A aprendizagem anterior, que fazia uso da modalidade visual, pode dificultar o redirecionamento da atenção visual para a percepção e exploração tátil, tão necessária àqueles que perdem a visão mais tarde (KASTRUP, 2007). Nosso estudo está direcionado às singularidades da cegueira congênita, uma vez que a criança, objeto do estudo, é cega desde o nascimento.

A criança cega não pode perceber visualmente os recursos interativos não-verbais como as expressões faciais, o olhar e os gestos realizados pela mãe. Nesse sentido, a linguagem permeada pela interação mãe-criança cega deve ser constituída de uma maneira diferenciada. Diante disso, o próximo tópico desse capítulo abordará os mecanismos multimodais na interação mãe e criança cega, contemplando a fala materna com suas marcações prosódicas e os gestos nessa interação singular, assim como o estatuto que o toque ocupa nessa interação. Teceremos considerações acerca dessas questões nos tópicos a seguir.

3.2 Configurações multimodais na interação mãe-criança cega

Conforme destacamos no capítulo anterior, nas interações iniciais entre mãe e criança típica, já podemos evidenciar o uso da multimodalidade, ou seja, a associação da gestualidade concomitante às produções verbais, incluindo as marcações prosódicas da fala.

No estudo com gêmeos, cego e vidente, as marcações prosódicas da fala materna tiveram uma maior variedade na interação com o filho cego e os gestos foram mais diversificados na interação mãe-filho vidente (FONTE, 2006a). Vamos dedicar nossa atenção às relações da fala e prosódia materna e dos gestos na interação mãe e criança cega para compreendermos o lugar e a funcionalidade dos mecanismos multimodais na interação mãe-criança cega.

3.2.1 A fala e a prosódia materna dirigida à criança cega

Consideremos que a fala materna e suas marcações prosódicas na interação com a criança cega favorece o engajamento da criança na língua. Nesta seção, buscaremos refletir sobre aspectos da fala materna dirigida à criança cega e relacionar essa fala com suas marcações prosódicas características para melhor compreender as correlações entre fala e prosódia na interação mãe-criança cega.

Estudos realizados com mães de crianças cegas sugerem que essas mães têm uma tendência a falar menos com seus filhos, talvez isso explique o comportamento passivo observado nos bebês cegos e o aparecimento tardio de vocalizações nas interações iniciais (BOTEGA; GAGLIARDO, 1998), uma vez que a linguagem é considerada a principal forma de inserir as crianças com deficiência visual nas interações sociais (OLIVEIRA; MARQUES, 2005).

Logo, estabelecer situações de diálogo com a criança cega, falar com ela, tomando-a como interlocutor favorece sua participação na interação e que ela se posicione enquanto falante no diálogo, ocupando turnos discursivos.

A incapacidade da criança cega de perceber o olhar e as expressões faciais maternas, e a mãe, por sua vez, não poder interpretar o direcionamento do olhar da criança para determinado foco de seu interesse, interfere na qualidade da interação mãe-filho, pois essa situação impede a troca de olhares (CUNHA, 1996; AMIRALIAN, 1997). Fraiberg (1979) diz que essa ausência de contato visual pode ser entendida pela mãe como sinal de desinteresse.

Talvez essas questões apresentadas acima, por sua vez, expliquem a tendência materna de falar menos com seus filhos cegos em comparação aos diálogos maternos com crianças não cegas, observada por (BOTEGA; GAGLIARDO, 1998).

Por outro lado, conforme foi constatado no estudo de Oliveira e Marques (2005), em alguns situações, mães adotavam um comportamento diretivo ao interagir com o filho deficiente visual. Elas tendiam a solicitar diferentes respostas verbais das crianças, sem esperar o tempo para cada resposta, gerando um desequilíbrio na interação. Sem espaço para falar durante a interação, a iniciativa de diálogo das crianças deficientes visuais tornava-se dificultosa.

Nesse caso, a mãe já fala demasiadamente, solicitando com frequência respostas verbais da criança, mas sem respeitar o tempo hábil para a criança se colocar enquanto parceiro da interação dialógica. Logo, tanto na situação de não estabelecer diálogo, falando pouco com a criança, quanto na de falar excessivamente sem dar oportunidade à ela de se colocar, o papel da criança cega, enquanto parceiro dialógico, fica prejudicado.

Diante disso, pode-se pensar na relação entre a emergência da linguagem da criança cega e as formas de interação estabelecida da mãe com ela. Por outro lado, em relação à ocorrência de possíveis atrasos de linguagem diante da cegueira, a literatura mostra controvérsias. Alguns autores consideram que a aquisição da linguagem em crianças cegas congênitas não deve ser afetada pela falta da visão. Desse modo, não difere do processo aquisicional de uma criança com visão normal no que diz respeito ao período do surgimento do balbúcio e das vocalizações (PÉREZ-PEREIRA, 1991; OCHAITA; ROSA, 1995; PREISLER, 1995; BOTEAGA; GAGLIARDO, 1998; ORTEGA, 2003; OLIVEIRA; MARQUES, 2004, 2005). Outros estudos apontam a existência de atrasos de linguagem na criança cega, seja em relação ao uso das formas lingüísticas mais simples como o balbúcio até às aquisições lingüísticas mais complexas (MAGALHÃES, 2000; MILLS, 2002; COBO; RODRÍGUES; BUENO, 2003; COSTA, 2005). Apesar dessa divergência de concepção, parte dos pesquisadores não descartam a contribuição das interações sociais vivenciadas pela criança cega no processo de aquisição da linguagem, uma vez que os parceiros interativos podem criar vias alternativas à visão, o que pode evitar ou eliminar a ocorrência de atrasos de linguagem (OCHAITA; ROSA, 1995; MAGALHÃES, 2000; MILLS, 2002; ORTEGA, 2003; OLIVEIRA; MARQUES, 2004, 2005).

Tomamos as interações mãe e filho cego como alicerce para a aquisição lingüística infantil. Nessas situações, a fala materna ora pouco ora bastante presente foi marcada por configurações prosódicas características (falsetto, fala infantilizada, marcação enfática e ritmo, por exemplo) conforme constatamos em estudos anteriores (FONTE, 2006a, 2006b, 2006c).

Nesses trabalhos supracitados, antes de a criança cega começar a ocupar seu lugar de falante no diálogo, a mãe marcava o lugar discursivo da criança na interação dialógica, falando por ela com o uso de uma fala infantilizada e do falsetto. Logo, essas configurações prosódicas possibilitam a inserção da criança na língua, assim como destaca Cavalcante (1999). No fragmento abaixo, pode-se visualizar essa funcionalidade da prosódia na fala materna.

Cena interativa: mãe dando banho na criança cega no tanque

(fala infantilizada – falsetto em todo o discurso materno)

(...) *Ô titia tô tumandu banhu nu teu tanqui vissi titia?* (...)

(1 ano, 10 meses e 15 dias)

A fala materna dirigida à criança cega sofreu modificações prosódicas ao longo do tempo, o falsetto passou a ocorrer com menor frequência e deixou de vir acompanhado pela fala infantilizada. Gradativamente surgiu uma nova configuração prosódica, o uso da ênfase, que também marcou a posição da criança no diálogo, dando-lhe voz, conforme podemos perceber nos recortes discursivos a seguir (FONTE, 2006a 2006b, 2006c, 2009a, 2011a).

Cena interativa: Mãe dando banho na criança

(falsetto)

Turno 1: *ai qui água gostosa minha mãi* (...)

(ênfase)

Turno 11: *vê qui água gosto::sa minha mai* (...)

(2 anos e 25 dias)

Logo uma trajetória singular foi delineada nos dados de interação entre a mãe e o filho cego, diferentemente do estudo de Cavalcante (1999), nos episódios interativos entre a díade mãe e criança cega, conforme encontramos nos trabalhos (FONTE, 2006a, 2006b, 2006c, 2009a, 2011) a trajetória da *fala atribuída* foi mais extensa, uma vez que, no período dos 2 anos e 25 dias de vida da criança cega, este tipo de fala ainda estava presente no discurso materno. Os dados sugerem que essa trajetória mais extensa da *fala atribuída*, utilizada pela mãe na interação com seu filho cego, tem relação com a concepção materna atrelada da criança cega como um bebê, em decorrência do sentimento de superproteção da mãe diante da limitação visual do filho.

Conforme exposto, o uso do falsetto e da fala infantilizada, e em momento posterior, da ênfase esteve presente na fala materna para dar voz à criança, ou seja, engajá-la na interação dialógica através da *fala atribuída*. Essas configurações prosódicas também

foram usadas em outros contextos interativos, assumindo papéis diferentes e outros parâmetros prosódicos marcaram presença em diferentes contextos interativos entre a mãe e a criança cega. Entre eles, o ritmo para integrar gesto e voz em um único sistema, a cadência de fala lenta, a ênfase e o falseto associado a uma intensidade fraca e contornos entonacionais descendentes enquanto guia para a criança cega locomover-se e orientar-se no espaço físico (FONTE, 2006a).

A fala materna endereçada à criança cega foi caracterizada por uma riqueza de traços prosódicos, que foram superdimensionados em comparação com a interação da mãe com o filho não cego. Essas marcações prosódicas assumiram diferentes papéis de acordo com a situação interativa (FONTE, 2006a, 2006b, 2009a, 2011a).

Entre esses papéis, a prosódia com suas diferentes configurações, ora marcou o lugar da criança cega no diálogo, ora correlacionou gesto e voz como um sistema unificado; e ora funcionou como um guia para a criança cega se locomover e se orientar no espaço físico, serviu como organizador espacial, ou melhor, como pista de referência para a localização espacial da criança (2006a, 2006b).

Para a criança cega, é importante usar a linguagem de forma a informar sobre a cena interativa, seja as características dos objetos manipulados ou o contexto situado, uma vez que a linguagem é elemento integrador das percepções táteis, auditivas, olfativas, gustativas para a criança desprovida de visão, que ajuda a interpretar os significados de suas próprias ações (COBO; RODRÍGUES; BUENO; 2003).

Outros trabalhos (MAGALHÃES, 2000; BRUNO, 2006; POYARES; GOLDFELD, 2008) compartilham com Cobo, Rodríguez e Bueno (2003) a ideia de que é importante informar e descrever sobre as características físicas, formais e funcionais dos objetos.

Além da importância da fala do outro, diante da falta de visão, a criança cega também sente necessidade de falar para descrever as coisas que não vê e de manusear os objetos para reconhecimento. Assim, na cegueira, o reconhecimento visual é substituído pelo tátil e pela linguagem do outro (POYARES; GOLDFELD, 2008).

Nesse tópico, vimos a relevância da fala materna com suas marcações prosódicas características para a criança cega, seja para contextualizar a interação, descrever os objetos manipulados, seja orientá-la no espaço físico, seja para inseri-la na linguagem, marcando seu lugar no diálogo.

Concebemos que a fala com suas marcações prosódicas funciona como um marcador multimodal fundamental na diáde mãe-criança cega. Interessa-nos, neste momento,

discutir as particularidades da gestualidade nesta díade peculiar. Com base na perspectiva de McNeill (1985, 2000) e Kendon (2000), que a fala e os gestos fazem parte de uma mesma matriz de significação, a seguir teceremos considerações sobre os gestos na interação mãe-criança cega.

3.2.2 A gestualidade na díade mãe-criança cega

A visão é um canal sensorial que favorece a criança apreender e reconhecer o mundo, conhecer o ambiente e interagir com interlocutores, um simples olhar pode funcionar como uma forma de cumprimento. Entretanto, a falta de visão não impede o reconhecimento do mundo e a interação da criança cega com seu parceiro, mesmo diante da ausência do olhar, que funciona como forma de comunicação com os interlocutores, pois conforme, afirmam Goethe (1970), Piñero, Quero e Díaz (2003), Bruno (2006), Ochaíta e Espinosa (2004), as implicações da falta de visão no contexto interativo podem ser minimizadas por vias alternativas, que se baseiam no uso dos outros sentidos: tato, audição e olfato.

Para discorrermos sobre a gestualidade na interação mãe-criança cega consideraremos a dimensionalidade da linguagem do corpo com funcionalidade comunicativa/linguística, como o direcionamento do olhar e o contato visual, os gestos manuais (apontar, “pedir”, “tchau”, “chamar”, etc), movimentos corporais, as expressões faciais, e o gesto de tocar.

Na interação com crianças que enxergam, normalmente, as mães recorrem principalmente à observação da direção do olhar da criança, para escolher o tópico adequado para a interação. Mas, isso é impossível nas crianças cegas, uma vez que os adultos não podem interpretar a direção do olhar como indicativo do foco de atenção (MILLS, 2002).

Fraiberg (1979), nos seus estudos, observou a interação entre bebês cegos e suas mães e pôde constatar que esses infantes apresentavam pobreza de expressões faciais, características que, assim como a ausência do contato visual, tendiam a ser interpretadas pela mãe como sinal de desinteresse. Além disso, o sorriso social ocorria de forma irregular em reação à voz materna. Como consequência, as crianças não respondiam com a mesma regularidade e imediatamente como as crianças que vêem.

Sendo assim, a expressividade e o papel significativo do rosto de sinalizar informações, desejos e estados emocionais no processo de interação social (LOCKE, 1997),

segundo Fraiberg (1979), não são encontrados na interação entre mãe e bebê cego, uma vez que expressões faciais escassas não é capaz de revelar tais sinais, sugerindo que o rosto não tem relevante representatividade e participação no diálogo.

Kreutz e Bosa (2009) afirmam que o olhar é uma pista importante para que as mães possam perceber o foco de atenção de seus filhos e responder a ele adequadamente e possam estabelecer a interação com a criança. Desse modo, a cegueira dificulta a percepção dos sinais de comunicação da criança, exigindo uma interpretação mais cuidadosa em termos de percepção de necessidades e comunicação.

Fraiberg (1979) observa que a criança cega, impossibilitada de estabelecer contato visual, revela seus desejos e intenções por meio da expressão motora de suas mãos. Logo, uma atenção especial para as mãos da criança cega possibilitará uma leitura favorável de sinais de discriminação, da preferência e do reconhecimento, os quais são identificados no bebê vidente pela face.

Estudos sugerem que a falta de troca de olhar entre mãe e filho cego influenciam na dinamicidade e na construção do diálogo (CUNHA, 1996; AMIRALIAN, 1997; BOTEAGA; GAGLIARDO, 1998; MILLS, 2002). Apesar disso, no estudo com gêmeos, cego e vidente, a mãe estabeleceu olhar com ambas as crianças nas diversas interações dialógicas. Logo, a falta de troca de olhar entre a díade mãe-filho cego não repercutiu negativamente no olhar materno dirigido ao filho cego (FONTE, 2006a, 2006b).

Quando a mãe buscava interagir com o filho cego, Preisler (1995), em seu estudo com pais e crianças cegas, observou que a criança reagia à iniciativa de interação da mãe, com vocalizações, sorrisos ou movimentos corporais. Faziam uso das sobrancelhas e movimentos corporais como sinais na conversação. Quando as mães iniciavam contato com seus infantes, elas primeiramente usavam suas vozes e o tocar como recurso comunicativo.

Bigelow (2003) propõe que respostas táteis e vocais do outro para ações da criança permitem-lhe perceber o efeito de seu comportamento no comportamento do outro. No estudo de Fonte (2006a, 2009, 2011b), o tocar também foi utilizado como recurso para os gestos realizados pela criança cega ao interagir com a mãe.

Em relação aos gestos manuais, Mills (2002) afirma que há, na interação, gestos importantes realizados pela mãe e pelo filho, como o gesto de apontar ou de mostrar um objeto. Estes gestos, por sua vez, não estão presentes nos filhos cegos, de maneira que suas intenções comunicativas são frequentemente difíceis de acompanhar.

Preisler (1995), em seu estudo com pais e crianças cegas, semelhante a Mills (2002) ao observar a interação entre eles, também constatou que crianças cegas não usaram

nem gestos referenciais, nem convencionais, ou seja, não fizeram uso de gestos como o apontar ou gestos da mão como mostrar ou dá.

Substituindo o apontar convencional, em algumas situações, Preisler (1995) percebeu que as crianças cegas produziram apontares com a cabeça ou parte superior do corpo diante da presença de sons.

Iverson e Goldin-Meadow (1997) compartilham com o autor supracitado que, diante da ausência do gesto de apontar, a criança cega pode usar pistas corporais para se comunicar. Além do gesto de apontar, Bruno (2006) acrescenta que, outros gestos realizados com a mão, assim como as expressões faciais, o olhar presentes na criança que enxerga, são substituídos pela criança cega, por outros movimentos corporais, entre eles: agitar os braços, a cabeça, o tronco, os pés e as mãos.

Por outro lado, Iverson e Goldin-Meadow (2001) constataram em seu estudo com crianças e adolescentes cegos congênitos que a falta da visão não impedia a produção dos gestos, uma vez que todos os participantes cegos gesticularam espontaneamente durante a fala mesmo interagindo com seus semelhantes, de maneira semelhante aos videntes. Seus dados sugerem que a gesticulação acompanha o processo da fala concluindo que o surgimento dos gestos não depende da capacidade do falante de percebê-los visualmente.

Em estudo anterior, Iverson et al. (2000) observaram que a produção gestual da criança cega é menos frequente em comparação à criança vidente e a maioria dos gestos produzidos por ambas as crianças foram gestos dêiticos que serviram para indicar ou chamar a atenção para o referente, isso sugere que o modelo visual não é primordial para as crianças descobrirem que as mãos e o corpo podem ser usados com intuito comunicativo.

Desse modo, mesmo na falta da experiência visual, Iverson e Goldin-Meadow (1997, 2001) constataram que os falantes cegos gesticulam e os gestos utilizados por eles assemelham-se aos gestos dos falantes não cegos tanto no conteúdo como na forma, isto é, são usados para transmitir a mesma informação.

Apesar dessa similaridade, Iverson e Goldin-Meadow (1997) afirmam que em relação ao uso dos gestos dêiticos ou de apontar é encontrada uma diferença marcante entre as crianças cegas e aquelas que enxergam, uma vez que nas primeiras há uma ausência da forma da mão do apontar em decorrência da dificuldade de estabelecer uma linha de atenção visual proporcionada pelo apontar, que corresponde a uma linha de referência entre os olhos do apontador, o dedo indicador e o referente gestual dependendo, desse modo, da visão. Logo, diante da falta desse sentido, o uso do apontar fica comprometido na criança cega.

Ochaíta e Espinosa (2004) mencionam que a criança que enxerga faz uso do gesto do apontar para chamar a atenção do adulto para determinado objeto, olhando em seguida para o adulto, e por último, ambos direcionam o olhar para o objeto. Já as crianças cegas têm dificuldade de perceber os objetos distantes, assim como sua localização, logo não poderiam usar o gesto do apontar para atrair a atenção do adulto em relação a um objeto fora de seu alcance de percepção.

No estudo de Iverson et al. (2000), para chamar atenção para objetos específicos no ambiente, a criança cega em substituição ao gesto de apontar convencional, com o dedo indicador, fazia uso de outra configuração: o apontar com a palma da mão. O uso desse gesto ainda ocorreu, com predominância, para referir a objetos que estavam dentro do alcance da criança e que ela podia tocar. Já as crianças videntes usaram esses gestos principalmente para comunicar sobre objetos localizados distantes. Essa particularidade da criança cega pode ser justificável pelo fato de a comunicação de crianças cegas ser mais restrita para o contexto imediato, já que elas não podem contar com o apoio visual para usar gestos para se referir a objetos localizados fora de sua percepção imediata.

Nos resultados desse estudo foi observado o uso de gestos convencionais semelhantes entre crianças cegas e não cegas, como movimentar a cabeça em sinal de negação, acenar as mãos para dizer “oi” ou “tchau” e aplaudir diante de aprovação ou excitação de um evento. Somente dois gestos convencionais realizados pelas crianças não cegas, as crianças cegas não produziram: movimentar com a cabeça indicando *sim* e sacudir as mãos com as palmas levantadas para indicar “*eu não sei*” ou “*onde*” (Iverson et al., 2000).

Inverson et al. (2000) justificam que apesar de a criança cega não poder fazer uso do modelo visual para adquirir gestos convencionais, o seu surgimento é viabilizado de maneira semelhante a crianças não cegas: em contextos de rotinas entre a mãe/cuidador e a criança.

De acordo com os trabalhos de Iverson et al. (2000) e Iverson e Goldin-Meadow (1997; 2001), vimos que a produção dos gestos não depende da capacidade visual da criança, uma vez que os gestos estão presentes na criança cega, acompanhando o percurso da fala. Esse dado reforça o fundamento de McNeill e Kendon que gesto e fala formam um sistema unificado.

Mudando o rumo da reflexão do uso de gestos nas crianças cegas e focaremos agora o uso dos gestos da mãe ao interagir com essas crianças. Em nosso estudo (FONTE, 2006a) sobre as estratégias maternas na interação com gêmeos, cego e vidente, a mãe utilizou

uma maior riqueza gestual, usou gestos específicos que dependem da visão para serem percebidos, entre eles: o apontar convencional, o gesto indicativo de chamar (movimento de abrir e fechar a palma da mão) e o estender o braço (mostrar um objeto). Os gestos maternos na interação com o filho cego envolveram primordialmente o tocar. A mãe promoveu, na criança cega, o apontar exploratório com a palma da mão, o toque foi usado seja para manipular objetos ou explorar o próprio corpo. O toque associado à fala materna estava presente em diversas situações dialógicas entre a díade mãe-criança cega.

Os gestos maternos utilizaram o sentido tátil como recurso interativo, uma vez que envolveram o toque, o qual possibilitou à criança cega perceber esses gestos e simulá-los (FONTE, 2006a, 2009b, 2011b). Conforme mencionamos anteriormente, o toque também serviu de base para a produção gestual da criança cega, logo, o tato funcionou como sentido primordial no uso dos gestos entre mãe-criança cega.

Com o uso da fala associada aos gestos que dependem do sentido tátil para serem percebidos e representados, a mãe possibilita que a criança participe da interação, tornando-a concreta e contextualizada (FONTE, 2009).

Na interação com a mãe, crianças videntes podem observar as ações maternas, que muitas vezes são acompanhadas de contato visual, expressões faciais, sorriso, etc. Já as crianças cegas apresentam uma limitação para identificar esses sinais ricamente comunicativos, uma vez que são dificilmente percebidos através do tato (AMIRALIAN, 1997; BOTEAGA; GAGLIARDO, 1998).

Além da dificuldade de percepção, há uma pobreza no uso desses sinais na criança cega, pois ela utiliza menos expressões faciais e gestos durante a comunicação oral. Esta questão pode ser explicada pela própria condição que a cegueira oferece ao seu portador, a de incapaz de perceber as pistas socialmente comunicativas, como dizem Sawrey; Telford (1978), proporcionadas pelas expressões faciais, pelos gestos e pelos movimentos do interlocutor.

Contudo, como discutiremos nesta tese, na criança cega a percepção dessas pistas comunicativas é sustentada pelas modalidades tátil e auditiva, uma vez tais modalidades possibilitam a leitura das pistas sociais e afetivas pela criança cega.

Inversion et al. (2000) sugerem que a mãe ou os cuidadores das crianças cegas podem pegar a mão da criança e acená-la para um lado e para o outro enquanto alguém está saindo; representando o sinal de “*tchau*”. Com essa demonstração com a própria mão da criança, ela pode generalizar esta ação para outros contextos de saída.

Ao refletir sobre o uso dos gestos na interação entre mãe e criança cega, constatamos o papel de destaque do toque, associado ao movimento de determinada parte do corpo, na produção e percepção desses gestos. A seguir serão levantadas questões acerca do tato/toque na interação mãe-filho cego.

3.2.3 O estatuto do toque na interação mãe-criança cega

Neste tópico discutiremos o estatuto do toque na interação mãe-criança cega, tecendo considerações sobre a contribuição e o papel do sentido tátil no funcionamento multimodal da linguagem de uma criança cega.

Nessa interação peculiar, o face a face característico de uma interação típica entre mãe e criança, estabelecido e sustentado pelo olhar mútuo, deve ser redirecionado para o face a face tátil, pois diante de um interlocutor cego, a troca de olhares não será possível. Logo, o toque pode funcionar como via alternativa do estabelecimento do face a face, funcionando como o papel do olhar. Além disso, o olhar de checagem usado para confirmar e chamar a atenção do interlocutor para a interação deve ser substituído pelo toque de checagem, com a mesma funcionalidade do olhar, mas estruturado pelo toque no parceiro para chamar sua atenção.

Chen e Downing (2006) refletem sobre as implicações dos toques do tipo passivo e do tipo ativo mencionados por Montagu (1988) para a cegueira. Em relação ao *toque passivo*, crianças cegas frequentemente experimentam essa forma de toque, no cuidado diário e no uso de orientações específicas para guiar a criança para determinada atividade (tais como a orientação com a mão na mão) como se observa na interação com criança com limitação visual. Já o uso do toque ativo depende das vivências da criança com outras pessoas. Quando pouco estimuladas pela família ou por profissionais especializados, as crianças com limitação visual podem ter pouca experiência com essa forma de toque. É necessário oportunizar situações para que tais crianças desenvolvam e usem estratégias exploratórias táteis.

Nesta seção, discutiremos o toque ativo, que correlaciona aos movimentos intencionais do interlocutor em perceber/conhecer o que está a sua volta por meio das mãos, especialmente, pois é esse toque realizado pelo interlocutor que tem estatuto do olhar.

Em nossos estudos, Fonte (2006a, 2009, 2011) o tato esteve bastante presente na interação mãe-criança cega. Por meio do toque a mãe possibilitava a criança conhecer o próprio corpo e os objetos. A criança também o utilizava ao manipular objetos e explorar o

ambiente. Além disso, o toque funcionou como base para a construção e percepção do contínuo gestual na interação mãe-criança cega. Logo, o tato foi relevante na substituição da visão.

Belarmino (2004, 2008, 2009) adota o termo *mundividência tátil* para explicar o modo de estar/perceber/compreender o mundo pelos indivíduos cegos, principalmente aqueles cuja cegueira é congênita. Nesse modo de perceber particular, o sentido tátil possui papel primordial na aquisição das informações do mundo, mas os outros sentidos (auditivo e olfativo, por exemplo) articulados ao corpo tátil do indivíduo colaboram para a constituição desse modo de estar/perceber/compreender o mundo diante da visão comprometida.

Lima e Silva (2008) mencionam que a exploração manual, que está atrelada a percepção tátil, com a colaboração da audição e do olfato tem possibilitado aos indivíduos conhecer a realidade que os cerca, captar informações relevantes para perceber situações que oferecem riscos e também aquelas prazerosas e ainda para promover o desenvolvimento físico, mental e intelectual.

Outros trabalhos também mostram a importância do tato para o desenvolvimento cognitivo e comunicativo de crianças cegas. Cobo, Rodríguez e Bueno (2003) propõem que a percepção tátil é extremamente importante para o reconhecimento do ambiente. Para Batista (2005) o tato é a principal forma de obter informação para a criança cega, pois é capaz de captar diferentes características do objeto manipulado como temperatura, textura, forma, peso e relações espaciais. A captação dessas informações por meio do tato possui caráter sequencial e ocorre a curta distância, de acordo com o alcance da mão. Griffin e Gerber (1996) afirmam que o toque associado ao movimento, ou seja, o movimento das mãos sobre o objeto, permite à criança ter a informação da estrutura desse objeto. Chen e Downing (2006) também consideram o tato um sentido essencial que possibilita a criança cega captar informação do meio ambiente. Esse canal sensorial favorece a interação, a comunicação e o desenvolvimento de conceitos nas crianças com cegueira. Desse modo, é importante que a família e demais pessoas do convívio da criança cega compreendam essa contribuição do toque, de forma a adotar o tato como uma das vias principais de acesso/ interação à criança sem visão.

Em suma, tomando a própria colocação de Montagu (1988) pode-se considerar que o tato acrescenta a dimensão ausente e completa a experiência quando a experiência visual é inadequada.

Os gestos táteis são primordiais para a criança cega, uma vez que na ausência do canal visual o toque possibilita que a criança ao manipular um objeto *perceba e conheça*

algumas propriedades físicas e materiais do objeto, como seu formato, seu tamanho, sua temperatura, sua textura, seu peso, entre outras, e se tais objetos produzem movimentos.

Segundo Pérez-Pereira e Conti-Ramsden (1999), aos dois anos de idade, as crianças cegas e aquelas que veem são capazes de explorar objetos pelo toque, conhecendo suas formas e texturas, de maneira semelhante. No entanto, as crianças cegas podem ter dificuldades em perceber as qualidades dos objetos muito grandes ou que não podem ser girados.

Kastrup (2007) constata que o tato é considerado o sentido mais adequado para fornecer as referências que auxiliaram no deslocamento da criança cega no espaço. Hellen e Ballesteros (2006) evidenciam que o tato oferece à pessoa com cegueira uma autonomia na vida diária e que dispositivos têm sido desenvolvidos para transformar sinais luminosos no ambiente em estimulações táteis perceptíveis para o cego, facilitando ainda mais sua orientação e locomoção. Essas autoras acrescentam que a audição também contribui para a percepção espacial diante da falta de visão.

Estudos indicam que experiências táteis são mais relevantes que as auditivas para a localização e compreensão da permanência dos objetos. O bebê cego e o adulto podem estabelecer sistemas de comunicação pré-verbal sobre objetos com os quais o primeiro tenha experiência tátil (MAGALHÃES, 2000).

Pérez-Pereira e Conti-Ramsden (1999) sugerem que as crianças cegas começam a usar a informação tátil, e posteriormente usam a informação acústica para localizar um objeto. Quando essas crianças têm as duas modalidades sensoriais, a sua disposição para usar o toque convergente e a informação acústica como pista da localização de um objeto, a procura por um objeto torna-se mais fácil em comparação a quando as crianças cegas apenas têm o acesso da informação tátil.

Logo, com o uso de recursos multimodais de natureza verbal e aqueles de constituição tátil, a criança cega poderá, através da percepção intermodal, captar as informações desses recursos ao acionar dois canais sensoriais ativos, a audição e o tato, respectivamente.

Vimos, no início deste capítulo, os papéis relevantes da fala materna com suas configurações prosódicas na interação com a criança cega. Nesta seção, destacamos o papel do toque para a criança cega, uma vez que, na ausência do canal visual, o toque possibilita que a criança construa o apontar atravessado pelo toque, ou seja, o apontar exploratório ou tátil, e ainda por meio da exploração tátil perceba *e conheça*, a realidade, o mundo que a cerca.

Estudos nos levam a compreender que a interação mãe-criança é atravessada principalmente por meio da voz e do toque –gestos táteis- que substituem o olhar, assumindo o estatuto da modalidade visual. Logo, mesmo sem a possibilidade do olhar, recurso essencial em cenas de atenção conjunta, é possível consolidar essas relações triádicas entre a mãe e a criança cega por um caminho diferenciado. Nesse momento, iremos refletir sobre as implicações da cegueira no processo de atenção conjunta.

3.3 Implicações da cegueira em cenas de atenção conjunta: o que se diz?

A atenção conjunta tem sido predominantemente estudada pela via visual. A maioria dos pesquisadores interessados na atenção conjunta tende a relacionar essa temática com a visão. Para eles, as capacidades da atenção conjunta são vistas como dependentes da informação visual, mediadas pela visão. Entre esses pesquisadores percorremos os trabalhos de Bruner (1975a, 1975b, 1983), Butterworth (1995), Corkun; Moore (1995), Tomasello (1995, 2003), Carpenter; Nagell; Tomasello (1998), Carpenter; Tomasello (2000), Goodwin (2003b), Brooks; Melzoff (2005), Miguens (2006), Kaplan; Hafner (2006), Akhtar; Gernsbacher (2007), Melzoff; Brooks (2007), Mundy; Newell (2007), entre outros.

Saindo da perspectiva da atenção conjunta visual, interessa-nos, neste momento, pensar sobre as implicações da cegueira em cenas de atenção conjunta para compreender de que maneira as capacidades de atenção conjunta são desenvolvidas diante da ausência da visão. Há uma lacuna de estudos que explique essa questão. Por outro lado, desde a década de 80, há explanações que propõem que, mesmo na ausência visual, a atenção conjunta ocorre, conforme os estudos de Mulford (1983) Baron-Cohen (1995) e Bigelow (2003). Esses autores sugerem que a atenção conjunta em crianças cegas pode estar prejudicada, com modificações ou atrasos evidentes em comparação a crianças videntes.

Bigelow (2003) destaca que atenção conjunta não depende da visão para ocorrer, mesmo assim há um atraso e dificuldade de crianças cegas desenvolverem atenção conjunta, afirmando a importância da visão em seu desenvolvimento.

Segundo a autora, o início da dificuldade de atenção conjunta na cegueira relaciona-se ao prejuízo que essa deficiência sensorial repercute na habilidade/capacidade para detectar o foco de atenção dos outros e nas relações espaciais entre o eu, o objeto e o outro.

Baron-Cohen (1995) acredita que representações triádicas, essenciais para a configuração da atenção conjunta, são construídas com mais facilidade na modalidade visual. Apesar disso, em crianças cegas congênitas a atenção conjunta pode ser desenvolvida construindo as representações triádicas via toque ou audição, configurando a atenção conjunta tátil ou auditiva.

Em relação às formas alternativas de atenção conjunta e a sua possibilidade diante da ausência da visão, Preisler (1995) contribuiu ao observar que os pais da criança cega em geral, interpretavam sua atenção tátil em direção aos brinquedos ou outros objetos de um modo semelhante como os pais interpretam a atenção visual das crianças videntes para os brinquedos.

Anteriormente aos autores supracitados, Mulford (1983) constatou que a criança cega tem um número mais limitado de formas para direcionar a atenção de seu parceiro para um determinado objeto em comparação a crianças não cegas que podem indicar seu foco de atenção pela direção do olhar ou pelo gesto de apontar. No caso das crianças cegas, isso não é possível. Dessa forma, essas crianças usam outras formas de atenção não-verbal como o tocar. Em algumas situações, elas trazem o parceiro até o objeto. Mills (2002) acrescenta que as crianças cegas costumam usar a linguagem para atrair a atenção do interlocutor, já as crianças que vêem utilizam recursos não-verbais.

Entre os autores apresentados, Bigelow (2003) proporcionou uma contribuição relevante às explanações da atenção conjunta na cegueira, uma vez que dedicou um estudo longitudinal a essa temática, no qual observou duas crianças canadenses (uma delas dos 13 aos 21 meses e a outra dos 23 aos 30 meses), ambas do sexo masculino com cegueira total congênita, sem deficiência mental ou outra sensorial associada. As crianças cegas foram filmadas em sua casa com a presença da mãe e de um experimentador familiar em situações de interações sociais e de brincadeiras com objetos, de tal forma a investigar como e quando a atenção conjunta surgia nessas crianças.

Bigelow (2003) elegeu comportamentos considerados relevantes para atenção conjunta em crianças cegas, que foram divididos em três categorias: aqueles preliminares para atenção conjunta, os que poderiam ser liberalmente interpretados como atenção conjunta, e aqueles que eram mais conservadoramente sugestivos de atenção conjunta.

Em relação aos comportamentos preliminares de atenção conjunta, foi evidenciado o uso de adultos como instrumento social para localizar objetos desejados pelos infantes. Além disso, também foram realizadas ações instrumentais, como rejeitar um objeto

ao segurá-lo rapidamente e ainda comportamentos autoestimulante, como agitar a cabeça (BIGELOW; 2003).

Já os comportamentos liberalmente interpretados como atenção conjunta indicavam comportamentos ambíguos de atenção conjunta, uma vez que não há certeza de que se tratava de uma atenção mútua. Um exemplo desse tipo de comportamento foi seguir instruções verbais dos adultos para encontrar objetos. Não se pode classificar com clareza esse comportamento como característico da atenção conjunta, uma vez que pode não estar focado no adulto como parceiro da interação, caso o infante esteja usando a linguagem dos adultos apenas como auxílio para suas próprias atividades (BIGELOW, 2003).

Por outro lado, quanto aos comportamentos de atenção conjunta conservadoramente interpretados, Bigelow (2003) observou que foram considerados indicadores mais próximos à atenção conjunta, uma vez que as ações das crianças mostravam maior consciência do papel do adulto na sua interação mútua com objetos.

Na produção científica brasileira, há lacuna referente aos estudos longitudinais e em situações naturalísticas que procuram investigar a relação da atenção conjunta no âmbito da cegueira.

No Brasil, Sousa, Bosa e Hugo (2005) propuseram investigar os comprometimentos da habilidade de atenção compartilhada e o estilo materno de interação em crianças com desenvolvimento típico e crianças com deficiência visual. Realizaram um estudo, no qual foi registrada em vídeo uma sessão da interação mãe-criança em laboratório. Os resultados desse estudo mostraram que duas das crianças com deficiência visual congênita apresentaram mais comprometimentos de habilidade de atenção compartilhada comparadas às crianças com desenvolvimento típico. Essa tendência pode ser justificada pelo fato de a ausência do olhar trazer dificuldades ao compartilhamento de experiências da díade mãe-bebê. Além disso, atividades de atenção compartilhada podem ocorrer com menos frequência na criança cega, conforme acontece quando há uma maior frequência de diretividade materna na interação com a criança.

No estudo de Sousa, Bosa e Hugo (2005), na interação com a mãe, a exploração dos objetos pelas crianças cegas ocorreu pelo uso de modalidades verbais, como comentários e perguntas, e não verbais de atenção compartilhada, como orientação da cabeça/corpo em direção ao campo visual materno e entregar/colocar o objeto no campo visual da mãe.

Baron-Cohen (1995), Bigelow (2003) e Sousa, Bosa e Hugo (2005) compartilham a ideia de que a atenção conjunta em crianças cegas é desenvolvida por vias não-visuais como a audição e o tato. Logo, para interpretar o foco de atenção dos outros, crianças cegas

dependem primariamente da informação auditiva e tátil. Para atrair a atenção dos outros, elas fazem uso do toque e da fala.

Corroboramos essa premissa de que toque e fala funcionam como recursos para atrair a atenção dos outros, Fonte e Cavalcante (2010) realizaram um estudo de natureza observacional com propósito de analisar comparativamente cenas de atenção conjunta entre mãe e seus filhos gêmeos, cego e vidente decorrentes de brincadeira e manipulação de objeto. Essas cenas foram registradas em vídeo no ambiente domiciliar da mãe. Os dados mostraram que tanto na cena interativa com o filho vidente como naquela com o filho cego, a mãe buscou direcionar o foco de atenção das crianças por solicitações verbais enquanto manuseava o objeto, deslizando-o no chão por exemplo. Mas, no segundo caso, a mãe colocou a mão da criança sobre o objeto enquanto deslizava-o. Nesse sentido o toque foi incluído para que a criança cega percebesse o objeto e o seu movimento na interação.

Esse estudo preliminar descrito acima de se pensar sobre a atenção conjunta na cegueira, reforça a relevância desta tese, focada em uma investigação do funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega por meio de um estudo longitudinal, realizando no ambiente domiciliar, focando situações naturalistas, contribuindo, nesse sentido, com dados e análises inéditos de uma díade mãe-criança brasileira.

Neste capítulo, tratamos de questões da cegueira, contemplando inicialmente nas discussões suas particularidades, conceitos e classificações referentes à sua limitação visual. Em momento seguinte, tecemos considerações sobre a fala e a prosódia materna, a gestualidade e o estatuto do toque enquanto estatuto do olhar. Por fim, trilhamos por pesquisas para refletir sobre a repercussão da cegueira em cenas de atenção conjunta. A seguir, apresentaremos os caminhos metodológico deste estudo longitudinal, descrevendo o nosso corpus, a história da criança cega, as legendas adotadas para a transcrição dos dados e ilustraremos em tabela a disposição dos planos de composição da atenção conjunta, que usaremos para organização e análise dos dados singulares e longitudinais de uma díade mãe-criança cega, de forma a compreender o funcionamento da atenção conjunta nessa díade particular.

CAPÍTULO IV

4. Caminhos metodológicos

Na trajetória desta tese, percorremos diferentes caminhos focando em um tipo de estudo propício para a compreensão a atenção conjunta de uma díade singular enquanto funcionamento processual. A coleta desses dados está respaldada nas normas éticas de pesquisa científica e sua transcrição seguiu convenções específicas para facilitar a análise proposta. Descreveremos a seguir o tipo de estudo e os caminhos metodológicos percorridos.

4.1 Tipo de Estudo

Esta tese consiste em um estudo de caso de natureza longitudinal, do tipo naturalístico e de caráter qualitativo, com uma díade mãe-criança cega. Optamos por esse tipo de estudo para facilitar nossa compreensão do processo de mudanças qualitativas no decorrer das cenas interativas de atenção conjunta entre a mãe e a criança cega, uma vez que nosso enfoque será no funcionamento de atenção conjunta desta díade particular, levando em consideração os elementos multimodais (fala e prosódia, olhar, gestos, com a inclusão do toque) enquanto pistas para seu estabelecimento ou manutenção.

Os sujeitos que participaram desse estudo foram os mesmos acompanhados na pesquisa do mestrado, elegendo a mãe e o filho cego, sem patologias associadas à deficiência visual. Vale salientar que os sujeitos do mestrado foram a mãe e os filhos gêmeos, um cego e o outro vidente, acompanhados ao longo de seis meses.

O período das filmagens foi estendido e os dados longitudinais tiveram abrangência de aproximadamente um ano. Desse modo, o *corpus* foi constituído por interações entre a mãe e a criança cega em ambiente domiciliar, que foram videografadas por meio de uma câmera JVC modelo VHS doméstica com duração média de 15 a 30 minutos cada uma, em intervalo semanal, quinzenal ou mensal, aproximadamente, totalizando 5 horas, 19 min e 19 segundos, o tempo de filmagem. Adotamos essa variação por possibilitar acompanhar as mudanças qualitativas na interação de contextos de atenção conjunta. Os períodos entre um registro em vídeo e outro ao longo do tempo aproximado de um ano

variavam de acordo com as possibilidades da diáde. No total foram quatorze registros videografados, dentro do intervalo supracitado. Esses registros consistem de situações de interações diversas, com a participação de interlocutores básicos distintos, desse modo, contemplam interações entre mãe e a criança cega (registros 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14), entre a mãe e a criança vidente (registros 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13) entre a mãe e as crianças gêmeas (registros 1, 2, 3, 5, 7, 11, 13 e 14) ou com ocorrência mais rara interações entre os irmãos gêmeos (registros 12, 13 e 14). Entretanto, apenas as interações entre a mãe e a criança cega serão contempladas, exceto quanto à última cena interativa analisada que envolverá a participação da criança vidente, por trazer à tona a emergência da linguagem oral da criança cega em contexto de atenção conjunta. O detalhamento de informações desses registros poderá ser visualizado a tabela abaixo.

Registros	Datas	Idade da criança	Duração
1	07/10/2004	1 ano, 8 meses e 15 dias	23'56''
2	22/10/2004	1 ano e 9 meses	20'24''
3	12/11/2004	1 ano, 9 meses e 21 dias	15'39''
4	03/12/2004	1 ano, 10 meses e 11 dias	28'15''
5	07/01/2005	1 ano, 11 meses e 16 dias	22'54''
6	21/01/2005	1 ano, 11 meses e 30 dias	13'58''
7	27/01/2005	2 anos e 5 dias	29'42''
8	10/02/2005	2 anos e 19 dias	28'06''
9	17/02/2005	2 anos e 25 dias	20'25''
10	17/03/2005	2 anos, 1 mês e 21 dias	26'39''
11	31/03/2005	2 anos, 2 meses e 9 dias	28'35''
12	09/06/2005	2 anos, 4 meses e 18 dias	23'41''
13	14/07/2005	2 anos, 5 meses e 22 dias	21'13''
14	12/09/2005	2 anos, 7 meses e 20 dias	15'52''

Trabalhamos com treze, dos quatorze registros videografados, com a exclusão apenas do registro 6, por não ter sido produtivo em relação aos dados interativos de atenção conjunta. Desses registros, selecionamos para análise dezoito fragmentos de cenas interativas entre a mãe e a criança cega, contemplando diversos contextos: brincadeiras com o corpo e outras mediadas por objetos, alimentação, hora do banho, beber água no copo, momentos em que a mãe repreendia alguma ação da criança, etc., conforme apresentado na tabela a seguir.

CENA INTERATIVA	CONTEXTO	IDADE DA CRIANÇA
1	Brincadeira com esquema corporal	1 ano, 8 meses e 15 dias
2	Banho	1 ano, 8 meses e 15 dias
3	Gestualidade da criança assumindo o estatuto de negação diante das tentativas maternas de dirigir sua atenção para o portão	1 ano e 9 meses
4	Coçando o pezinho	1 ano, 9 meses e 21 dias
5	Dando água à criança no copo	1 ano, 10 meses e 11 dias
6	Brincadeira com objeto	1 ano, 10 meses e 11 dias
7	Proibição/negação materna diante da ação da criança	1 ano, 10 meses e 11 dias
8	Brincadeira com objeto	1 ano, 11 meses e 16 dias
9	Orientação e localização da criança no espaço	1 ano, 11 meses e 16 dias
10	Brincadeira com objeto	2 anos e 5 dias
11	Alimentação	2 anos e 19 dias
12	Mãe penteando o cabelo da criança	2 anos e 25 dias
13	Brincadeira com objeto	2 anos, 1 mês e 21 dias
14	Manipulação de objeto	2 anos, 1 mês e 21 dias
15	Massageando a criança	2 anos, 2 meses e 9 dias
16	Estimulação do resíduo visual da criança	2 anos, 4 meses e 18 dias
17	Simulação de cantar parabéns	2 anos, 5 meses e 22 dias
18	Brincando com objeto, participação do irmão gêmeo da criança	2 anos, 7 meses e 20 dias

O registro dos dados de interação em vídeo foi imprescindível para a análise do funcionamento da atenção conjunta da díade que é atravessado por recursos multimodais, incluindo tanto elementos verbais (fala, incluindo prosódia), quanto não verbais (gestos, expressões faciais, tocar, entre outros). Esse tipo de registro possibilita uma transcrição mais confiável desses dados para análise de como se processa a atenção conjunta na díade mãe-criança cega.

Esses registros videografados não se iniciavam imediatamente após a chegada da pesquisadora ao domicílio da díade; aguardava-se um tempo de forma que os sujeitos se acostumassem com a presença da pesquisadora-observadora. A filmadora era apenas ligada no momento em que a mãe e a criança mostravam-se entretidas na interação estabelecida entre elas, sem se dar conta do início da filmagem, que ocorria sem aviso prévio, de forma a minimizar as influências que presenças externas acarretam em estudos do tipo naturalístico.

4.2 Considerações éticas

Vale salientar que este estudo foi respaldado em considerações éticas, já que utilizamos um Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento (APÊNDICE), com base na resolução 196/96, garantindo que, caso houvesse desistência de participar da pesquisa, os sujeitos não sofreriam nenhum dano, além disso, a identidade dos sujeitos é preservada. O nome da criança foi substituído pelo nome fictício Davi/ Dadai.

Esta pesquisa foi submetida à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley- CEP/HULW, da Universidade Federal da Paraíba. A filmagem apenas teve início após sua aprovação, que foi efetivada pelo protocolo CEP/HULW nº 353/10 (ANEXO), seguida da aceitação e consentimento da mãe ao assinar o termo Consentimento Livre e Esclarecido.

4.3 Caracterizando a criança cega e suas especificidades no discurso da mãe

Para melhor caracterizar a história da criança cega, sujeito integrante deste estudo, serão utilizadas informações relatadas pela mãe na entrevista realizada no processo de coleta do mestrado.

- A história da criança cega

Em relação à história de vida da criança cega, apresentaremos dados relevantes, desde o período da gestação, cujo acompanhamento médico ocorreu a partir do primeiro trimestre.

A mãe menciona que a gestação foi gemelar e bastante complicada, havendo várias ameaças de aborto e uma diabetes acentuada, somente diagnosticada por volta do 6º

mês. Depois de uma semana da comunicação do diagnóstico da diabetes, as crianças nasceram de parto cesáreo, prematuras, necessitando ficar na incubadora por quatro meses.

A mãe informou que, por volta de um mês de vida, as crianças foram submetidas a um exame de visão, que acusou que uma delas poderia desenvolver grave problema visual. Com relação a Davi, o médico descartou a possibilidade do surgimento desse problema. Assim, somente seu irmão foi submetido a três cirurgias na retina realizadas com laser no período de 2 a 3 meses de vida. Hoje ele apresenta miopia, assim como o pai, e utiliza óculos. Essa alteração visual não impede que a criança realize determinadas tarefas independentemente.

Ao sair da maternidade, as crianças estavam com quatro meses de vida. Nesse período, a mãe notou que os olhos de Davi praticamente não abriam, principalmente na claridade, e lacrimejavam constantemente. Por isso, a mãe resolveu levá-la para um hospital, que a encaminhou para a Fundação Altino Ventura, na qual o oftalmologista informou que havia passado o período de reverter o quadro. No diagnóstico oftalmológico de Davi encontra-se que teve retinopatia da prematuridade²⁴ grau V e sua capacidade visual é apenas percepção luminosa.

Davi frequenta o Instituto de Cegos Antônio Pessoa de Queiroz, ou melhor, o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP, da cidade de Recife, desde agosto de 2004, quando se encontrava com aproximadamente 1 ano e 7 meses de vida. No CAP, Davi foi atendido por uma fisioterapeuta, e ainda hoje, é atendido por uma terapeuta ocupacional, que realiza estimulação visual. A mãe é orientada a estimular a visão, por meio de uma lanterna, a trabalhar em casa as sensações táteis por meio de diferentes texturas e as sensações de movimento com a criança, de tal forma que ela sinta a diferença de cada movimento realizado.

Davi e seu irmão gêmeo entraram no Centro de Educação Infantil Professor Gildo Soares da Silva, antiga Escola Especial Instituto de Cegos, em março de 2006. Foram matriculados no pré-escolar I, no turno da manhã, na mesma sala de aula.

Segundo a mãe, as crianças são acompanhadas por um pediatra e já realizaram diferentes exames até mesmo neurológicos, que descartaram qualquer tipo de comprometimento correlacionado ao visual.

²⁴ A retinopatia da prematuridade pode ocorrer devido a uma imaturidade da retina pelo parto prematuro ou por alta dose de oxigênio na incubadora. Este em alta concentração provoca vasoconstrição, impedindo a irrigação da retina. A retinopatia grau I, II e III geralmente apresenta bom desempenho visual. Enquanto a retinopatia grau IV e V apresentam uma acuidade visual bastante reduzida (MEC, 2001).

De acordo com as informações relatadas durante a entrevista, vimos que a mãe tem sido orientada a estimular o resíduo visual de Davi e a promover situações que estimulem o desenvolvimento das sensações táteis e de movimento.

4.4 Critérios e notações gráficas de Transcrição dos dados

As transcrições dos dados referentes às falas da mãe e do filho cego seguiram as orientações de notações gráficas propostas por Marcuschi (1998), obedecendo à maneira como a palavra foi pronunciada. Seguimos as legendas a seguir:

[[	Falas simultâneas	Quando dois interlocutores iniciam um turno ao mesmo tempo. Como a produção da criança é predominantemente gestual, o uso dessa notação gráfica também será realizado para fala e gesto simultâneos.
[	Sobreposição de vozes	Quando a coincidência de fala não se dá desde o início do turno, mas a partir de um certo ponto
(+)	Pausas e silêncio	Para pequenas pausas existentes na fala
(tempo)	Pausas maiores	Para pausas que ultrapassam 1.5 segundo, indica-se o tempo
(incompreensível)	Dúvidas e suposições	Quando não se entende parte da fala ou todo o turno
/	Truncamentos bruscos	Quando um falante corta o turno de fala do outro
:	Alongamento de vogal	Os dois pontos podem ser repetidos, a depender da duração
‘	Aspa simples (entonação)	Para subida leve (como uma vírgula ou ponto e vírgula)
“	Aspas duplas (entonação)	Para uma subida rápida como no ponto de interrogação
(...)	Trechos cortados	Indicação de transcrição parcial ou de eliminação
LETRAS MAIÚSCULAS	Ênfase	sílaba ou palavra pronunciada com maior ênfase

Além da transcrição da fala, foi realizada uma transcrição prosódica da fala materna, por meio da qual a descrição da qualidade vocal, intensidade, velocidade de fala, etc. foram registradas entre parênteses logo acima da transcrição ortográfica, quando necessário.

Todos os gestos da mãe e da criança cega nas interações dialógicas, inclusive o direcionamento do olhar materno foram transcritos para a análise.

Como nosso propósito é dar conta dos recursos multimodais presentes na interação, para realizar uma transcrição dessa variedade dos dados de maneira minuciosa, optamos pela transcrição literal (segundo a segundo) da fala materna com suas configurações prosódicas e suas qualidades vocais, assim como dos gestos, do tocar e do direcionamento do olhar da mãe. Além disso, transcrevemos literalmente os elementos multimodais realizados pela criança, como o tocar, a gestualidade e as vocalizações, registrando o tempo da ocorrência deles e o seu turno correspondente na interação dialógica. Para a finalização das transcrições e confirmação delas, os vídeos foram visualizados quantas vezes se fizeram necessárias para extinguir quaisquer tipos de dúvidas, tornando tais transcrições o mais fidedignas possível.

A fala com suas marcações prosódicas, o olhar e o tocar dirigidos, e os gestos da mãe transcritos foram registrados no lado esquerdo da tabela e os da criança, no lado direito, com a inserção do tempo de sua ocorrência para identificação da temporalidade dos elementos usados pela mãe e pela criança. Na primeira coluna, foi enumerado o turno discursivo.

Partimos da noção de turno proposta por Marcuschi (1986), que abrange o espaço temporal em que a criança pode se posicionar diante das mensagens maternas. Além disso, concebemos que sua estruturação envolve a alternância dos parceiros numa situação interativa, conforme destaca Cavalcante (2010). Tomamos como turno qualquer posicionamento do interlocutor na interação, por meio da fala ou de gestos. A passagem de turno a outro foi registrada quando há alternância do interlocutor em tempos distintos, no estabelecimento de um momento de silêncio ou quando o foco da temática da interação foi mudado, o que pode acontecer pelo mesmo interlocutor.

As ocorrências simultâneas de diferentes elementos como a fala e a gestualidade (gestos, olhar ou tocar) de um mesmo interlocutor mostram os fenômenos de autossincronia. Essa simultaneidade que tende a mostrar o funcionamento multimodal da linguagem foi identificada com o uso de dois parênteses. Já o fenômeno de heterossincronia, que ocorre quando ambos os parceiros engajam-se concomitantemente no turno da interação dialógica com o uso da fala ou gestualidade, foi marcado por dois colchetes, conforme notações gráficas propostas por Marcuschi (1998), descritas na tabela.

As cenas interativas entre a mãe e a criança cega foram descritas como forma de contextualizar a situação naturalística e o cenário em que ocorreu. Além disso, a idade da criança foi identificada de maneira que possamos acompanhar o processo da atenção conjunta ao longo do tempo.

Para a análise, fragmentos dessas cenas interativas foram selecionados tomando-se por base seus aspectos mais relevantes e obedecendo-se a uma ordem cronológica crescente dos registros videografados.

4.5 Planos de análise

Adotamos a representação de planos de composição do envelope multimodal proposta por Ávila Nóbrega (2011), na qual há uma mescla de componentes da interação (olhar, gestos e produção vocal) da mãe e do bebê, com o propósito de facilitar a análise desses componentes que ocorrem num mesmo momento de tempo na interação, conforme mencionamos no capítulo 2 desta tese. Além desses elementos do envelope multimodal elencados pelo autor, incluímos novos componentes, como o tocar, as marcações prosódicas, e as qualidades vocais, que serão também descritas no plano prosódico.

Nesse sentido, foram delimitados os planos de composição da cena de atenção conjunta, nos quais emergem elementos que, em co-ocorrência, mostram o funcionamento multimodal da linguagem. Entre esses planos, elegemos:

- Plano do olhar/tocar
- Plano verbal
- Plano prosódico
- Plano gestual

Esses planos foram inseridos em uma tabela de forma a podermos visualizar e favorecer a análise de elementos inseridos em planos que compõem a atenção conjunta e co-ocorrendo num turno discursivo mostrar uma sincronia do funcionamento linguístico multimodal. Conforme ilustramos com uma das cenas do nosso corpus na tabela a seguir:

CENA: Mãe coloca Davi em seu colo, senta-se na cadeira de balanço, movimentando-a. IDADE: 1 ano, 9 meses e 21 dias						
PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	11:42 [[olha para a criança e para o pé dela]]			[[coça o pé]]	11:41 inclina o corpo para frente e pega no pé	
02			11:43(falsetto e cadência lenta) [[ó u pé deli’]]		[[com a cabeça erguida, pega no pé]]	
03	11:45 [[olha para o pé de Davi]]	[[Pega no pé da criança e coça]]	(falsetto) [[coçanu u pezinhu’]]		[[com a mão sobre o pé]]	
	11:48 ((olha a planta do pé da criança))		(cadência lenta e falsetto) ((qui pé SU::JU’))			
	11:51 [[olha e toca o pé de Davi]]		[[e::ita oa’]] (...)		[[permanece com a mão no pé e coça-o]]	

Legendas:

T- Turno discursivo;

M – Mãe;

C – Criança.

Após as análises e discussão das cenas interativas de atenção conjunta, composta por planos acima descritos na tabela, foram observados elementos multimodais (olhar, tocar, gesto, fala, configurações prosódicas, incluindo a qualidade vocal) e sua correlação ao contexto de atenção conjunta e à idade da criança. Buscamos correlacionar os elementos com base nesses dois parâmetros para entender se seu uso ocorre por meio de um funcionamento processual ou através de um processo descontínuo e não correlacionados a tais parâmetros: idade da criança e ao contexto de atenção conjunta.

CAPÍTULO V

5. Cenas interativas entre mãe e criança cega: compreendendo o funcionamento da atenção conjunta

Com o objetivo principal de compreender o funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega, propomos uma investigação desse processo a partir do funcionamento toque e voz; uma análise das pistas de atenção conjunta nessa interação, uma descrição e análise da fala e dos gestos da criança cega e da mãe nas cenas de atenção conjunta e uma reflexão sobre a singularidade desse funcionamento nessa criança.

Além disso, buscamos confirmar as seguintes hipóteses: (i) as cenas de atenção conjunta formam momentos privilegiados para a inserção da criança na linguagem; (ii) os elementos multimodais estruturam essas cenas na interação mãe-criança cega; (iii) a voz e o toque são os principais constituintes da atenção conjunta nessa interação; (iv) a prosódia/manhês da fala materna funciona como via de acesso da criança cega nessas cenas; e (v) o toque tem o estatuto do olhar em seu funcionamento para a criança cega.

Desse modo, a análise e discussão das cenas interativas triádicas selecionadas, que contemplam a participação da mãe e da criança cega, teve como base acompanhar longitudinalmente possíveis mudanças qualitativas em relação aos seguintes aspectos:

1. O funcionamento toque e voz nas dinâmicas de atenção conjunta entre a mãe e a criança cega;
2. A fala e suas configurações prosódicas, e os gestos, incluindo o olhar e o tocar, da mãe ao tentar dirigir a atenção da criança de forma a compartilhar com ela o foco de atenção;
3. A fala e a gestualidade da cega nas cenas de atenção conjunta com sua mãe;
4. O estatuto dos toques: o realizado pela mãe e o feito pela criança nas cenas de atenção conjunta.

CENA 1: Mãe e criança cega brincam com esquema corporal. Mãe sentada na cadeira com a criança em seu colo.
IDADE: 1 ano, 8 meses e 15 dias

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	04:28 [[olha para a criança]] 04:29 [[olha para Davi, tocando nos seus braços]]	[[cabeça direcionada para baixo, na direção de Davi em toda a cena]] 04:30 [[pega nos braços da criança]] 04:32 ((permanece com as mãos nos braços de Davi))	[[cadê u juelhu'']] [[bora butá a mão nu juelhu'']] [[cadê u juelhu'']] ((juelhu'))		[[cabeça discretamente rebaixada]] [[mantém cabeça discretamente rebaixada]] [[cabeça rebaixada]]	
02	04:33 [[alterna o olhar entre a criança e o seu joelho]]	[[coloca as mãos da criança sobre os joelhos, pressionando-as por 4 s]]	[[ACHÔ:::]]		[[ergue a cabeça e inclina o corpo para frente]]	
03	04:37 [[olha para Davi]]	[[solta as mãos de Davi]]	[[achô u juelho é?]]		[[com as mãos nos joelhos, movimenta o corpo para trás, apoiando-o as costas na barriga da mãe]]	
04	04:38 [[olha para Davi]]		[[eita' qué nãu'']]		[[afasta as mãos dos joelhos]]	
05	04:39 [[olha para a criança]]				[[permanece com a cabeça erguida e leva a mão direita em direção ao ombro esquerdo]]	
06	04:40 [[olha para Davi e para o ombro dele]]		(tessitura alta) [[é u OMBRU' é u ombru']]	[[toca com a mão direita no ombro esquerdo, prolonga o toque por 4s]]		
07	04:44 toca com a palma da mão no braço direito da criança, próximo da mão		04: 43 [[cadê u otu'']] (2s)	[[permanece com a mão no ombro]]		

08	04:45 [[olha para a criança]]	[[pega o braço esquerdo de Davi, conduzindo-o para o ombro]]	[[cadê u otu’']]		[[inclina a cabeça discretamente para baixo, tira a mão do ombro e sutilmente movimenta a outra mão na direção do ombro]]	
09	04:47 [[olha pra o ombro de Davi]]	[[coloca a mão de Davi sobre o ombro direito]]	(voz aspirada e intensidade fraca) [[a::]] (aumenta a intensidade e diminui a velocidade de fala) [[OLHA’]]		[[mantém a cabeça direcionada para baixo em todo o turno]]	
		04:48 ((pressiona a mão da criança sobre o ombro direito))	((ó u otu aqui’))			
	04:49 ((olha para a criança))	((solta a mão da criança))				
10	04:50 [[olha para Davi]]				[[afasta a mão do ombro, deixando-a livre]]	
11	04:51 ((olha para a criança em todo o turno))		((i a barriga’’)) 04:52 (infantiliza a fala e aumenta sua velocidade) [[cadê a barriguinha’’]] 04:53 cadê a barriga du davi’’ 04:54 du davi’’		[[permanece imóvel e com a cabeça rebaixada.]]	
		04:55((pega nas mãos da criança))	((cadê’’ (2s)) 04:56 diga’			
12	04:57 [[alterna o olhar entre Davi e sua barriga]]	[[pressiona as mãos de Davi sobre a barriga]]	(cadência lenta [[achei a MINHA BARRIGA’]]		[[mantém a cabeça discretamente rebaixada ao longo do turno]]	
		05:00 ((tira e coloca a mão da criança sobre a barriga em movimentos rápidos e sucessivos até o termino da emissão)).	((ACHE::I))			
13	05:02 ((olha para Davi))	((pega nas mãos da criança))	(fala infantilizada e diminuição da intensidade) ((i u rostinhu onde tá’’))			

14	05:04 [[mantém o olhar para a criança, para a face dela]]	[[desliza as mãos da criança sobre o rosto por 4s até o termino da emissão]]	(aumenta a intensidade, fala infantilizada e falsetto) [[ó u rostinho de:li]]		[[mantém a cabeça direcionada para baixo]]	
----	--	--	--	--	--	--

Nesta cena interativa, na qual a mãe encontra-se sentada em uma cadeira com a criança cega em seu colo, o contexto de atenção conjunta estabelecido é composto por três elementos: mãe, criança e brincadeira com esquema corporal (orientação e localização de partes do corpo da criança).

A mãe inaugurou a cena de atenção conjunta, ao questionar e orientar Davi sobre a localização de partes de seu corpo. Para isso fez uso de recursos multimodais presentes nos planos de composição da cena de atenção conjunta (olhar/tocar, gestual, verbal e prosódico). Entre esses recursos foram encontrados: olhar dirigido à criança, toque na criança, toque da criança no foco (parte do corpo para a qual dirige a atenção), fala, uso de marcações prosódicas (ênfase, alongamento da duração da sílaba tônica, aumento de intensidade) e da qualidade vocal em falsetto. Além disso, a mãe manteve a cabeça direcionada para baixo, na direção de Davi em toda a cena, favorecendo o contato visual unilateral com a criança e o olhar dirigido para seu corpo.

Vislumbramos, nesse contexto interativo, a emergência de três tipos de interação de atenção conjunta: atenção direta, atenção de verificação e atenção de acompanhamento, estabelecidas pela mãe. Apenas, a atividade de atenção direta também foi realizada pela criança em um momento específico. Nesse processo, o foco da atenção conjunta contemplava determinada parte do corpo da criança (joelho-ombro-barriga-rostos), conforme podemos observar nos fragmentos de atenção conjunta apresentados abaixo.

FRAGMENTO I

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	04:28 [[olha para a criança]]	[[cabeça direcionada para baixo, na direção de Davi em toda a cena]]	[[cadê u juelhu''']]		[[cabeça discretamente rebaixada]]	
	04:29 [[olha para Davi, tocando nos seus braços]]		[[bora butá a mão nu juelhu''']]		[[mantém cabeça discretamente rebaixada]]	

		04:30 [[pega nos braços da criança]]	[[cadê u juelhu''']]		[[cabeça rebaixada]]	
		04:32 ((permanece com as mãos nos braços de Davi))	((juelhu'))			

O início do processo de constituição da atenção conjunta ocorre pelo questionamento verbal materno para Davi indicar a localização do joelho (tempo de 04:28), nesse primeiro momento, a mãe dirige sua atenção visual para o filho. A entonação ascendente característica desse questionamento, possibilita a criança se inserir na interação. Segundo Fernald (1992) essa entonação ascendente no final da emissão tem sido utilizada pelas mães para atrair a atenção da criança. Entretanto, a ausência da pausa após esse questionamento não contribuiu para a entrada da criança na cena.

No tempo seguinte correspondente a 04:29, a mãe associa dois planos que sinalizam seu direcionamento a Davi, o olhar para ele e o tocar em seus braços, com o plano verbal ao convidar a criança para colocar as mãos no joelho. O tocar a criança tende a funcionar como estatuto do olhar, já que a criança cega não é capaz de perceber o olhar materno dirigido a ela, enquanto que por meio do toque a criança pode entender a atenção materna. Desse modo, o tocar funciona como um convite da mãe para que a criança participe da interação, partilhe com ela do mesmo foco de atenção. Mesmo assim, a criança não expressa nenhum movimento em atender ao convite materno, mantendo sua cabeça rebaixada. Diante da ausência de resposta da criança, em 04:31, a mãe pega nos braços da criança e simultaneamente retoma a pergunta inicial sobre a localização do joelho, que inclui a expressão típica “cadê?”, cuja presença Cavalcante (1999) constatou na fala materna dirigida ao bebê em contextos de atenção, nos quais a mãe solicitava a atenção dele. Apesar dessa expressão que espera um movimento de resposta, Davi manteve a postura de cabeça.

Logo, os recursos maternos que configuram um tipo de interação de atenção conjunta direta não levaram ao engajamento da criança na cena, uma vez que ela permaneceu com uma postura de cabeça discretamente rebaixada e não manifestou nenhum tipo de movimento corporal para participar da atividade. Então essa postura e orientação da cabeça e a ausência de movimentos corporais sugerem um distanciamento de Davi da cena de atenção conjunta proposta pela mãe.

Nesse primeiro fragmento, estrutura-se enquanto formato interativo: atenção direta materna ↔ não engajamento infantil na cena de atenção conjunta.

FRAGMENTO II

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
02	04:33 [[alterna o olhar entre a criança e o seu joelho]]	[[coloca as mãos da criança sobre os joelhos, pressionando-as por 4 s]]	[[ACHÔ:::]]		[[ergue a cabeça e inclina o corpo para frente]] (...)	
03	04:37 [[olha para Davi]]	[[solta as mãos de Davi]]	[[achô u joelho é?]]		[[com as mãos nos joelhos, movimenta o corpo para trás, apoiando-o as costas na barriga da mãe]]	

Devido à falta de engajamento da criança na atividade lúdica sugerida pela mãe, no fragmento II, esta assume a iniciativa de indicar a localização do joelho como esperava que criança fizesse, conforme observamos no turno 2. Assim, com o intuito de dirigir a atenção da criança para essa parte do corpo, realiza uma atenção direta permeada pelo toque, que caracteriza o gesto de mostrar o joelho, o foco da interação nesse primeiro momento. Para isso, usa concomitantemente o plano do olhar, ao alternar seu olhar para Davi e para seu joelho; o plano gestual com a iniciativa de pôr as mãos da criança sobre essa região do corpo, pressionando-as por 4 s; o plano verbal e o prosódico por dizer com realce enfático a palavra “*achou*” através do alongamento de sua duração. Esses planos caracterizam um único envelope multimodal, já que ocorrem em sincronia temporal.

A alternância do olhar entre a criança e o seu joelho pode ter funcionado como recurso para detectar se o parceiro direcionou sua atenção para o foco dirigido, conforme observa (GOODWIN, 2003a). Desse modo, concomitantemente à atenção direta ocorreu a atenção de verificação em situação de engajamento conjunto com objeto, como destacam Carpenter, Nagell e Tomasello (1998) em relação a uma das situações em que ocorre esse tipo de olhar.

Ressaltamos que o gesto de mostrar o referente para a criança ao promover o toque dela nesse tópico configura-se como um gesto declarativo e emblemático, que, para a criança cega substitui o papel do apontar convencional, uma vez que não pode percebê-lo. Assim, a funcionalidade de tal gesto deve ser captada pela modalidade tátil da criança.

Já o uso da ênfase ao mencionar a palavra que confirma que o tópico da interação foi localizado caracterizou um contexto de atenção, marcando o momento em que os

interlocutores passaram a partilhar do mesmo foco de atenção, mostrando o início do estabelecimento da atenção conjunta. Diferentemente dos estudos de Cavalcante (1999), Fernald et al. (1989), Fernald; Mazzie (1991), Snow (1997), o aumento do entonação, caracterizando uma qualidade vocal falsetada não foi observado, a marcação prosódica presente nesse contexto foi a duração prolongada da palavra.

O uso do toque associado à expressão verbal destacada pela ênfase gerou efeito na mudança de postura e orientação corporal da criança, uma vez que ela ergueu a cabeça e inclinou seu corpo para frente. Essa mudança de posicionamento corporal repercutiu em sua participação e engajamento na brincadeira com esquema corporal. O uso do toque acompanhado da fala com marcações prosódicas específicas acionaram a percepção intermodal da criança, atravessada pelo tato e audição, e o interesse dela em engajar-se na atividade lúdica proposta pela mãe. A postura corporal e orientação de cabeça funcionaram como pistas de engajamento da criança na interação.

Após direcionamento materno ao assumir o papel de referenciar, indicar o tópico da interação, no turno 3 (04:37), a mãe solta as mãos de Davi sobre os joelhos, enquanto a criança modifica sua postura corporal, ao movimentar o corpo para trás, apoiando as costas na barriga da mãe, mas permanece com as mãos no joelho, sugerindo que continua engajada na cena de atenção conjunta, ou seja, mantém sua atenção tátil sobre o foco para o qual a mãe o tinha direcionado no turno precedente. Nesse sentido, deu continuidade à atenção e comportamento materno anterior, o qual consistiu em provocar a atenção tátil de Davi sobre seu joelho, pela ação de pôr a mão da criança sobre ele. Em ocorrência sincrônica com o toque dirigido da criança sobre esse referente, o olhar materno voltado para Davi, possibilita a mãe acompanhar a manutenção da atenção infantil para tal tópico.

Há, assim, um funcionamento contínuo e interligado da interação de tipos de atenção conjunta: atenção direta materna e atenção de verificação materna ↔ engajamento da criança na cena de atenção conjunta → manutenção da atenção da criança no foco da atenção conjunta ↔ atenção de acompanhamento materna, ou seja, a atenção direta materna repercutiu no engajamento da criança na interação de atenção conjunta, que foi mantido no turno seguinte, no qual coocorreu a atenção de acompanhamento materna.

FRAGMENTO III

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
05	04:39 [[olha para a criança]]				[[permanece com a cabeça erguida e leva a mão direita em direção ao ombro esquerdo]]	
06	[[olha para Davi e para o ombro dele]]		(tessitura alta) [[é u OM:BRU' é u ombru']]]	[[toca com a mão direita no ombro esquerdo, prolonga o toque por 4s]]		

De forma semelhante ao fragmento anterior, este acima configura um tipo de interação de atenção conjunta direta, mas nesse caso, realizado por Davi. Dando continuidade à brincadeira com esquema corporal, na qual mãe e criança participam, esta elege um novo foco para direcionamento de sua atenção, ao manter a cabeça erguida e dirigir a mão direita para o ombro esquerdo, conforme se apresenta no turno 5. Logo, ocorre o início da estruturação da atenção direta realizada por Davi. A mãe, por sua vez, observa essa ação da criança com o olhar dirigido para ela, exercendo uma atenção de acompanhamento.

Porém, é somente no turno 6 (04:40), que a atenção direta para esse novo referente é consolidada, no momento em que a criança toca com a mão direita no ombro esquerdo, prolongando o toque por 4s. Esse gesto direcionou a atenção materna para essa parte do corpo da criança, que passou a ocupar o lugar da entidade do processo de referenciação. Assim, por meio do toque da criança no próprio ombro, a atenção visual materna é atraída para esse foco, que passa a ser compartilhado entre os parceiros nesse recorte.

Vemos, nesse foco mútuo, a ação de diferentes planos de composição, como o plano do tocar de Davi no ombro, que também poderíamos pensar enquanto interseção com o plano gestual, já que assume a função do gesto de apontar exploratório com a palma da mão (FONTE, 2006a) ao indicar essa parte do corpo; o plano do olhar materno, em decorrência da alternância do olhar entre a criança e seu ombro, que funciona como uma atenção de acompanhamento e como pista sugestiva de que a mãe passou a compartilhar do foco de atenção estabelecido por Davi, ou seja, de que se engajou na cena de atenção conjunta; o plano verbal utilizado pela mãe, ao mencionar o nome do referente, isto é, do novo foco da interação da atenção conjunta ora com o uso da ênfase ora com uma marcação neutra; e o plano prosódico, no momento em que a mãe nomeia esse foco com ênfase por meio da

tessitura alta e da breve extensão da sílaba tônica do referente. A presença da *fala enfática* teve, nesse turno, a função de realçar o nome do referente ao qual a mãe passou a compartilhar a atenção com Davi.

Nota-se um funcionamento sincrônico entre a atenção direta promovida por Davi e a atenção de acompanhamento materna, que repercutiram no compartilhamento do foco comum entre os parceiros. Desse modo, surge o seguinte formato interativo de atenção conjunta: indícios de atenção direta da criança ↔ atenção de acompanhamento materna → atenção direta da criança ↔ atenção de acompanhamento materna e engajamento da mãe na interação de atenção conjunta.

FRAGMENTO IV

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
07	04:44 toca com a palma da mão no braço direito da criança, próximo da mão		04: 43 [[cadê u otu'']] (2s)	[[permanece com a mão no ombro esquerdo]]		
08	04:45 [[olha para a criança]]	[[Pega o braço esquerdo de Davi, conduzindo-o para o ombro]]	[[cadê u otu'']]		[[Inclina a cabeça discretamente para baixo, tira a mão do ombro e sutilmente movimenta a outra mão na direção do ombro]]	
09	04:47 [[olha pra o ombro de Davi]]	[[coloca a mão de Davi sobre o ombro direito]]	(voz aspirada e intensidade fraca) [[a::]] (aumenta a intensidade) [[OLHA']]		[[mantém a cabeça direcionada para baixo em todo o turno]]	
		04:48 ((pressiona a mão da criança sobre o ombro direito))	((ó u otu aqui'))			
	04:49 ((olha para a criança))		((solta a mão da criança))			
10	04:50 [[olha para Davi]]				[[afasta a mão do ombro, deixando-a livre]]	

No fragmento IV, a mãe, por meio da atenção direta, procura direcionar a atenção de Davi para o outro ombro. Para isso, no turno 7, questiona sobre sua localização por meio da expressão: /cadê u otu’’, a criança não realiza nenhum movimento para indicar a localização do ombro direito, mantendo sua mão sobre o esquerdo (tempo de 04:43). Mesmo a mãe inserindo uma pausa de dois segundos, o que possibilitaria a entrada da criança no turno, ela não focaliza sua atenção nesse novo foco.

Vale salientar que, no intervalo dessa pausa, no tempo de 04:44, a mãe toca com a palma da mão no braço direito da criança, próximo da mão, talvez como forma de chamar e atrair a atenção da criança para participar da brincadeira de indicar a localização do outro ombro. Semelhante ao fragmento I, esse toque na criança tende a ocupar a instância do olhar, pois tocando em Davi, a mãe sinaliza sua atenção direcionada a ele.

Diante do não posicionamento de Davi na atividade, no turno 8 (em 04:45), com o olhar voltado para a criança, a mãe pega seu braço esquerdo, conduzindo-o para o ombro ao mesmo tempo em que retoma a pergunta sobre sua localização. No mesmo tempo, apesar de a criança inclinar a cabeça discretamente para baixo, tira a mão direita do ombro esquerdo e sutilmente movimenta a outra mão na direção do ombro direito, ou seja, a criança desvia seu foco tátil atencional anteriormente estabelecido e passa a sinalizar indícios de inserção na cena de atenção conjunta.

Desse modo, no turno seguinte (em 04:47), a mãe aproveita o movimento da criança e, com o olhar dirigido ao foco da atenção conjunta, põe a mão da criança no ombro direito, isto é, na entidade situada da atividade referencial. Então, a mãe realiza o gesto de mostrar mediado pelo toque para indicar a localização dessa parte do corpo para Davi, concluindo a constituição desse foco da atenção conjunta. Concomitantemente a esse gesto, ela emite, com uma voz aspirada e intensidade fraca, a vogal /a:./ acompanhada de um alongamento de sua duração seguida da palavra / OLHA’/ realçada pela ênfase e pelo aumento de intensidade, enquanto recurso para a criança prestar atenção ao referente no qual sua mão fora posta.

Vale salientar que a solicitação materna para que Davi *olhe* foi facilitada pela ação da mãe de colocar a mão dele sobre o ombro direito, logo o *olhar* é possível pela mão, ou seja, é o toque que funciona como estatuto do olhar. No mesmo turno 9, (no tempo de 04:48), a mãe pressiona a mão da criança sobre esse ombro, como um recurso de dirigir a atenção dela para tal parte do corpo, desencadeando uma atenção direta e usa o termo dêitico espacial “aqui” para fazer referência à nova entidade situada dessa cena interativa que, segundo Silva (2002), é usado para destacar referentes situados em contexto intradiádico, ocorrendo em uma

relação de proximidade dos interlocutores, dentro do campo visual. Nessa interação entre a mãe e a criança, o uso desse dêitico ocorreu por meio do canal tátil para a indicação do referente situado no espaço corporal de Davi.

Davi, por sua vez, não mantém seu foco de atenção no ombro, pois quando a mãe solta sua mão em 04:49, logo em seguida, no turno 9, no tempo correspondente a 04:50 ele afasta a mão dele, desengajando-se da cena de atenção conjunta estabelecida pela mãe. Nesse turno, o olhar materno para Davi pode exercer o papel de atenção de acompanhamento.

Os recursos multimodais utilizados pela mãe situam-se em diversos planos de composição dessa cena de atenção conjunta, como no olhar, no gestual, no verbal e no prosódico. Entretanto, conforme vimos, a criança não realizou uma resposta engajamento na interação de atenção conjunta, manteve-se em postura sugestiva de desengajamento com a cabeça inclinada para baixo e não manifestou interesse em tocar no referente de forma espontânea, sem ação materna de promover esse toque. Logo, o movimento de atenção direta materna não gerou o engajamento infantil na cena de atenção conjunta.

Vislumbramos diferentes tentativas maternas para direcionar a atenção de Davi para o ombro direito, das quais se destacam: (i) atenção direta materna ↔ manutenção da atenção de Davi no referente anterior e não direcionamento de sua atenção para o novo foco da cena de atenção conjunta; (ii) atenção direta materna ↔ desengajamento da atenção infantil em relação ao foco anterior e indícios de direcionamento da atenção para o novo referente; (iii) atenção direta materna ↔ foco de atenção tátil da criança promovido pela mãe para o novo referente/não engajamento de Davi na interação de atenção conjunta; (iv) desengajamento de Davi da cena de atenção conjunta estabelecida pela mãe ↔ atenção de acompanhamento materna.

FRAGMENTO V

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
11	04:50-04:56 ((olha para a criança em todo o turno))		((i a barriga'')) 04:52 (infantiliza a fala e aumenta sua velocidade) [[cadê a barriguinha'']] 04:53 cadê a barriga du davi'' 04:54 du davi'' ((cadê'' (2s))		[[permanece imóvel e com a cabeça rebaixada.]]	

12	04:57 [[alterna o olhar entre Davi e a sua barriga]]	04:55 ((pega nas mãos da criança)) [[pressiona as mãos de Davi sobre a barriga]]	04:56 diga' [[achei a MINHA BARRIGA']]]			[[mantém a cabeça discretamente rebaixada ao longo do turno]]
----	---	---	--	--	--	---

Prosseguindo com a brincadeira de indicar a localização de partes do corpo, no fragmento V, a mãe, no turno 10 (04:51), elege a barriga como foco da atenção partilhada e, por meio do olhar dirigido à criança, realiza a atenção direta através de questionamentos sucessivos sobre a localização desse foco, com entonação ascendente característica de uma pergunta, que demanda uma resposta do parceiro, o que não ocorreu por parte da criança. Assim, em 04:55, pega as mãos da criança ao mesmo tempo em que retoma a expressão “cadê” comumente usada para dirigir a atenção da criança, conforme menciona Cavalcante (1999), inserindo uma pausa de 2 segundos, que possibilitaria uma iniciativa da criança de entrar na cena de atenção conjunta proposta, ocupando o turno da interação. Porém, mesmo com o toque dirigido a Davi, que possibilita chamar sua atenção, e a inserção da pausa, ele não se movimentou para indicar a localização da barriga, mantendo a cabeça discretamente direcionada para baixo.

Sem a iniciativa de resposta infantil diante de sua solicitação, a mãe, por meio da fala, coloca-se no lugar da criança na cena interativa, exercendo o papel dela enquanto interlocutor de indicar a localização da barriga, a nova entidade situacional, no momento em que pressiona as mãos dela sobre a barriga. Ao falar como se fosse Davi, o discurso materno é marcado na primeira pessoa, o que instaura o lugar da criança enquanto falante na interação, e pelo uso da marcação enfática ao destacar o nome desse novo referente. Diferentemente do estudo de Cavalcante (1999), no qual a *fala atribuída materna* é caracterizada pelo uso do falseto e da fala infantilizada, nesse enunciado, o tipo de fala que deu voz à criança foi marcado pela ênfase. Vemos então a emergência do papel da prosódia (ênfase) enquanto guia de inserção da criança na linguagem.

Após nomear a barriga e mostrar sua localização ao pôr a mão da criança sobre ela concomitantemente, a mãe emite, no tempo de 05:00, a palavra /ACHE::I/ também como se fosse a criança. Constatamos a ênfase e o prolongamento da duração da emissão da palavra, durante a qual a mãe tira e coloca mão da criança sobre a barriga em movimentos rápidos e sucessivos até o seu término. Logo, a fala com seus elementos prosódicos e toques

consecutivos no referente da cena deram dinamicidade à cena e possibilitaram um engajamento da criança na cena de atenção conjunta representado pela mãe que assumiu o papel da criança enquanto parceiro interativo.

Vemos uma mescla dos três planos de composição da atenção conjunta: olhar (alternância do olhar entre Davi e a barriga), gestual (pressionar as mãos de Davi sobre o elemento de referência), verbal e prosódico (nomear enfaticamente o referente) relacionados aos recursos multimodais maternos. A criança permaneceu, ao longo do turno, com a cabeça discretamente rebaixada, sem expressar movimento responsivo de engajamento, porém esse foi representado e simulado pela mãe que situou Davi como falante, como o responsável por destacar a localização espacial da cabeça em seu espaço corporal, o foco da cena de atenção conjunta.

Nesse fragmento, emerge uma trajetória diferenciada de interação para a constituição da atenção conjunta, conforme segue: atenção direta materna → não engajamento da criança na cena de atenção conjunta → engajamento da criança na cena de atenção conjunta simulado pela mãe.

FRAGMENTO VI

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
13	05:02 ((olha para a criança))	((pega nas mãos da criança))	(fala infantilizada e diminuição da intensidade) ((i u rostinho onde tá’'))			
14	05:04 [[mantém o olhar para a criança, para a face dela]]	[[desliza as mãos da criança sobre o rosto por 4s até o término da emissão]]	(fala infantilizada e falsetto) [[ó u rostinho de:li]]		[[mantém a cabeça direcionada para baixo]]	

Diferentemente do fragmento anterior, neste a mãe exerce seu papel de interlocutora, assumindo seu próprio lugar na interação dialógica tanto ao questionar sobre o novo referente que eleger para atrair a atenção de Davi, quanto ao indicar sua localização para ele.

A mãe realiza uma atenção direta ao introduzir na atividade um novo referente, uma nova entidade a ser situada no espaço, ou seja, no corpo de Davi com o intuito de direcionar a atenção dele para essa entidade, representada pelo rosto. Para isso, inicialmente pega nas mãos da criança ao perguntar-lhe sobre a localização desse referente com uma entonação ascendente, com a diminuição da intensidade e a fala infantilizada ao usar o diminutivo.

Prosseguindo com esse tipo de interação de atenção conjunta, a mãe indica espacialmente a localização do rosto de Davi por meio plano gestual, no qual desliza as mãos de Davi sobre o rosto dele por um período de 4 segundos até o término de sua emissão, que nomeia esse referente com uma qualidade vocal em falsetto e a fala infantilizada caracterizada pelo uso da palavra no diminutivo. De acordo com Silva, Lira e Cavalcanti (2001), o falsetto e o uso de diminutivos tendem a surgir na fala materna ao fazer referência a um objeto, conforme ocorreu nesse fragmento quando a mãe fez referência ao rosto de Davi.

Conforme se apresenta na tabela anterior, para direcionar a atenção da criança, a mãe fez uso de recursos dos planos: gestual, verbal e prosódico, simultaneamente. No plano gestual, o toque exploratório por meio do deslizamento das mãos da criança sobre o rosto contribui para a percepção e conhecimento dessa parte do corpo escolhida como foco da atenção dirigida pela mãe. No plano verbal e prosódico, o falsetto e a fala infantilizada, ao mencionar o nome da entidade situada, marcam e realçam o referente selecionado, nesse caso, o rosto da criança. Essas qualidades vocais assumiram o papel de destacar o foco de atenção dirigido pela mãe, que visava a promover o engajamento de Davi nesse mesmo foco atencional. Apesar disso, a criança não manifestou pista sugestiva desse engajamento.

Logo, configura-se o seguinte esquema interativo de atenção conjunta: atenção direta materna $\leftrightarrow$ não engajamento da criança na cena de atenção conjunta.

Ao longo dessa cena interativa entre mãe e criança cega, na qual, principalmente a mãe buscava estabelecer uma interação triádica, constatamos o uso de solicitações verbais pela mãe, à medida que ela buscava direcionar a criança a localizar e mostrar determinadas regiões do corpo (joelho, ombro, barriga, rosto); de nomeações dessas regiões e de confirmações de suas localizações, que, em alguns turnos, vinham associadas ao uso do falsetto (turno 13), da ênfase (turnos 2, 6, 9 e 11) e da cadência lenta de algumas emissões (turnos 2, 11 e 13). Esses elementos prosódicos assumiram o papel de marcar/realçar a localização de partes do corpo da criança, foco de atenção conjunta que a mãe procurava estabelecer.

O toque sempre presente possibilitou à criança perceber a parte do corpo, foco da atenção materna, e também funcionou como pista para atrair a atenção materna para foco de atenção estabelecido por Davi e como elemento fundamental para o conhecimento e orientação da criança do seu próprio corpo, de perceber-se tatilmente.

Em suma, diferentemente de uma cena de atenção conjunta configurada pela modalidade visual, na qual o gesto do apontar do interlocutor funciona como elemento fundamental para dirigir a atenção de seu parceiro dialógico, nesta situação singular, em que a criança não pode perceber os elementos/recursos que dependam da via visual, a mãe promove o tocar para a criança cega, ou seja, põe a mão da criança no alvo ao qual deseja dirigir sua atenção com o uso ora do falsetto, ora da ênfase, ora da cadência lenta de determinada palavra, ora da infantilização da fala pela utilização de diminutivos, para referir ao alvo em questão. O gesto de pôr a mão da criança sobre o elemento referencial viabilizado pelo tocar, possibilita que Davi reconheça que a mãe também está atenta a esse mesmo referente ao sentir a mão dela sobre a sua que toca o referente.

Salientamos que a emergência de três atividades de atenção conjunta, a direta, a de verificação e a de acompanhamento ocorreu de forma diferenciada em relação ao estudo de Carpenter, Nagell e Tomasello (1998), no qual tais atividades estão co-relacionadas ao uso do apontar para dirigir a atenção do parceiro para determinado alvo, ao olhar dirigido, ao acompanhar visualmente o foco olhado ou apontado pelo parceiro, respectivamente. Nessa cena entre a mãe e a criança cega, a atenção de verificação materna foi caracterizada pela alternância de olhar entre a criança e o elemento da atenção conjunta, com a funcionalidade de detectar a atenção do outro para o referente tocado, semelhante ao que tem observado Goodwin (2003a) ao realçar a função da alternância do foco visual como forma de verificar se o interlocutor dirigiu, nesse caso, seu olhar para o alvo apontado, uma vez que os interlocutores são videntes. Por outro lado, a atenção direta materna e a realizada por Davi foi estabelecida pelo tocar substituindo/assumindo o papel de duas instâncias, a do olhar e a do apontar. Chamamos esse toque de dêitico, já que foi usado com a mesma finalidade do olhar e do apontar dêiticos, que têm o papel de dirigir a atenção e comportamento do parceiro para o alvo da interação, conforme mostram os estudos de (COLLIS, 1979; BUTTERWORTH, 1995; TOMASELLO, 1995, 2003; SIGMAN; KASARI, 1995; entre outros). Além disso, classificamos o gesto de tocar o referente como emblemático, já que assume o estatuto do apontar, configurando-se como gesto social e coconstruído nessa díade. O engajamento da criança na cena de atenção conjunta também foi constituído pelo tocar estabelecido sobre o objeto, em substituição ao papel ausente da visão.

A seguir, analisaremos a cena interativa 2, que expõe uma riqueza de elementos multimodais que determinam as instâncias ocupadas pelos interlocutores e o tipo de interação de atenção conjunta estabelecida entre eles.

CENA 2: Mãe dar banho na criança cega IDADE: 1 ano, 8 meses e 15 dias						
PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	14:51 ((olha para o sabonete)) 14:52 ((olha rapidamente para o sabonete e em seguida para Davi))	14:50 [[pega o braço direito de Davi]] ((pega o sabonete)) 14:53 gira o corpo da criança	[[ó vamos pegá u sabuneti'']] ((ó u sabuneti'))		[[posição: estática, em pé, com o corpo orientado de frente da mãe e a cabeça sutilmente rebaixada]]	
02	14:56 [[alterna o olhar entre a criança e o sabonete]] 14:57 ((olha para o sabonete e depois para a criança))	[[pega a mão da criança e coloca sobre o sabonete]] 14:58 pega a outra mão de Davi para colocá-la também no sabonete	[[ó u sabuneti como é gostosu']] ((pegui'))	[[toca no sabonete com a mão esquerda]]	[[posição: estática, em pé e com o corpo orientado com as costas para a mãe]]	
03	14:59 [[olha para o sabonete]]		(falsetto) [[ó u SABONE:TI']]		[[pega no sabonete com as duas mãos e mantém a cabeça inclinada para baixo]]	
04	15:01 [[olha para o sabonete, tocando nele e na mão da criança]]		(falsetto) [[é u sabuneti como é li::su é']]	[[desliza as mãos sobre o sabonete]]		
05	15:03 [[olha para a criança]]			[[permanece com a mão direita segurando o sabonete e põe a mão esquerda no olho]]		

06	15:04 ((olha para a criança		(falsetto e fala infantilizada) ((bota a mãuzinha nu olhinhu nãu'))			
07		15:05 ((tira a mão da criança do olho))	(falsetto) ((qui ardi'))	15:06 volta a segurar o sabonete com ambas as mãos	15:07 Põe o sabonete na boca	
08	15:08 ((olha para Davi))	((pega no braço da criança, tirando o sabonete de sua boca))	(falsetto, voz chorosa e cadência lenta) ((nãu na boca nãu um')) (2s)			

Essa cena interativa entre a mãe e a criança cega contextualiza uma situação na qual a mãe dá banho na criança. Semelhante à cena anterior analisada, a qualidade vocal em falsetto, a marcação prosódica enfática e o uso do alongamento da duração da sílaba tônica de palavras tiveram presença nessa cena para destacar o objeto (sabonete), que foi o alvo escolhido pela mãe para compartilhar com a criança como foco de atenção. Além disso, o toque da criança no alvo, promovido pela mãe, também funcionou como recurso para direcionar a atenção de Davi para ele.

Nessa cena interativa, foram delineados três tipos de atenção conjunta: a atenção direta materna, observada nos turnos em que a mãe dirigia a atenção do filho para o foco da cena interativa; a atenção de verificação exercida pela mãe ao verificar a resposta da criança diante do direcionamento de sua atenção para esse foco; assim como a atenção de acompanhamento materna ao observar as gestualidades de Davi de pôr a mão no olho, novo tópico da cena e de pôr o sabonete na boca, retorno do primeiro referente da cena. Diante do direcionamento da atenção e comportamento infantil realizada pela mãe, Davi engaja-se na cena de atenção conjunta, passando a partilhar com a mãe o mesmo foco atencional; conforme focaremos nos fragmentos a seguir.

FRAGMENTO I

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	14:51 ((olha para o sabonete)) 14:52 ((olha rapidamente para o sabonete e em seguida para Davi))	14:50 [[pega o braço direito de Davi]] ((pega o sabonete)) 14:53 gira o corpo da criança	[[ó vamos pegá u sabuneti'']] ((ó u sabuneti'))		[[posição: estática, em pé , com o corpo orientado de frente da mãe e a cabeça sutilmente rebaixada]]	
02	14:56 [[alterna o olhar entre a criança e o sabonete]]	[[pega a mão da criança e coloca sobre o sabonete]]	[[ó u sabuneti como é gostosu']]	[[toca no sabonete com a mão esquerda]]	[[posição: estática, em pé e com o corpo orientado com as costas para a mãe]]	

A mãe inicia a tentativa de estabelecer uma atenção conjunta com a criança, elegendo o sabonete, como foco a ser compartilhado. Para isso, conforme se apresenta nesse primeiro fragmento, a mãe inicia no turno 1 (14:50), enquanto a criança encontra-se na posição estática, a mãe pega o braço direito de Davi que possibilita atrair sua atenção por meio do toque e simultaneamente convida-o, verbalmente, para dirigir sua atenção tátil para o sabonete, de forma a pegá-lo.

No tempo de 14:52, a mãe dirige rapidamente seu olhar para o sabonete e em seguida para a criança e menciona a presença do objeto */ó u sabuneti'/*. O direcionamento do olhar materno sugere ocupar o papel da atenção de verificação, que pode surgir em situação de mostrar o objeto. Essa tentativa materna de mostrar o sabonete ocorreu ao segurá-lo e referir-se a sua presença em sua fala.

No entanto, é apenas no turno 2 (tempo de 14:56) que Davi percebe o sabonete mostrado pela mãe, graças à iniciativa dela de colocar a mão da criança sobre ele e simultaneamente descrevê-lo em sua fala: */ó u sabuneti como é gostosu'/*. Nesse mesmo tempo, a mãe alterna seu olhar entre a criança e o sabonete, possivelmente como forma de se

certificar se a criança estava realmente com sua atenção tátil direcionada ao sabonete. Logo, esse olhar exerce a função de atenção de verificação. Já Davi responde a esse direcionamento materno ao focar sua atenção tátil no objeto.

Durante todo o direcionamento materno para atrair a atenção e o interesse do filho para o sabonete, a mãe utiliza o elemento referencial “ó” para introduzir o conteúdo verbal sobre o referente. Esse termo funciona como um diretivo para chamar a atenção do interlocutor, e remete a abreviação e ideia do verbo “olhar”. Porém, nesse caso, essa ação seria acionada pelo toque e pelo gesto de pegar o objeto.

Constatamos a presença de dois funcionamentos simultâneos: (i) atenção direta materna ↔ não engajamento da criança na cena de atenção conjunta; (ii) atenção direta materna/atenção de verificação materna ↔ engajamento da criança na cena de atenção conjunta.

FRAGMENTO II

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
02		14:58 pega a outra mão de Davi, para colocá-la sobre o sabonete				
03	14:59 [[olha para o sabonete]]		(falsetto) [[ó u SABONE:TI’]]		[[pega no sabonete com as duas mãos e mantém a cabeça inclinada para baixo]]	

Com o intuito de manter a atenção da criança para o sabonete, no turno 2, a mãe aciona o plano gestual ao pegar a outra mão de Davi direcionando-a para esse objeto e, no turno posterior, com o olhar dirigido à criança usa o plano verbal e o prosódico ao nomear o objeto com a qualidade vocal em falsetto e prolongando a duração da emissão. O nome do objeto é realçado pela ênfase do enunciado materno. O falsetto e o alongamento da sílaba tônica ao nomear o objeto funcionaram como recurso para manter a atenção da criança para o referente, o foco da atenção partilhada entre a mãe e Davi.

Simultaneamente, Davi responde ao direcionamento materno, mantendo sua atenção para o sabonete ao realizar o gesto de pegar o sabonete com ambas as mãos, indicando a permanência do seu foco tátil para esse objeto. O olhar materno direcionado para o sabonete sinaliza a atenção da mãe para o mesmo objeto e permite a ela acompanhar a

gestualidade e a manutenção da atenção do filho para esse referente. Desse modo, os interlocutores focalizam sua atenção para a mesma entidade, o foco da atenção conjunta. Assim, configura-se o seguinte formato de atenção conjunta: atenção direta materna → manutenção do engajamento da criança na cena de atenção conjunta ↔ atenção de acompanhamento materna ↔ consolidação da interação de atenção conjunta entre os interlocutores.

FRAGMENTO III

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
04	15:01 [[olha para o sabonete, tocando nele e na mão da criança]]		(falsetto) [[é u sabuneti como é li::su é']]	[[desliza as mãos sobre o objeto]]		

O Fragmento III mostra a atenção tátil compartilhada entre a mãe e Davi em relação ao sabonete. Nesse turno 4, é possível que ambos os interlocutores tenham a compreensão de que partilham do mesmo foco de atenção, pois a mãe dirige sua atenção ao objeto tanto por meio do toque quanto do olhar simultaneamente dirigido a ele. Nesse sentido, o olhar e o toque direcionado ao objeto constituem pistas do foco atencional materno estabelecido pelas modalidades visual e tátil. Além disso, a mãe explicita sua atenção ao objeto ao descrever sua qualidade com o uso da qualidade vocal em falsetto e do alongamento de sua duração. Bono e Stifter (2003) mencionam que descrever a qualidade do objeto funciona como recurso importante para estabelecer a atenção conjunta, o que ocorreu nesse turno, já que Davi, simultaneamente a essa descrição da mãe sobre sabonete, desliza suas mãos sobre o objeto, ou seja, realiza o toque ativo ao explorá-lo manualmente, conforme sugere Montagu (1988).

Esse gesto tátil de Davi, além de captar a textura do sabonete que é traduzida pelo tato (MONTAGU, 1988; HATWEEL, 2003; BATISTA, 2005; TIEST; KAPPERS, 2008), possibilita perceber e reconhecer a atenção tátil materna também sobre esse objeto, já que a mão materna também situa-se sobre o objeto. A mãe, por sua vez, também percebe a atenção tátil do filho sobre ele. Logo, nesse turno, há sincronização e coordenação entre a mãe e a criança diante da atenção compartilhada do sabonete, configurando-se uma atenção conjunta tátil. Desse modo, encontramos enquanto formato interativo: uma cena de atenção conjunta consolidada.

FRAGMENTO IV

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
05	15:03 [[olha para a criança]]				[[permanece com a mão direita segurando o sabonete e põe a mão esquerda no olho]]	
06	15:04 ((olha para a criança))	15:05 ((tira a mão da criança do olho))	(falsetto e fala infantilizada) ((bota a mãuzinha nu olhinhu nãu')) (falsetto) ((qui ardi'))			

Esse fragmento mostra uma mudança do foco atencional estabelecido, levando a um desengajamento da atenção compartilhada entre a mãe e Davi em relação ao sabonete, que ocorreu de maneira não intencional, pois a gestualidade infantil de pôr a mão no olho não teve o propósito de atrair e dirigir a atenção materna para o olho. Apesar disso, essa gestualidade direcionou a atenção da mãe para novo referente na interação.

A mãe, por meio do olhar dirigido à criança, ou seja, pela atenção de acompanhamento observa a gestualidade de Davi, considerada por ela como um gesto de proibição, por isso censura tal gesto infantil com a negação verbal realçada com as qualidades vocais: infantilizada e em falsetto. Em seguida, afasta o foco tátil da criança do olho, ao tirar sua mão dele enquanto justifica a sensação de ardor que a mãe causa no olho.

Visualizamos a seguinte atividade de atenção conjunta: foco tátil de Davi no novo referente → atenção de acompanhamento materna → interrupção materna do foco tátil estabelecido por Davi.

FRAGMENTO V

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
07					(...) 15:07 Põe o sabonete na boca	
08	15:08 ((olha para a Davi))	((pega no braço da criança, tirando o sabonete da boca))	(falsetto, voz chorosa e cadência lenta) nãu na boca nãu um' (2s)			

Semelhante ao fragmento anterior, o foco atencional de Davi volta para o objeto eleito pela mãe para constituir a atenção conjunta com ele. Nesse novo direcionamento, a criança age apenas sobre o objeto através da gestualidade de pôr o sabonete na boca, retomando o objeto do início da cena. Entretanto esse gesto da criança acionou a atenção de acompanhamento materna, ao observar visualmente tal gesto, tomado também pela mãe como proibido. Desse modo, ela assume o turno 8, desaprovando a ação do filho, o que a levou a pegar no braço de Davi, tirando o sabonete da boca e negar verbalmente o gesto infantil com o uso do falsetto, da voz chorosa e da cadência de fala lenta. Assim, estrutura-se o formato de atenção conjunta: foco atencional infantil no primeiro referente da interação → atenção de acompanhamento materna ↔ interrupção materna do foco atencional estabelecido por Davi.

Nesses últimos fragmentos, visualizamos a configuração de um contexto interativo de proibição/negação, à medida que a mãe repreende as ações da criança (pôr a mão no olho e colocar o sabonete na boca) com qualidades vocais e marcações prosódicas diferenciadas.

Na primeira situação, com o falsetto e a fala infantilizada, e na segunda, com o falsetto, uma voz chorosa e uma cadência de fala lenta. A qualidade vocal em falsetto mostra-se presente nas duas situações de negação, configurando o uso da entonação mais saliente, devido ao contorno de altura alto, característico desse tipo de voz. Essas modulações vocais foram distintas daquelas encontradas no estudo longitudinal realizado por Cavalcante (1999) com uma díade mãe-bebê, cujos dados revelaram que, em contextos de negação/proibição, a mãe usava uma qualidade vocal áspera e severa e um contorno de altura baixo.

O colorido vocal presente na fala materna da primeira situação de negação em relação à ação da criança de “colocar a mão no olho” assemelha-se ao característico da *fala atribuída*, com modulações vocais específicas da criança para marcar seu lugar na interação dialógica. Diferentemente da funcionalidade dessa fala, essas modulações vocais serviram como pistas de contexto afetivo de negação.

Na segunda situação de repreensão da ação de Davi de colocar o sabonete na boca, a mãe também fez uso de modulações vocais típicas de crianças pequenas, com uma qualidade vocal do tipo chorosa e em falsetto. O choro que se manifesta enquanto linguagem do bebê é capaz de chamar a atenção do outro, conforme sugere Zeifman (2001). Desse modo, fazer uso de uma voz chorosa sugere que a mãe se colocou também no lugar do outro, de Davi, seja para aproximar-se do eu-criança ou mesmo para chamar sua atenção para não realizar tais ações consideradas proibidas.

Nessa cena, a constituição dos tipos de atenção conjunta foi semelhante à cena interativa anterior. Constatamos a presença da atenção direta realizada pela mãe associada à atenção de verificação ao promover o tocar da criança sobre objeto da interação, o sabonete, e alternar seu olhar entre esse objeto e a criança, respectivamente. Além disso, observamos o engajamento de Davi na interação de atenção conjunta mediado pelo toque sobre o objeto; direcionamento do seu foco tátil, seja para um novo referente, seja ao retomar o objeto que funcionou como alicerce para o estabelecimento da atenção conjunta entre a mãe e a criança. Esse direcionamento atencional repercutiu na atenção de acompanhamento materna por meio do olhar dirigido. Graças a esse foco visual, a mãe acompanhou as gestualidades infantis mencionadas, conforme descreve Carpenter, Nagell e Tomasello (1998) sobre a funcionalidade desse olhar dirigido nesse tipo de atenção.

Diferentemente dessas cenas apresentadas, a seguir mostraremos um processo de descontinuidade diante da tentativa materna de dirigir a atenção infantil, uma vez que a criança mostra-se resistente e desinteressada em engajar-se na interação com a mãe, para compartilhar com ela o foco de atenção.

CENA 3: Mãe dirige a atenção da criança para o portão						
IDADE: 1 ano e 9 meses						
PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	08:50 [[olha para Davi]]		(intensidade fraca) [[óa dai]]		[[posição: estática, em pé e com as costas apoiadas na perna da mãe, segura um chocalho com ambas as mãos]]	
	08:51 ((olha para o portão))	((pega no portão, puxando-o para fechá-lo))	(aumenta discretamente a intensidade) ((vem bater nu portão vem' (5s))			
		08:56 fecha o portal do quintal				
02	08:57 [[olha para Davi]]				[[joga o chocalho no chão e direciona cabeça para baixo]]	
03	09:00 ((olha para Davi))	((pega nos braços da criança e vira seu corpo em direção ao portão))	(intensidade fraca) ((ó u portão' (+))			

04	09:02 [[olha para a criança]]	[[estende os braços da criança para pegar no portão]]			[[choraminga]]	
	09:08 [[olha para Davi]]				09:04 choraminga e inclina o corpo para trás	
					09:07 choraminga, vira o corpo para a mãe.	
					[[inclina o corpo para frente/para mãe e ainda choraminga]]	
				09:12 ((pega nas pernas da mãe, agarrando-as))(3s)	((choraminga))	
05	09:13 ((olha para a criança))		(aumenta a intensidade, voz melodiosa) ((qui foi'')) (6s)			
	09:14 ((olha para a criança))	((pega o chocalho no chão				
06				09:15 agarra as pernas da mãe	09:16 para o choramingo	
07	09:17 [[olha para Davi]]	[[balança o chocalho com a mão esticada para o portão]]			[[silêncio e cabeça dirigida ao chocalho]]	
	09:20 [[olha para o portão]]		(diminui a intensidade) [[ó u portão ó]] (4s)	[[abraça as pernas da mãe]]	[[choraminga]]	
		09:22 coloca o chocalho no portão				
08	09: 24 toca na criança	09:25 [[movimenta o corpo da criança, girando-o para o portão]]	[[ó u portão]]		[[aumenta o choramingo]]	
			09:26 ó'(+)			
09	09:27 [[olha para Davi]]				[[chora, movimenta as pernas no chão e inclina o corpo para trás (+)]]	

10	09:29 ((olha para a criança))	((pega nas mãos de Davi, aproximando-as do portão)) [[põe a mão da criança sobre o portão, segurando seus braços]]	(aumenta a intensidade) ((mamãe vai soltar')) [[mamãe vai soltar']] 09:30 [[pegui']]			[[chora, tensiona os braços e inclina o corpo para trás]] [[tira a mão do portão e inclina o corpo para trás]]
11	09:34 [[olha para Davi]]	[[segura com firmeza os braços da criança, direcionando-os para frente, para o portão]]	[[ó u portão ó']]			[[chora com mais intensidade e inclina o corpo para trás]]
12	09:37 [[olha para a criança]]	[[empurra os braços da criança, aproximando-os do portão]]	[[óia']] (cadência lenta, diminui a intensidade)			[[chora, grita e inclina a cabeça para trás, movimentando o corpo para trás]]
13	09:41 [[olha para Davi]]	[[pega nos braços da criança, direcionando-os para o portão]]	[[ó u PORTÃO meu amor pega vai']]			[[chora com a cabeça inclinada para trás]]
14	09:43 toca na criança e olha para ela					09:42 sem cessar o choro, tenta deslocar o corpo para frente da mãe
	09:44 [[olha para Davi]]	[[carrega Davi em seus braços]]	(voz suave) [[qué não é'' qué não'']]			[[diminui o choro e inclina a cabeça para trás]]
15			09:46 cheguei' cheguei' 09:47 mamãe pega'			
16	09: 49 [[olha para a criança]]					[[para de chorar]]

Essa cena interativa reflete a riqueza do choramingo/choro enquanto estatuto de negação, já que, diante das tentativas maternas de direcionar a atenção da criança para o portão, Davi, de forma constante, chorava ou choramingava, recusando-se a aproximar-se do portão para tocá-lo. Esse objeto constituiu-se o referente ao qual a mãe buscava direcionar a atenção do filho.

Além dessa gestualidade expressa, a criança fez uso de outros movimentos corporais também significando sua recusa, seu não engajamento na interação triádica. A dimensão dessa gestualidade da linguagem infantil permeada pelo choramingo/choro e pelos movimentos corporais emerge nos turnos dessa interação com a mãe.

O convite materno para a criança dirigir sua atenção para o portão tem início no turno 1, no qual a mãe faz uso do plano verbal, ao solicitar a criança que se aproxime do referente de forma a pegá-lo e batê-lo. Após sua produção verbal, a mãe aguarda 5 segundos até sua próxima intervenção. Apesar disso, a criança permanece na posição estática, em pé e com as costas apoiadas na perna da mãe e segurando um chocalho com ambas as mãos, sem expressar nenhum movimento de interesse pelo portão.

No turno 2, a postura da criança modifica-se, ao direcionar sua cabeça para baixo. Será que esse movimento de cabeça não funcionou como pista de dizer não, de mostrar seu desinteresse em tocar/pegar no portão? Possivelmente, pode ter sido uma pista sutil, já que a criança permaneceu imóvel. Porém, ainda não se configura em um sinal tão claro como outros que vemos nos turnos posteriores.

A tentativa materna de dirigir e manipular a atenção e o comportamento de Davi para pegar no portão surge no turno 3, ou seja, a partir desse momento emerge o tipo de interação de atenção conjunta direta. A estruturação desse tipo de interação, inicia-se no tempo de 09:00 quando a mãe pega nos braços da criança, virando seu corpo em direção ao portão, enquanto nomeia esse referente, após usar o termo referencial e diretivo de atenção “ó”, e prossegue em 09:02, no momento em que a mãe estende os braços de Davi na direção do portão. Diante desse direcionamento, Davi reage negativamente com o choramingo.

A criança ocupa o turno 4 por meio da dinâmica de sua gestualidade que expressa recusa, que inclui o choramingo, o movimento de inclinar o corpo para trás e de virar o corpo para a mãe, o direcionamento de seu corpo para a mãe e o gesto de pegar nas pernas da mãe, agarrando-as por 3 segundos.

Surgem então novas pistas que mostram o desinteresse da criança, como o choramingo, presente nos turnos 3 e 4, e a expressividade dos seus movimentos corporais, como vimos no turno 4.

Entretanto, a mãe volta a usar recursos para atrair a atenção e o interesse de Davi para o portão, ou seja, a realizar a atenção direta, como se nota no turno 7, quando no tempo de 09:17 ela olha para o filho e balança o chocalho com a mão esticada na direção do portão, sem dizer sequer uma palavra. O som do chocalho possibilitaria atrair a atenção auditiva da criança e o seu interesse em aproximar-se do local de onde vem aquele som. Nesse mesmo

tempo, a criança encontra-se com a cabeça orientada na direção do chocalho e consequentemente do portão e em silêncio como se estivesse atenta e atraída pelo som repercutido do objeto. Porém, logo esse silêncio é quebrado pelo choramingo no tempo de 09:20, que é quando a mãe, ao dirigir seu olhar para o portão, diz: /ó u portãu ó/ com uma intensidade menor em relação ao último enunciado falado, mas sem ainda tocar na criança. Vemos que o uso do item de referencia “ó” ocorre no início e no final da emissão

Quando a mãe associa, no turno 8, outros recursos além da fala para direcionar a atenção e a ação da criança para pegar no portão, entre eles tocar na criança (em 09: 24) e movimentar o corpo dela, girando-o para o portão (em 09:25), o choramingo de Davi aumenta de intensidade.

Mesmo diante da insatisfação da criança refletida em sua gestualidade, as tentativas maternas para estabelecer a atenção conjunta com Davi, dirigindo a atenção dele para o portão continuaram insistentemente no decorrer dos turnos. As respostas de negação, recusa ou resistência a engajar-se nessa cena também surgiam, evidenciando um não engajamento da criança em dirigir sua atenção tátil para o portão.

Descreveremos e discutiremos, neste momento, os recursos ou sinalizadores utilizados pela mãe com a finalidade de atrair a atenção e o interesse de Davi para o portão. Entre eles: pôr a mão da criança no portão, simultaneamente dizendo / *mamãi vai soltar*’/ (turno 10 no tempo de 09:29) e, em seguida, solicitar verbalmente que a criança pegue no portão (em 09:30); segurar com firmeza os braços da criança, direcionando-os para a frente, na direção do portão (turno 11 em 09:34); empurrar os braços da criança, aproximando-os do portão (turno 12 em 09:37); pegar nos braços da criança, direcionando-os para o portão e concomitantemente falando: /ó u PORTÃU meu amor pega vai’/com uma cadência lenta e diminuindo a intensidade e destacando por meio da ênfase o alvo em questão (turno 13 em 09:41)

A criança, no entanto, mostrou-se resistente para realizar a ação solicitada, demonstrando ou expressando diferentes respostas de recusa como chorar, tensionar os braços e direcionar o corpo para trás (turno 10 em 09:29); tirar a mão do portão e inclinar o corpo para trás (turno 10 em 09:30); chorar com mais intensidade (turno 11 em 09:34); chorar, gritar e movimentar a cabeça e o corpo para trás (turno 12 em 09:37); chorar com a cabeça inclinada para trás (turno 13 em 09:41); e sem cessar o choro, movimentar o corpo na tentativa de mudar sua posição para a frente da mãe (turno 13 em 09:42).

Em todos os turnos até então discutidos repete-se o formato interativo de atenção conjunta, conforme o esquema: atenção direta materna ↔ não engajamento da criança na cena de atenção conjunta.

Vemos, nesses turnos, uma relação dessincronizada e sem sintonia entre o interesse da mãe e o da criança. Todas as tentativas maternas para direcionar a atenção da criança para o portão não foram funcionais, pois a criança permaneceu resistente, expressando sua rejeição ou não aceitação em dirigir-se ao portão por movimentos do corpo e orientação da cabeça para garantir seu afastamento desse objeto de desinteresse. Junker (1979) afirma que o bebê tem a tendência de orientar todo o corpo em direção a algo que desperte seu interesse. Constatamos, na cena em discussão, que o inverso também se aplica, pois Davi buscava movimentar e orientar todo seu corpo afastando-se do portão que para ele não era de interesse, e sim de rejeição.

Outra gestualidade responsiva com estatuto de linguagem diante das mencionadas tentativas da mãe foi o choro ou choramingo intencional da criança. Zeifman (2001) assinala que a intencionalidade dessa gestualidade é constituída à medida que a criança tem consciência de seu efeito no interlocutor, logo, segundo Brazelton (1992) o choro intencional é passível de interpretação. Entretanto, nessa cena interativa, o choro ou choramingo, mesmo usado pela criança cega de forma intencional, já que poderia ser interpretado pela mãe enquanto estatuto do não, por um período extenso da interação, não modificou a conduta materna, como vimos na discussão dos turnos até então apresentados.

Ressaltamos que o choro/choramingo funciona enquanto gestualidade característica de Davi em diversas situações interativas com a mãe e assume o estatuto do não, da negação da criança. Essa cena interativa mostra a presença dessa gestualidade enquanto estatuto de negação.

No momento em que a mãe aceitou e tomou o choro enquanto negação, enquanto não interesse da criança de engajar-se naquela situação imposta por ela, ou seja, em voltar sua atenção para o portão, elemento escolhido pela mãe para compor a interação triádica, como observamos no turno 14, no qual a mãe em 09:44 diz: / *qué nãu é'' qué nãu''* / com uma voz suave. Simultaneamente, Davi diminui o choro, inclinando a cabeça para trás, e no turno 16, ao carregar a criança em seus braços, Davi para completamente de chorar. Logo, a mudança da conduta materna que passou a olhar e aceitar a recusa infantil significada na dinâmica de sua gestualidade também modificou a atitude da criança que deixou de *dizer* “*não quero*” por meio da gestualidade (movimentos corporais e choro ou choramingo) em atividade na interação dialógica.

Nessa cena interativa, constatamos diversos recursos maternos, primordialmente do plano gestual e outros do plano verbal, e em alguns turnos associados com elementos do plano prosódico, usados para atrair e dirigir a atenção da criança para o portão. Entretanto essa diversidade de recursos que mostram a diretividade materna ao interagir com Davi não desencadeou nenhum tipo de resposta de entrada da criança no foco dirigido pela mãe. Logo, não houve a constituição da atenção conjunta, pois a criança não demonstrou interesse pelo tópico direcionado pela mãe, manifestando apenas recusa em dirigir sua atenção para tal foco, repercutindo em um processo interativo de descontinuidade e de não sintonia entre o interesse materno e o do filho. Diferentemente do que vimos aqui, na cena seguinte, mostraremos uma sintonia materna com a ação da criança, ou seja, a mãe volta sua atenção ao foco atencional da criança estabelecido, compartilhando com ela desse foco.

CENA 4: Mãe coloca Davi em seu colo, senta-se na cadeira de balanço, movimentando-a.						
IDADE: 1 ano, 9 meses e 21 dias						
PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	11:41 [[segue com o olhar a gestualidade de Davi]]	[[pega no pé da criança e coça]]	(falseto e cadência lenta) [[ó u pé deli’]] (falseto e fala infantilizada) [[coçanu u pezinhu’]] (cadência lenta) ((qui pé SU::JU’)) [[e::ita]] ((oa’)) [[u pé tá suju di davi’(+)]]	[[coça o pé]]	[[inclina o corpo para frente e pega no pé]]	
	11:42 [[olha para o pé de Davi]]					
02	11:43 [[mantém o olhar para o pé da criança]]				[[com a cabeça erguida, pega no pé]]	
03	11:45 [[olha para o pé de Davi]]				[[com a mão sobre o pé]]	
	11:48 ((olha a planta do pé da criança))					
	11:50 [[olha para Davi e toca no pé e na mão dele]]				[[permanece com a mão no pé e coça-o]]	
	11:51 ((olha para o pé da criança))					
	11:52 [[olha para o pé de Davi e em seguida para sua face]]	[[desliza a mão sobre o pé de Davi]]			[[mantém a mão no pé]]	

04					11:53[[tira a mão do pé]]	
05	11:55 [[olha para Davi]]	[[continua a deslizar a mão sobre pé de Davi]]	[[né davi''']]		[[mantém a cabeça erguida]]	
06	11:56 ((olha o pé de Davi))		(intensidade fraca) ((vamus coçar u pé''))			
07			11:58 (diminui a intensidade, fala infantilizada) [[qui foi''']]	[[pega no pé]]		
	11:59 [[olha para o pé de Davi]]	[[pega no pé de Davi, deslizando sua mão sobre ele]]	(intensidade fraca e fala infantilizada) [[fomiguinha modeu aqui foi''']]	[[desliza a mão sobre o pé]]		
08	12:01 [[segue o olhar do pé de Davi para sua face]]	[[pega no pé de Davi]]	(aumenta a intensidade) [[é u PEZINHU do Davi']]			
09	12:03 [[olha para o pé de Davi]]		[[ó]]	[[desliza a mão sobre o pé]]	[[pega no pé, tirando a mão em seguida]]	
	12:05 [[olha para o pé de Davi]]	[[pega a mão de Davi, direcionando-a para o pé dele]]	[[ó us dedinhu'']]		[[afasta as mãos]]	
	12:06 [[olha para o pé de Davi]]	[[pega a mão de Davi, colocando-a e deslizando-a sobre os dedos do pé dele]]	[[ó us dedinhu' du pé']]	[[toca no dedo]]	[[inclina o corpo para frente e a cabeça permanece erguida]]	
10	12:07 ((olha para Davi))		((ê::))			
	12:09 [[segue o olhar do pé de Davi para sua face]]		(falsetto e intensidade fraca) [[qui qui dedinhu lindu']]		[[tira a mão do pé, retorna o corpo a posição original]]	
11	12:10 [[olha para Davi]]				[[coloca as mãos na cabeça e tira em seguida]]	
12	12:11 ((olha para a criança))		(falsetto) ((é a cabeça))			
13	12:13 [[olha para o pé de Davi]]	[[pega na mão da criança e coloca-a sobre o pé]]	[[aqui é u PEZINHU']]		[[pega no pé]]	

Um foco mútuo dos interlocutores nessa interação ocorre de forma espontânea, ou seja, sem a intenção da criança de dirigir a atenção materna. A estruturação desse foco de atenção mútua ocorre pelo movimento da criança de tocar o pé para coçá-lo, o qual atraiu a atenção materna para esse mesmo referente, que se constituiu como elemento de contemplação e atenção mútua entre os parceiros. Desse modo, diferentemente da cena anteriormente analisada, nesta não há excesso de diretividade materna, a mãe mostrou-se sensível aos sinais de atenção e interesse do filho, aproveitando-os para dirigir sua atenção ao foco estabelecido por Davi, seu próprio pé, e para se engajar com a criança na cena de atenção conjunta mediada por esse foco.

Em relação à tipologia das interações de atenção conjunta, constatamos, nessa cena, atenção de acompanhamento materna ao focar seu olhar para o referente, o que permitiu acompanhar visualmente a gesto da criança sobre ele e imitar tal gesto; atenção direta materna ao eleger um novo referente para dirigir a atenção de Davi; atenção de verificação materna ao apenas detectar um novo foco estabelecido pela criança e seu desvio. Além desse três tipos de atenção conjunta, destacamos a atenção materna de redirecionamento ao procurar (re) estabelecer um foco de atenção anterior. Essas atividades interativas promoveram a constituição e manutenção de cenas de atenção conjunta entre os interlocutores, os quais passaram a compartilhar do mesmo foco de atenção, focalizaram sua atenção simultaneamente ao referente que compõe a própria atenção conjunta.

FRAGMENTO I

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	11:41 [[segue com o olhar a gestualidade de Davi]] 11:42 [[Olha para o pé de Davi]]				[[inclina o corpo para frente e pega no pé]]	
				[[coça o pé]]		

Nesse primeiro fragmento, a criança, mesmo sem intencionalidade expressa, por meio de sua gestualidade de inclinar o corpo para frente e pegar no pé, introduz um referente que estrutura a interação (turno 1, tempo de 11:41). Essa gestualidade foi percebida pela mãe através do olhar de acompanhamento. O gesto de pegar o objeto é considerado emblemático, pois funcionou de forma semelhante ao papel do apontar na constituição da atenção conjunta,

à medida que acionou a atenção de acompanhamento materna, que favorece a observação do foco atencional estabelecido pela criança.

Ainda no turno 1, no tempo correspondente a 11:42, a criança mantém seu foco atencional no pé, ao coçá-lo. Simultaneamente, a mãe direciona seu olhar para esse mesmo foco, podendo observar mais uma vez a gestualidade infantil.

Surge o seguinte formato interativo de atenção conjunta: foco atencional da criança no pé ↔ atenção de acompanhamento materna ↔ manutenção do foco de atenção estabelecido pela criança.

Esse referente constituiu-se o elemento no qual a mãe e a criança focam mutuamente sua atenção no decorrer dessa cena interativa, conforme veremos nos demais fragmentos.

FRAGMENTO II

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
02	11:43 [[olha para o pé dele]]		11:43(falsetto e cadência lenta) [[ó u pé deli’]]		[[com a cabeça erguida, pega no pé]]	
03	11:45 [[olha para o pé de Davi]]	[[pega no pé da criança e coça]]	(falsetto e fala infantilizada) [[coçanu u pezinhu’]]		[[com a mão sobre o pé]] (...)	
	11:50 [[olha para Davi, toca no pé e na mão dele]]		[[e::ita]]		[[permanece com a mão no pé e coça-o]] (...)	
	11:52 [[olha para o pé de Davi e em seguida para sua face]]	[[desliza a mão sobre o pé de Davi]]	[[u pé tá suju di davi’(+)]]		[[mantém a mão no pé]]	

O fragmento acima mostra, no turno 2, a manutenção da atenção de Davi no seu pé associada à atenção de acompanhamento materna, por meio da qual a mãe nomeia esse referente com o uso da cadência lenta e da qualidade vocal em falsetto. Logo, o plano prosódico teve o papel de marcar a manutenção do foco de atenção estabelecido por Davi. O olhar materno direcionado para o pé de Davi, além de possibilitar a observação do gesto da criança, serve como pista do foco atencional materno também para ele.

No turno 3, no tempo de 11:45, a mãe engaja-se numa atenção de acompanhamento ao dirigir seu olhar para o pé de Davi e ao recortar o gesto infantil de pegar e coçar o pé dele, realizados no turno anterior, sinalizando o seu engajamento na cena de atenção conjunta, na qual os interlocutores passam a compartilhar o foco de atenção.

Logo, nesse tempo, a atenção conjunta entre a mãe e Davi é consolidada, o pé da criança constitui o foco da atenção compartilhada, pois reciprocamente Davi mantém a sua mão no pé, ou seja, sua atenção tátil para ele e a mãe incorpora outros sinalizadores que indicam que sua atenção também se volta a esse foco, entre eles: o olhar dirigido ao pé; o gesto de pegar no pé de Davi, coçando-o; a descrição verbal dessa ação nele marcada pelo uso do falsetto e do diminutivo ao nomear o referente. Assim, esses sinalizadores, que indicam a entrada da mãe na cena de atenção conjunta, estão incluídos no plano do olhar, no plano gestual e no verbal/prosódico, respectivamente, mostrando a emergência sincrônica da dinâmica multimodal.

O uso do falsetto assumiu o papel de descrever a ação materna sobre o pé da criança, de maneira semelhante à função dessa qualidade vocal de descrever as ações infantis, observada por Cavalcante (1999) em momento posterior à fala atribuída, quando a criança encontra-se mais participativa da interação. Em relação ao uso integrado do falsetto e do diminutivo pela mãe para fazer referência ao referente na interação também foi observado no estudo de Silva, Lira e Cavalcanti (2001).

Vale salientar que nos tempos de 11:50 e 11:52, a atenção conjunta entre a mãe e Davi é mantida por meio do toque simultâneo no foco da interação, o pé da criança.

O reconhecimento dos interlocutores de que partilham do mesmo foco de atenção é possível pelo o toque simultâneo no referente, e pelo direcionamento do olhar que capta o toque de Davi sobre seu pé. A mãe é capaz perceber a presença da mão da criança sobre o referente também pelo canal tátil. O toque materno no pé pode ser sentido pela criança através do contato pele a pele e por meio do encontro das mãos que pode ocorrer enquanto os interlocutores tocam o mesmo referente.

Nesse fragmento II, estruturam-se as seguintes sequências de interação de atenção conjunta: (i) manutenção do foco atencional estabelecido por Davi ↔ atenção de acompanhamento materna; (ii) manutenção do foco atencional estabelecido pela criança ↔ atenção de acompanhamento materna/engajamento materno na cena de atenção conjunta; (iii) manutenção da atenção conjunta entre a mãe e Davi.

FRAGMENTO III

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
04					11:53[[tira a mão do pé]] (...)	
06	11:56 ((olha o pé de Davi))		(intensidade fraca) ((vamus coçar u pé’’))			
07			11:58 (diminui a intensidade, fala infantilizada) [[qui foi’’]]		[[pega no pé]]	
	11:59 [[olha para o pé de Davi]]	[[pega no pé de Davi]]	(intensidade fraca e fala infantilizada) [[fomiguinha modeu aqui foi’’]]	[[desliza a mão sobre o pé]]		

Nesse fragmento, após a criança desviar seu foco de atenção do seu pé, ao afastar sua mão conforme ocorreu no turno 4, houve um desengajamento da atenção conjunta estabelecida. No turno 6, a mãe procura (re) engajar a atenção e o comportamento infantil na ação de coçar o pé por meio do direcionamento verbal mediado por uma entonação ascendente.

Denominamos essa atividade direta materna de atenção de redirecionamento. Por meio dela, Davi retorna seu foco para o seu pé no turno 7, no qual pegá-o e coça-o enquanto desliza sua mão. O foco visual materno nesse referente pode ter funcionado como uma atenção de acompanhamento, uma vez que permitiu acompanhar o gesto infantil sobre tal referente.

No tempo de 11:59 a mãe acompanha visualmente a atenção da criança sobre o pé e realiza também o gesto de pegá-lo, focando a atenção visual e tátil a esse referente. Além disso, a mãe referencia com o uso do dêitico “aqui” o pé da criança. Esse termo dêitico espacial foi inserido no discurso materno para retomar o referente que deu início à interação de atenção conjunta. Em relação ao uso desse termo, com base em Silva (2002), podemos pensar que esse tipo de dêixis apresenta uma mescla de dois funcionamentos: o da dêixis espacial discursiva, pelo fato de o referente estar localizado no contexto situacional da interação, ou seja, intradiádico, e o da dêixis espacial anafórica, uma vez que o uso do dêitico retoma o referente que introduziu essa cena interativa, não há elemento novo na interação.

Nesse tempo da interação configura-se uma nova atenção conjunta, cujo foco é o pé de Davi. A mãe sinaliza seu foco atencional por meio da atenção visual e da atenção tátil, já a criança direciona sua atenção através da modalidade tátil. Logo, há a constituição da atenção tátil simultânea entre a mãe e Davi.

Visualizamos a seguinte trajetória interativa de atenção conjunta: desengajamento da criança da cena de atenção conjunta → atenção direta/de redirecionamento materna → foco atencional da criança no referente ↔ atenção de acompanhamento materna → estabelecimento da atenção conjunta.

FRAGMENTO IV

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
08	12:01 [[segue o olhar do pé de Davi para sua face]]	[[pega no pé de Davi, deslizando sua mão sobre ele]]	(aumenta a intensidade) [[é u PEZINHU do Davi']]	[[desliza a mão sobre o pé]]	12:03 tira a mão do pé	

Essa atenção conjunta é mantida no turno 8 (tempo de 12:01) descrito no fragmento IV, no qual o olhar da mãe segue do pé para a face da criança, com sua atenção tátil dirigida a ele ao pegá-lo e deslizar sua mão sobre ele. Concomitantemente a esses sinalizadores do estabelecimento do foco, a mãe usa o plano verbal e o plano prosódico para referir-se a esse foco que tem seu nome realçado pela ênfase através do aumento da intensidade vocal. Essa *fala enfática* funcionou para destacar o nome do foco da atenção mútua entre a mãe e Davi. Desse modo, a mãe integra os três planos de composição da cena de atenção conjunta, o do olhar, o gestual e o verbal e prosódico, que sinalizam sua atenção na entidade externa que compõe a cena. Simultaneamente, a criança mantém sua atenção tátil sobre tal entidade por ao deslizar sua mão sobre ela até o tempo correspondente a 12:03, no qual a criança afasta sua mão do pé, desengajando-se da cena de atenção conjunta.

Nesse fragmento, constitui-se o esquema interativo de atenção conjunta que se segue: manutenção da atenção conjunta entre a mãe e Davi → desengajamento de Davi da cena de atenção conjunta.

FRAGMENTO V

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
09	12:06 [[olha para o pé de Davi]]	[[pega a mão de Davi, colocando-a e deslizando-a sobre os dedos do pé dele]]	(fala infantilizada) [[ó us dedinhu' du pé']]	[[toca no dedo]]	[[inclina o corpo para frente e a cabeça permanece erguida]]	

No fragmento V, observamos a emergência da atenção direta materna ao introduzir na atividade de atenção conjunta um novo referente, no turno 9, o dedo da criança. Para isso, usa o plano do olhar dirigido para o pé, que não pode ser percebido por Davi, e o plano gestual, ao pôr a mão da criança sobre o dedo do seu pé, deslizando a mão dela sobre ele, ou seja, proporciona o toque da criança no novo referente e, simultaneamente, nomeia-o com o uso da fala infantilizada marcada pelo diminutivo, que teve a função de dirigir a atenção infantil. A criança engaja-se na cena de atenção conjunta ao inclinar seu corpo para a frente e ao tocar em seu dedo. Logo, emerge uma atividade interativa de atenção conjunta sincrônica: atenção direta materna ↔ engajamento da criança na cena de atenção conjunta.

FRAGMENTO VI

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
11	12:10 [[olha para Davi]]				[[coloca as mãos na cabeça e tira em seguida]]	
12	12:11 ((olha para a criança))		(falsetto) ((é a cabeça))			

No fragmento acima, a gestualidade da criança de pôr as mãos sobre a cabeça repercutiu na atenção de verificação materna por meio do olhar dirigido à criança, que permitiu à mãe detectar a mudança do foco de atenção de Davi diante do novo referente ao qual direcionou suas mãos e a quebra desse foco infantil no momento seguinte.

No turno 12, a mãe enuncia, com uma qualidade vocal em falsetto, o nome desse novo referente a que Davi dirigiu sua atenção. O falsetto teve o papel de marcar o novo tópico ao qual a criança havia direcionado suas mãos.

Nesse fragmento, não vemos a consolidação da atenção conjunta, pois, quando a mãe enunciou o referente com o uso do falsetto e o olhar voltado para Davi, ele já tinha afastado suas mãos da cabeça. Não houve uma manifestação do foco mútuo entre a mãe e a criança. Constatamos a estrutura interativa: foco atencional da criança no novo referente ↔ atenção de verificação materna ↔ desvio do foco atencional pela criança.

FRAGMENTO VII

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
13	12:13 [[olha para o pé de Davi]]	[[pega na mão da criança e coloca-a sobre o pé]]	[[aqui é u PEZINHU’]]		[[pega no pé]]	

O fragmento VII ilustra a atenção materna de redirecionamento, por meio da qual a mãe busca (re)dirigir a atenção de Davi para o primeiro elemento que estruturou a cena de atenção conjunta. Desse modo, com o olhar voltado para o pé da criança, a mãe põe a mão de Davi sobre ele, realiza o gesto emblemático, que substitui o papel do apontar, para indicar ou mostrar a localização desse referente. Além disso, a mãe menciona em sua fala enfática, isto é, com uma configuração prosódica enfática, o nome do referente eleito para atrair e focalizar a atenção com a criança. Essa fala enfática materna teve o papel de redirecionar a atenção de Davi para o pé.

Ainda no plano verbal, a mãe usa o dêitico “aqui” para mostrar a localização da entidade da atividade referencial cujo nome foi mencionado em seguida. Segundo Silva (2002) esse tipo de dêixis, marca a entidade situada da atividade referencial situada em contexto intradiádico da díade. Nesse turno, tal entidade está localizada no campo visual e tátil materno, assim como no alcance da percepção tátil da criança. Dessa maneira, simultaneamente à atividade referencial realizada pela mãe, a criança segura seu pé, sugerindo assim, que ambos os parceiros estão partilhando do mesmo foco de atenção.

Os elementos dos planos de composição da atenção conjunta funcionaram como suporte na atividade referencial da entidade situada que a mãe enquanto observador (re) introduziu como tópico para a criança. A criança, por meio do toque favorecido ao pegar em seu pé, direciona seu foco tátil para esse referente, sinalizando seu engajamento na cena de atenção conjunta. Visualizamos aí um esquema interativo de atenção conjunta que segue a

sequência: atenção direta/de redirecionamento materna ↔ engajamento infantil na cena de atenção conjunta.

Vimos, na discussão dessa cena interativa, a existência de uma relação de sincronia entre a atenção dirigida da criança e a da mãe. O direcionamento do foco atencional infantil para determinada entidade externa, seja, seu pé ou sua cabeça, foi reconhecido pela mãe, pela ação da modalidade tátil infantil, que envolveu que o gesto de pegar, de segurar e o de deslizar sua mão em tal entidade. Logo, o tato serviu como condutor para a criança direcionar sua atenção e a da mãe para o referente e para se engajar numa interação de atenção conjunta promovida pela mãe. Já os recursos utilizados pela mãe que indicaram sua atenção voltada para o mesmo foco da criança fez emergir a multimodalidade da linguagem, através do direcionamento do olhar, do tocar e do pegar nesse referente, e da nomeação ou descrição do tópico da interação com configurações prosódicas diversas, como cadência lenta, e o uso da ênfase ou do falsetto.

A próxima cena reflete a sensibilidade da mãe para captar as pistas de Davi que mostram seu interesse ou não pela água contribuindo para condutas maternas que procuravam atender as manifestações de interesse da criança.

CENA 5: criança bebe água do copo nos braços da mãe. Nesta cena, houve dois momentos distintos: o de aceitação e o de recusa da criança da água. Mãe segura o copo ao lado da cena e a criança, com a cabeça erguida, realiza com as mãos ora movimentos de aproximar, ora de afastar o copo de si. IDADE: 1 ano, 10 meses e 11 dias						
PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	08:40 [[olha para Davi]]	[[segura o copo com uma mão]]	[[água'']]	[[toca no copo]]	[[puxa o copo para próximo de si]] 04:43 bebe água [[afasta o copo com a mão]]	
	08:42 [[olha para Davi]]		[[água'']]	[[toca na mão da mãe]]		
02						
03	08:48 [[segue com o olhar a gestualidade de Davi sobre o copo]]					
04	08:49 [[olha para o copo]]	[[estende o braço com o objeto na mão]]	[[água'']]	[[toca no copo]]		
	08:50 [[olha para o copo]]		[[água'']]	[[toca no copo com a palma da mão]]		[[um' um']]

05	08:51 [[olha para a criança]]		[[qué mais água’]]		[[com a cabeça erguida e estática, afasta o copo]]	
06						08: 52 (volume baixo) [[um’ um’]]
07	08:53 [[Olha para Davi]]		[[qué mais água’]]			
08						08:54 um’ um’
09	08:55 ((olha para a criança))		((qué mais’))			
10						08:56 um’ um’
11	08:57 ((olha para Davi em todo o turno))		((beba’)) 08:58 [[beba’]]		[[pega o copo]]	
12	08:59 [[olha para Davi]]	09:00 põe o copo na boca da criança 09:02 [[sorrir]]			[[puxa o copo para boca]] [[inclina o corpo para frente e bebe mais água]]	
13	09:06 [[olha para Davi]]				[[para de beber água e inclinando a cabeça para trás e estendendo os braços para frente]]	
14	09:07 ((segue o olhar da criança para o copo))		((Á-GUA’))			
15	09:08 [[olha para o copo]]			[[toca no copo]]		
16	09:09 ((olha para o objeto))		((água GOSTO::SA))			
17					09:11 abre a boca	
18	09:12 [[olha o objeto]]	[[põe o copo na boca da criança]]	[[é é água’]]		[[bebe mais água]]	

26	09:37 [[dirige o olhar para Davi]]		[[qué nãu’]]		[[inclina o corpo para frente e pega no copo]]	
27	09:38 [[acompanha com o olhar a gestualidade de Davi sobre o copo]]				[[puxa o copo e coloca a mão dentro]]	
	09:39 ((alterna o olhar entre a criança e o copo))		((qué lavar as mão’ (+)))			
28	09:42 [[segue com o olhar a gestualidade de Davi sobre o copo]]		[[lavanu as mão no copu]]		[[afasta o copo novamente]]	
29	09:44 ((olha para o objeto))		((é’ nãu qué mais’))			
30	09:46 ((olha para Davi))		((não quero’))			
	09:48 ((olha para a criança))		((diga não quero’))			
31	09:49 [[direciona o olhar para o copo]]				[[estende os braços para frente, na direção do copo]]	
32	09:50 ((olha para Davi))		((não qué’))			
33	09:51 [[olha para a filmadora]]	[[sorri]]			[[movimenta o corpo para frente, aproximando-se do copo e abrindo a boca, abaixa a cabeça em direção ao copo]]	
	09:52 [[olha para Davi]]	[[coloca o copo na boca da criança]]			[[bebe mais água]]	
34	09:56 [[olha para Davi]]	[[afasta o copo da criança, movimenta discretamente a cabeça de um lado para o outro]]	(volume baixo) [[nãu qué’]]	[[toca na mão da mãe]]	[[afasta a boca do copo e tosse]]	
35	09:57[[olha para a criança]]				[[estende o braço, e movimenta-o até tocar no copo]]	

36	09:59 ((olha para o copo))	((estende o braço, aproximando o copo de Davi))				
37	10:01 [[olha para o copo]]			[[toca no copo, explora-o e em seguida põe a mão dentro dele]]		
	10:02/10:03 olha para o copo em todo o turno]]		10:02 água'			
			10:03 lavanu a mão na água' no CO-PO'			
38	10:05[[olha para o copo]]	[[põe o copo na boca da criança]]			[[abaixa a cabeça, abrindo a boca]]	
	10:06 [[olha para Davi]]				[[bebe água]]	
39	10:09 [[olha para a criança]]				[[para de beber água, afasta a cabeça do copo]]	
40	10:14 [[olha para o copo]]		(volume baixo) [[CO-PO']]	[[toca no copo com a palma da mão]]		
	10:17 [[alterna o olhar entre a criança e o copo]]	(sem emitir som) [[movimenta os lábios articulando as palavras: <i>copo água</i>]]		[[toca no copo, deslizando as mãos]]		
	10:18 [[olha para a criança]]				[[pega no copo]]	
41	10:19 [[mantém o olhar para Davi]]	[[coloca o copo na boca de Davi]]			[[puxa o copo para beber, aproximando-o da boca]]	
42	10:21 [[olha para Davi]]		(cadência lenta) [[a: eli tá com SE:DI']]		[[afasta o copo da boca]]	
43	10:22 [[olha para a criança]]				[[sorri e movimenta a cabeça de um lado para o outro 3 vezes]]	
44	10:23 ((olha para a criança))	((sinaliza discretamente a cabeça de um lado para o outro uma vez))	(velocidade lenta e falsetto) ((tá nãu' tá com sedi nãu'))			

No fragmento acima, correspondente à quinta cena interativa que propomos analisar, observamos uma riqueza de recursos multimodais utilizados pela criança para

expressar sua vontade ou não de beber água. Entre eles se destacam os movimentos de aproximar e os de afastar o copo de si, inclinar o corpo para frente, estender o braço, pegar no copo, vocalizações, e gesticulações com a cabeça. Essa diversidade do uso multimodal da linguagem pela criança será delineada ao longo da discussão dessa cena, cujo foco de atenção compartilhada é o copo com água.

Desse modo, além de movimentar o próprio corpo, possibilitando uma aproximação corporal do tópico do interesse, a criança age no próprio objeto, demonstrando interesse ao aproximá-lo de si (como nos turnos 2, 12, 27 e 41) e sinalizando recusa ao afastá-lo de si (turnos 3, 22, 23, 24, 25, 28 e 42).

Nessa cena interativa, observamos dois tipos de interação de atenção conjunta: atenção direta, que em alguns turnos foi realizada pela criança, quando realizava gestos que direcionavam a atenção e influenciavam o comportamento da mãe para atender o seu interesse; em outro pela mãe, no qual aproximava o objeto de Davi e mostrava a ele, de forma a direcionar sua atenção e comportamento para beber água, e a atenção de acompanhamento materna ao acompanhar visualmente o foco de atenção e de interesse da criança, conforme veremos abaixo nos fragmentos dessa cena.

FRAGMENTO I

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	08:40 [[olha para Davi]]	[[segura o copo com uma mão]]	[[água’']]	[[toca no copo]]	[[puxa o copo para próximo de si]] 04:43 bebe água [[afasta o copo com a mão]]	
02	08:42 [[olha para Davi]]		[[água’']]	[[toca na mão da mãe]]		
03	08:48 [[segue com o olhar a gestualidade de Davi seobre o copo]]					

Nesse fragmento, no turno 1, enquanto que Davi toca no copo com água, dirige sua atenção tátil para o objeto, a mãe, por meio do olhar de atenção de acompanhamento dirigido à criança, observa o gesto tátil que expressa o interesse de Davi pelo objeto, o que a leva a dizer a palavra “água” com uma entonação ascendente, caracterizando uma pergunta, que demanda um movimento de resposta da criança.

No turno 2, a mãe mantém o olhar de atenção de acompanhamento e retoma, em sua fala, a palavra com contorno ascendente dita no turno anterior. Na mesma ocorrência temporal da interação, a criança associa o plano do tocar e o gestual ao tocar na mão da mãe e ao puxar o copo para próximo de si, respectivamente, constituindo-se uma atenção direta, que chama e direciona a atenção da mãe para a atividade gestual realizada sobre o próprio objeto. Essa gestualidade de Davi configura-se enquanto gesto imperativo ao indicar para a mãe o interesse pela água.

Uma quebra do foco infantil no copo com água ocorre no turno 3, no qual Davi, com a mão, afasta o copo de si, sugerindo que não estava mais com vontade de beber água. A mãe, por sua vez, observa esse afastamento realizado por Davi por meio do movimento do olhar que se desloca da criança até o copo. Desse modo, se envolveu na atenção de acompanhamento.

Nesse fragmento, vislumbramos a emergência dos tipos de interação de atenção conjunta: (i) foco atencional tátil estabelecido pela criança no objeto ↔ atenção de acompanhamento materna ↔ atenção direta da criança; (ii) desvio do foco atencional estabelecido pela criança ↔ atenção de acompanhamento materna.

FRAGMENTO II

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
04	08:49 [[olha para o copo]]	[[estende o braço com o copo na mão]]	[[ÁGUA''']]	[[toca no copo]]		[[um' um']]
	08:50 [[olha para o copo]]		[[ÁGUA''']]	[[toca no copo com a palma da mão]]		
05	08:51 [[olha para a criança]]		[[qué mais água''']]	[[com a cabeça erguida e estática, afasta o copo]]		
06						08: 52 (volume baixo) [[um' um']]

No fragmento II, vemos que, no turno 4 (tempo de 08:49), a mãe, com o foco visual para o copo, realiza o gesto de estender o braço com o objeto na mão, que funcionou como o gesto dêitico de mostrar o objeto (ÖZÇALISKAN; GOLDIN-MEADOW, 2009), pois, ao aproximá-lo da criança, possibilitou que ele ocupasse um espaço ao alcance das

mãos de Davi e mais uma vez fez uso do plano verbal ao mencionar a palavra “água” com uma entonação ascendente, com o propósito de saber se a criança estava interessada em bebê-la.

Esse gesto constitui-se como declarativo por atrair e dirigir a atenção da criança para o copo com água, conforme sugere Tomasello (2003), e consideramos como emblemático, por ser culturalmente e socialmente interpretado, como propõem Kendon (1982) e Özçaliskan; Goldin-Meadow (2009). O gesto de mostrar constituiu uma atenção direta ao dirigir a atenção da criança para o objeto. Simultaneamente ao gesto materno, a criança toca nesse objeto, sinalizando sua atenção tátil dirigida a ele, em substituição ao papel do olhar.

Possivelmente, pelo fato de os sinais de interesse e de atenção da criança estarem focalizados apenas no copo, nesse mesmo turno (tempo de 08:50), a palavra “água” é dita novamente pela mãe com a mesma entonação de pergunta. Diante desse novo questionamento, a criança se insere nesse mesmo tempo, mantendo o toque sobre o objeto e vocalizando com entonação descendente os significantes {um’ um’} culturalmente expressivos de conteúdo de negação, entretanto, a mãe não os interpretou como indicativos do não interesse da criança pela água.

Desse modo, no turno 5 (08:51), a mãe direciona seu olhar para a criança e pergunta se ela aceita a água de forma mais explícita no enunciado fazendo uso também da entonação ascendente /qué mais água’’. Dessa vez, Davi usa outro recurso para negação, afastar o copo de si, e, no turno 6 (no tempo de 08:52), volta a produzir os mesmos fragmentos vocais com um volume baixo de voz e com o mesmo contorno entonacional do turno anterior. Da mesma forma, essas vocalizações da criança não foram significadas pela mãe como indicadoras de negação.

Possivelmente, pelo fato de a mãe não tomar as vocalizações da criança como sinalizadoras de negação, a criança agiu sobre o próprio objeto, afastando-o, conforme ocorreu no turno 5, como em outros posteriores. Esse gesto constituiu-se em um contexto de negação, confirmando e expressando o mesmo sentido para os fragmentos vocais, pois o gesto é capaz de fornecer um contexto, tornando a expressão verbal mais clara (KENDON, 2000) e pode contribuir para a compreensão da mensagem oral ao expor a mesma ideia (GOLDIN-MEADON, 1999).

Nesse fragmento, as atividades de atenção conjunta percorrem o seguinte caminho: (i) atenção direta materna para a atividade de beber água ↔ foco atencional da

criança no copo; (ii) atenção direta materna para a atividade de beber água → desvio do foco atencional estabelecido pela criança.

FRAGMENTO III

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
12	08:59 [[olha para Davi]]	09:00 põe o copo na boca da criança (...)	((Á-GUA'))		[[puxa o copo para boca]]	
13	09:06 [[olha para Davi]]				[[para de beber água e inclinando a cabeça para trás e estendendo os braços para frente]]	
14	09:07 ((segue o olhar de Davi para o copo))					
15	09:08 [[olha para o copo]]					
				[[toca no objeto]]		

No fragmento acima, semelhante ao fragmento I, no turno 12 (08:59), a criança, por meio do plano gestual, realiza uma atenção direta ao puxar o copo para si, o que demonstrou seu interesse pela água, servindo como pista para a mãe, que manteve um olhar de atenção de acompanhamento para Davi. Essa gestualidade infantil do tipo imperativo influenciou a conduta materna de usar o plano gestual, ao pôr o copo na boca da criança, atendendo ao interesse dele (tempo de 09:00).

No turno 13, Davi para de beber água, inclinando a cabeça para trás e estendendo os braços para a frente na tentativa de pegar o copo. Esse movimento de estender os braços assemelha-se ao gesto de alcançar, classificado por Bates et al. (1979) e descrito por Vila (2004) em relação a sua configuração e função, mas há um ponto divergente, pois Davi, por apresentar cegueira, não dirige seu olhar nem para o adulto, nem para objeto, que deseja alcançar para pegá-lo. Esse gesto serve à mãe como pista para compreensão do interesse de Davi pelo objeto e também pode exercer a função de atenção direta. Porém, diferentemente do turno anterior, nesse, apesar de o olhar materno acompanhar a gestualidade infantil a mãe não aproximou o copo da criança, mas direcionou seu foco visual para o objeto para o qual sua

gestualidade se dirigia. Desse modo, no turno 14, a mãe resgata o interesse que está por trás desse gesto infantil, movendo o olhar da criança para o objeto e falando silabadamente e com uso da ênfase: /Á-GUA’/, ou seja, o interesse sinalizado pelo gesto de Davi.

No turno 15, Davi alcança o objeto, tocando-o, enquanto que a mãe foca sua atenção visual para ele. Logo, ambos os interlocutores têm a atenção dirigida para o mesmo foco, que é o copo com água, a mãe pelo olhar e a criança pelo tocar.

Podemos pensar nos seguintes esquemas interativos de atenção conjunta: (i) atenção direta realizada por Davi ↔ atenção de acompanhamento materna → foco de interesse de Davi estabelecido pela mãe; (ii) atenção direta realizada por Davi ↔ atenção de acompanhamento materna → foco atencional materno no objeto → engajamento da mãe e de Davi na cena de atenção conjunta.

FRAGMENTO IV

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
20	09:19-09:23[[olha para o copo em todo o turno]]	[[segura o copo]]	09:19 [[‘água’]] 09:20 [[‘que mais’]] 09:22 [[‘que mais água’]]	[[toca no copo]] [[toca no copo]] [[desliza a mão sobre o copo]]		

Nesse fragmento IV, vemos que mãe e criança compartilham a atenção ao copo. A mãe, por meio do olhar, tem seu foco visual dirigido a esse objeto de contemplação mútua, através do plano gestual, segura-o com as mãos e, por meio do plano verbal, primeiramente menciona o conteúdo do copo, a água, que pode ser de interesse da criança e em seguida questiona a criança se quer mais água. Simultaneamente, aos planos do envelope multimodal utilizados pela mãe, a criança mostra-se atenta ao objeto, ao focar sua atenção tátil sobre o copo, enquanto toca-o e desliza sua mão sobre ele.

Desse modo, a mãe dirige seu olhar para o objeto, sinalizando sua atenção voltada para ele, ao mesmo tempo em que é capaz de acompanhar a atenção tátil infantil sobre o mesmo objeto. Logo, a mãe e a criança direcionam, simultaneamente, sua atenção visual e tátil para o mesmo objeto, respectivamente, sinalizando enquanto formato interativo: cena de atenção conjunta consolidada.

FRAGMENTO V

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
26	09:37 [[dirige o olhar para Davi]]		[[qué nãu’]]		[[inclina o corpo para frente e pega no copo]]	
27	09:38 [[acompanha com o olhar a gestualidade de Davi sobre o copo]] (...)				[[puxa o copo e coloca a mão dentro]] (...)	
28	09:42 [[segue com o olhar a gestualidade de Davi sobre o copo]] (...)		[[lavanu as mão no copu]] (...)		[[afasta o copo novamente]] (...)	
30	09:46 ((olha para Davi))		((não quero’))			

O fragmento V mostra outras gestualidades da criança: inclinar o corpo para frente e pegar no copo (turno 26), seguida do movimento de puxar o copo (turno 27), que serviram como pista materna de seu interesse pelo objeto. Desse modo, essa gestualidade de Davi é sugestiva de uma atenção direta, já que possibilitou direcionar a atenção materna também para o objeto, o movimento ocular da mãe permitiu a ela acompanhar a gestualidade do filho sobre o objeto, conforme vemos no turno 26.

Essa atenção da criança manteve-se por um tempo de 4 segundos, já que no turno 28 (09:42), Davi afasta o copo de si. No turno 30 (09:46), a mãe, por meio do olhar de atenção de acompanhamento, expressa o não interesse da criança em beber água e fala por ela com uma marcação na primeira pessoa, conforme mostra no enunciado: /não quero’/ que apresenta uma contorno entonacional descendente, configurando uma afirmação do desinteresse. Esse tipo de fala atribuída instaura o lugar da criança na interação dialógica. Entretanto, diferentemente do estudo de Cavalcante (1999) realizado com uma díade mãe-bebê vidente e dos trabalhos de Fonte (2006a 2006b, 2006c, 2009a, 2011a) com a mesma díade mãe-criança cega, nessa cena interativa a fala atribuída não foi marcada por modulações vocais específicas, como o falsetto, a fala infantilizada e a ênfase.

Nesse fragmento, constitui-se a seguinte trajetória de tipos de interação de atenção conjunta: atenção direta promovida por Davi ↔ atenção de acompanhamento materna ↔ desvio do foco do objeto por Davi.

FRAGMENTO VI

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
31	09:49 [[direciona o olhar para o copo]] (...)				[[estende os braços para frente, na direção do copo]] (...)	
33	09:51 [[olha para a filmadora]]	[[sorri]]			[[movimenta o corpo para frente, aproximando-se do copo e abrindo a boca, abaixa a cabeça em direção ao copo]]	
	09:52 [[olha para Davi]]	[[coloca o copo na boca da criança]]			[[bebe mais água]]	

No fragmento acima, a criança sinaliza seu interesse pelo copo com água no turno 31 (09:49) ao estender os braços para frente, na direção do objeto e no turno 33 (09:51) essa motivação pelo objeto torna-se nítida quando a criança movimenta o corpo para a frente, aproximando-se do copo e abrindo a boca, abaixa a cabeça em direção ao copo para beber água. Vemos que Davi tende a usar o próprio corpo, aproximando-o do objeto e orientando a cabeça em sua direção, para expressar seu interesse pelo copo com água, assim como propõem Nogueira (2009), ao mencionar o uso de movimentos corporais de aproximação, e Junker (1979), ao afirmar que a criança tende a orientar seu corpo diante de algo de seu interesse.

Essas gestualidades realizadas por Davi sugerem a constituição de uma atenção direta, uma vez que a criança tem a compreensão de que o copo está na mão da mãe. Logo essa movimentação corporal tenderia a influenciar a atitude materna a atender a seu interesse. No turno 31, encontramos o olhar materno de acompanhamento e no turno 33 a ação materna de garantir que Davi bebesse água, ao colocar o copo na boca dele enquanto acompanha com o olhar ele saciar sua sede.

Surge o seguinte formato de atenção conjunta: atenção direta da criança ↔ atenção de acompanhamento materna → não direcionamento da ação materna → atenção direta da criança → foco de interesse da criança estabelecido pela mãe ↔ atenção de acompanhamento materna.

FRAGMENTO VII

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
35	09:57[[olha para a criança]]				[[estende o braço, e movimenta-o até tocar no copo]]	
36	09:59 ((olha para o copo))	((estende o braço, aproximando o copo de Davi))				
37	10:01 [[olha para o copo]]			[[toca no copo, explora-o e em seguida põe a mão dentro dele]]		

Nesse fragmento, visualizamos mais uma configuração da atenção direta realizada pela criança, por meio do gesto estender o braço, movimentando-o até tocar no copo, assemelhando-se à função e formato do gesto de alcançar, descrito no fragmento III. Esse movimento gestual realizado por Davi acionou o olhar materno de atenção de acompanhamento, que possibilitou que a mãe observasse visualmente esse movimento do braço, que serve como pista do interesse pela criança pelo objeto.

O gesto da criança foi interpretado pela mãe como gesto imperativo de alcançar o objeto, uma vez que ela direcionando seu olhar para o objeto, aproximou o copo da criança ao estender seu braço com o objeto na mão (tempo de 09:59), viabilizando a localização do objeto dentro do alcance das mãos de Davi, que no turno 37, por meio do plano do tocar, explorou manualmente esse objeto através do toque ativo, enquanto que a mãe manteve seu foco visual nesse mesmo objeto, sinalizando que ambos os interlocutores dirigem sua atenção para o mesmo referente e estão inseridos em uma cena de atenção conjunta

Nesse sentido, encontramos o seguinte esquema de interação de atenção conjunta: atenção direta realizada pela criança ↔ atenção de acompanhamento materna → foco atencional materno no objeto e atitude materna voltada a atender ao interesse da criança → foco atencional tátil da criança no objeto ↔ foco atencional visual materno no objeto ↔ estabelecimento da atenção conjunta.

FRAGMENTO VIII

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
39	10:09 [[olha para a criança]]				[[para de beber água, afasta a cabeça do copo]]	
40	10:14 [[olha para o copo]]		(volume baixo) [[CO-PO']]	[[toca no copo com a palma da mão]]		

No fragmento VIII, após Davi parar de beber água, afastando sua cabeça do copo, no turno 40, o toque da criança nesse objeto mostra a constituição do seu foco atencional tátil dirigido a ele. Simultaneamente, a mãe dirige seu olhar ao objeto tocado acompanhando o gesto tátil de Davi, desse modo, ambos focam concomitantemente sua atenção na mesma entidade externa.

Na mesma ocorrência temporal, a mãe faz uso do plano verbal e do prosódico para pronunciar silabicamente o nome do objeto. Esse destaque promovido pela fala materna atrai a atenção auditiva da criança para o nome do objeto, foco da atenção mútua. O uso da fala silabada assumiu o papel de realçar o nome do referente, ao qual a mãe e a criança partilham a atenção.

Assim, constitui-se a seguinte sequência de interação de atenção conjunta: desvio do foco atencional pela criança da ação de beber água ↔ olhar materno de acompanhamento ↔ foco de atenção mútua da criança e da mãe no objeto ↔ estabelecimento da atenção conjunta.

FRAGMENTO IX

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
41	10:19 [[olha para a criança]]	[[coloca o copo na boca de Davi]]			[[puxa o copo para beber, aproximando-o da boca]]	
42	10:21 [[olha para Davi]]		[[a: eli tá com sedi']]		[[afasta o copo da boca]]	
43	10:22 [[olha para a criança]]				[[sorri e movimenta a cabeça de um lado para o outro]]	

44	10:23 ((olha para a criança))	((sinaliza discretamente a cabeça de um lado para o outro uma vez))	(velocidade lenta e falsetto) ((tá nãu' tá com sedi nãu'))			
----	-------------------------------	---	---	--	--	--

Nesse último fragmento, o gesto de Davi de puxar o copo para beber, aproximando-o da boca exerceu uma atenção direta, que levou a mãe a colocar o copo na boca dele à medida que com o olhar acompanhava a gestualidade infantil, conforme vemos no turno 41. No seguinte, a mãe associava essa iniciativa da criança com a sensação de sede, ao falar: /a: eli tá com se:di/ com uma cadência lenta e alongando a duração da vogal *a* e da palavra *sede*. No mesmo momento, em que a criança sinalizava seu não interesse pela água ao agir no próprio objeto por meio da ação de afastá-lo de sua boca.

Por meio do engajamento diádico, sem mais a mediação do objeto, no turno 43, a criança responde à constatação materna por meio do movimento com a cabeça de um lado para o outro três vezes consecutivas (no tempo de 10:22), isto é, fez uso do gesto emblemático (KENDON, 1982).

Diante disso, com o foco visual voltado para Davi, a mãe recortou o movimento com a cabeça, o gesto emblemático, realizando-o discretamente e uma única vez, simultaneamente interpretou esse gesto como emblema de negação, uma vez que tal gesto é utilizado em contextos de negação/recusa. Ao interpretá-lo enquanto gesto de negação, a mãe muda sua constatação anterior ao afirmar nesse turno em análise: /tá nãu tá com sedi nãu'/.

Vale salientar que esse gesto por si só não é significativo para a criança cega como sinal/expressão de negação, uma vez que ele depende da visão para ser percebido, mas foi utilizado por ela em contexto de negação, sendo significativo e interpretado pela mãe como uma expressão gestual de negação.

Nesse fragmento, visualizamos o surgimento de diferentes tipos de capacidades de atenção conjunta: atenção direta de Davi ↔ atenção de acompanhamento materna → desvio do foco de atenção e interesse da criança → engajamento diádico entre a mãe e Davi.

Na análise dessa cena interativa, constatamos que criança expressa sua gestualidade por meio do corpo, como inclinar o corpo para frente, estender o braço, realizar gestos manuais, como tocar e pegar no copo e movimentar a cabeça de um lado para outro. Além disso, ela age diretamente no objeto, seja aproximando-o ou afastando-o de si, para expressar ou indicar a aceitação ou recusa de beber água, respectivamente. Nesse sentido, os movimentos da criança de aproximar e os de afastar o copo ganham estatuto de linguagem,

pois assumem o papel de movimentos expressivos de aceite e de negação, nessa ordem. Logo, esses movimentos fazem parte da gestualidade da criança e contribuem para a dinamicidade da interação com a participação da criança enquanto interlocutor mais ativo.

Em suma, nessa cena, constatamos uma variedade da gestualidade infantil que mostra outras formas que direcionam a atenção materna para o copo com água, repercutindo no olhar de acompanhamento materno. Já a mãe realizou o gesto de mostrar ao aproximar o objeto e referir seu conteúdo, a água, que configurou como atenção direta com o intuito de visualizar o interesse ou não de Davi pelo copo com água.

A seguir, mostraremos uma interação triádica entre a mãe e Davi mediada pelo objeto (cachinho de uva), que foi eleito pela mãe como foco da interação.

CENA 6: Mãe e criança brincam com um objeto. Nessa brincadeira, criança pega e joga o objeto para fora do alcance e mãe estimula a criança para encontrar o objeto, orientando-a quanto a sua localização no ambiente. Posição da criança: em pé, em frente da mãe. IDADE: 1 ano, 10 meses e 11 dias						
PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	11:40 ((olha para a criança))	((pega os braços da criança, direcionando-os para baixo))	((abaixa pra pegá'))			
02	11:41/11:43 [[olhar na direção do objeto]]				11:41 [[abaixa e pega o objeto]]	
03	11:44 ((olhar dirigido ao objeto))		((abaixa' abaixa'))		11:43 [[joga o objeto no chão]]	
04	11:45 [[olha para o objeto]]	((segura os braços de Davi com firmeza e direciona-os para a localização do objeto))	(voz aspirada) [[a:::]]		[[agacha e pega o objeto no chão]]	
05	11:46 [[mantém o mesmo direcionamento de olhar]]		(falsetto) [[ACHÔ::]]		[[permanece com o objeto na mão]]	
06					11:47 joga o objeto no chão e sorri	
07	11:48-11:51 ((olhar dirigido para baixo, direção do objeto em todo o turno))	((pega nos braços da criança))	((vamos di novu'))			

08	11:52 [[olha para o objeto]]	11:49 ((segura os braços da criança e caminha pela casa))	((vamus di novu' procura'))			
09	11:54 [[olha para o objeto]]	11:51 [[direciona os braços de Davi para baixo]]	[[vamus procurá']]		[[agacha, pega o objeto e sorri]]	
10	11:55 ((olha para o objeto em todo o turno))		[[achô AQUI::]]		[[com o objeto na mão]]	
			(voz aspirada) [[a::]]		[[joga o objeto para cima, que cai na cadeira]]	
			((na cadera'))			
			11:57 (tessitura alta) na CADERA''			
		11:58 [[bate a mão da criança sobre a cadeira]]	[[ó a cadera']]		[[sorri]]	
11			(falsetto) 11:59 [[u cachinhu de uva']]	[[toca o objeto]]	[[estica o braço]]	
12	12:01 [[olha para o objeto]]		(fala infantilizada) [[pontu']]		[[pega o objeto, jogando-o no chão]]	
13	12:03 ((olha para baixo da mesa))	((pega na toalha, levantando-a e olha para baixo da mesa))	((vamos pegá aqui dibaixo da mesa))			
			12:04 [[vamus']]		[[permanece com as mãos apoiadas na cadeira]]	
14		12:08 fora da imagem		12:09 toca com as mãos na porta.	12:08 caminha em direção da porta da casa	
15	12:13 [[olha para Davi]]	[[aproxima de Davi, estende o braço para a criança com o objeto na mão, pressionando-o de forma a emitir sua sonoridade – 5 s]]	[[ó u cachinhu di uva']]	[[mantém as palmas da mão tocando na porta]]	[[posição de costas para a mãe]]	

16	12:19 [[olha para Davi]]		(volume baixo) [[pegue’]]		[[pega o objeto]]	
17					12:20 joga o objeto no chão	
18	12:21 ((olha para a criança))	((pega nos braços da criança))				
		12:23 ((segura os braços da criança, afastando-os da porta))	((abaixa pra pegá’))			
		12:24 ((segura os braços da criança))	((vamus abaixá pra pegá u cachinhu da uva’)) 12:25 vamus’			
19	12:26 [[olhar direcionado a Davi]]				[[franze a face]]	[[grita]]
20	12:27 ((olhar dirigido para o objeto))		((vamus’))			
		12:28 ((direciona os braços da criança para o chão))	((vamus abaixá’))			
21	11:29 [[olhar dirigido para baixo, na direção da criança e do objeto em todo o turno.]]	[[apoia as mãos nas pernas, inclinando o corpo para frente]]			[[franze a testa, tensiona o corpo para não baixar]]	[[grita]]
22	12:30 [[olhar voltado para Davi e para o objeto]]				[[senta no chão e pega o objeto]] 12:31 joga o objeto no chão	
23	12:32 [[mantém o olhar direcionado para baixo]]	[[mantém a mesma postura]]	[[procura’]]		[[apoia a mão no chão]]	
24						12:33 grita
25	12:34 [[mantém a mesma direção do olhar para baixo]]	[[mantém a mesma postura]]	[[procura ela’]]		[[choraminga]]	
26	12:35 [[o olhar para o objeto e em seguida para criança]]	[[tira as mãos das pernas e aproxima de Davi]]	[[ó aí na tua frente’]]		[[apoia as mãos no chão para levantar]]	

		12:36 ((inclina o corpo para frente e pega na mão da criança))	((a mãuzinha'))			
27	12:37 [[olha para o objeto]]	[[põe a mão de Davi sobre o objeto]]	[[leva a mãuzinha']]		[[choraminga]]	
28	12:38 ((olha para o objeto))	((levanta o corpo))	((ACHÔ))			
29					12:39 pega e joga o objeto, com expressão facial séria	

Um contexto prazeroso de brincadeira com o objeto, *cachinho de uva*, é estabelecido no início dessa cena interativa, no qual mãe e criança mostram-se engajadas e entusiasmadas na atividade lúdica que se desenvolve pela iniciativa materna de motivar a criança a encontrar o objeto, orientando-a sobre sua localização no ambiente. Ao pegá-lo, a criança joga-o fora do alcance de suas mãos e a mãe mais uma vez a guia para encontrá-lo novamente e assim sucessivamente ocorre o engajamento da mãe e de Davi nessa cena permeada pelo *cachinho de uva*.

Nota-se que a criança mostrou-se engajada na interação até o turno 12, demonstrando interesse e satisfação na brincadeira de localizar, pegar e jogar o objeto, repetindo a sequência de ações e esboçando, em alguns momentos, um sorriso. Nos turnos seguintes, Davi perde o interesse em prosseguir com a brincadeira, expressando, por uma riqueza de gestualidade, sua negação, desinteresse e insatisfação em permanecer engajado na interação. Entre a dinâmica gestual infantil, destacamos franzir a testa, tensionar o corpo, gritar e choramingar enquanto estatuto de recusa para participação da interação de atenção conjunta.

Essa cena mostra uma riqueza da atenção direta materna mediada por recursos multimodais referentes aos planos do olhar, gestual, verbal, e em alguns momentos, também o plano prosódico. Esse tipo de interação de atenção conjunta surgiu com o propósito de dirigir a atenção infantil para o *cachinho de uva*. Nesse sentido, a mãe procura direcionar a criança para a localização do objeto no âmbito espacial. Nos fragmentos a seguir exemplificaremos esse tipo de atenção conjunta e os recursos utilizados nesse processo.

FRAGMENTO I

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	11:40 ((olha para a criança)) 11:41/11:43 [[olhar na direção do objeto]]	((pega os braços da criança, direcionando-os para baixo))	((abaixa pra pegá'))		11:41 [[abaixa e pega o objeto]] 11:43 [[joga o objeto no chão]]	

O fragmento I expõe a primeira iniciativa materna de realizar uma atenção direta, por meio da qual orienta Davi a localizar o objeto, para isso, com o olhar voltado para ele, no turno 1, a mãe integra o plano gestual e verbal na mesma ocorrência de tempo, ao pegar em seus braços, direcionando-os para baixo, isto é para o local do objeto, e solicitar verbalmente para a criança abaixar-se para pegá-lo. A criança responde a esse direcionamento materno para o objeto, no turno 2, ao se abaixar, pegando o brinquedo (no tempo de 11:41), sugerindo que se engajou na cena de atenção conjunta ao focar sua atenção no objeto. Por outro lado, no tempo de 11:43, Davi desvia sua atenção dele ao jogá-lo no chão. Desse modo, encontra-se a seguinte estrutura interativa: atenção direta materna → engajamento da criança na interação de atenção conjunta → desengajamento da criança da cena de atenção conjunta.

FRAGMENTO II

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
03	11:44 ((olhar dirigido ao objeto))	((Segura os braços de Davi com firmeza e direciona-os para a localização do objeto))	((abaixa' abaixa'))		[[agacha e pega o objeto no chão]]	
04	11:45 [[olha para o objeto]]		(voz aspirada) [[a:::]]			
05	11:46 [[mantém o mesmo direcionamento de olhar]]		(falsetto) [[ACHÔ::]]			

No fragmento II, a mãe promove uma atenção direta para (re)estabelecer a atenção infantil para o objeto. Para isso orienta a criança no espaço interacional para o local ocupado por ele, como observamos no turno 3, no qual, com o olhar dirigido para o objeto, a mãe associa os mesmos planos do fragmento anterior, o gestual, ao guiar os braços da criança para o local em que se encontra o objeto e o verbal ao solicitar verbalmente para a criança abaixar. No turno seguinte, acompanhando o direcionamento da atenção materna, a criança agacha-se e pega o objeto, passando a compartilhar do mesmo foco de atenção materno, desse modo, insere-se na interação de atenção conjunta até o turno 5.

Vale salientar que nos turnos 4 e 5, a mãe mantém o direcionamento do olhar para o objeto, sinalizando sua atenção visual para ele. No primeiro, no momento em que Davi pega o objeto, a mãe produz com uma voz aspirada o som da vogal /a:::/ que marcou o início do engajamento infantil na cena de atenção conjunta; já no último turno, ela emitiu a palavra “achou” com o uso da qualidade vocal em falsetto e do alongamento da sua duração, enfatizando a ação de a criança ter localizado o objeto, foco da atenção conjunta. Assim, esses três elementos do plano prosódico destacaram o engajamento de Davi na interação.

Nesse fragmento, constatamos a configuração de interação: atenção direta materna → engajamento da criança na cena de atenção conjunta → estabelecimento da atenção conjunta entre a mãe e Davi.

FRAGMENTO III

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
07	11:48-11:51 ((olhar dirigido para baixo, direção do objeto em todo o turno))	11:49 ((segura os braços da criança e caminha pela casa)) 11:51 [[direciona os braços de Davi para baixo]]				
08	11:52 [[olha para o objeto]]		[[achô AQUI::]]		[[agacha, pega o objeto e sorri]] [[com o objeto na mão]]	

De maneira semelhante aos fragmentos anteriores, neste a mãe novamente guia a criança para pegar o objeto por meio da atenção direta. Mas, nesse turno, faz uso apenas do plano gestual, à medida que segura os braços dela enquanto caminha pela casa (11:49) e

direciona seus braços para baixo (11:51). Nesse último tempo, Davi volta sua atenção para o objeto, ao pegá-lo e esboçar um sorriso. A expressão facial da criança, que reflete um sorriso, sugere um envolvimento prazeroso na cena.

Assim que a criança pega o objeto (turno 7, no tempo de 11:51), a mãe, no turno 8, com o foco visual no tópico de atenção, fala o termo dêitico espacial com ênfase, ao alongar sua duração durante a emissão, como se mostra no fragmento: /achô AQUI::/. Vemos que o uso do dêitico espacial é condizente com os dados do estudo de Silva (2002), já que ocorreu em contexto intradiádico, mas diferentemente deste estudo que se define por estar inserido no campo visual da mãe e/ou do bebê, em nossos dados, ele é configurado pelo campo visual materno e campo tátil da criança. Ao referir a localização do elemento “perdido” pela expressão dêitica mencionada, a criança permaneceu com o brinquedo na mão, com sua atenção tátil dirigida para o mesmo foco visual materno. Então, vemos a atenção mútua da mãe e do Davi estabelecida no turno 8, a mãe por meio do olhar voltado ao objeto e a criança ao pegá-lo.

Nesse fragmento, emerge o esquema interativo: atenção direta materna ↔ engajamento de Davi na cena de atenção conjunta → atenção conjunta constituída entre a mãe e Davi.

FRAGMENTO IV

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
10	11:55 ((olha para o objeto em todo o turno))		((na cadeira')) (...)			
11		11:58 [[bate a mão da criança sobre a cadeira]]	[[ó a cadera']] (falsetto) 11:59 [[u cachinhu de uva']]	[[toca o objeto]]	[[sorri]] [[estica o braço]]	

No fragmento IV, a mãe referencia o novo espaço ocupado pelo *cachinho de uva* para dirigir a atenção da criança para esse objeto. Para isso, no turno 10, a mãe com o olhar para o objeto, usa uma mescla de recursos inseridos em diferentes planos, no gestual e no verbal, ou seja, bate a mão da criança sobre a cadeira, local no qual o objeto está situado, e fala para ela o nome desse objeto para a criança, despertando o sorriso de Davi.

No turno 11, espontaneamente a criança estica o braço, favorecendo o toque no objeto. Concomitantemente a esse gesto infantil, a mãe, acompanhando pelo olhar a atenção atravessada pelo toque e o gesto de Davi, menciona o nome do objeto tocado, o qual retornou a ser o foco de contemplação entre os interlocutores. A mãe faz uso do plano verbal e prosódico ao nomear esse objeto com uma qualidade vocal em falsetto, que assumiu um papel de destaque ao ser usada para marcar o foco atencional que a criança voltou a compartilhar sua atenção com a da mãe.

Configura-se a sequência de atividades de atenção conjunta: atenção direta materna → engajamento da criança na cena de atenção conjunta ↔ consolidação da cena de atenção conjunta entre a mãe e a criança.

FRAGMENTO V

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
13	12:03 ((olha para o objeto))	((pega na toalha, levantando-a))	((vamos pegá aqui debaixo da mesa)) 12:04 [[vamus']]]			
					[[permanece com as mãos apoiadas na cadeira]]	

No fragmento V, vemos que a mãe, enquanto dirige seu olhar para outro espaço ocupado pelo objeto, menciona verbalmente essa nova localização para Davi por meio da expressão: vamos pegá aqui debaixo da mesa. Desse modo, faz uso da locução adverbial de lugar *debaixo da mesa*, que teve a função de orientar a criança em relação ao local situado do objeto, que foi debaixo da mesa. Além disso, a mãe sugere à criança para pegá-lo. Nesse turno, a mãe não direciona a criança por meio do toque guiando seus braços para tal localização expressa, o esboço da atenção direta materna é mediado pelo olhar voltado para o objeto e pela fala dirigida à criança. Apenas essa pista verbal de direcionamento pode ser reconhecida por Davi, porém, não foi suficiente para o engajamento dele na cena de atenção conjunta, o que reforça a relevância da mescla de recursos multimodais inseridos em diferentes planos para o direcionamento da atenção do parceiro para um foco comum, a entidade externa que compõe a cena de atenção conjunta.

Além disso, o uso do dêitico espacial *aqui* no fragmento descrito sugere a proximidade da mãe em relação ao objeto, que estava dentro do seu campo visual, conforme justifica Silva (2002). Por outro lado, esse termo não teve sentido para Davi, que se encontrava longe da mesa, ou seja, distante do local em que estava o objeto, que, assim, estava fora do seu campo tátil, substituto do papel ausente da visão.

Nesse sentido, surge o seguinte formato interativo: atenção direta materna → não engajamento da criança na cena de atenção conjunta.

FRAGMENTO VI

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
15	12:13 [[olha para Davi]]	[[aproxima de Davi, estende o braço para a criança com o objeto na mão, pressionando-o, de forma a emitir sua sonoridade – 5 s]]	[[ó u cachinhu di uva’]]	[[mantém as palmas da mão tocando na porta]]	[[posição de costas para a mãe]]	

O fragmento VI mostra a atenção direta realizada pela mãe ao referenciar o nome do objeto em sua mão e ao fazer o gesto de estender o braço para a criança, ou seja o gesto de mostrar, pressiona o objeto por 5 segundos produzindo sua sonoridade, o que tenderia a funcionar como pista para atrair a atenção auditiva da criança e o interesse em pegar o objeto.

Concomitantemente a esse gesto, a mãe sinaliza a presença do objeto por meio da fala, nomeando-o após a inserção do termo referencial “ó” que exerce o papel de diretivo da atenção. A produção verbal materna complementa o gesto de mostrar o objeto.

Conforme apresentado no capítulo 1 desta tese, esse tipo de gesto é considerado declarativo, pois teve o objetivo de atrair e dirigir a atenção dela para tal objeto (CARPENTER; NAGELL; TOMASELLO, 1998; TOMASELLO, 2003). Apesar disso, a criança não se engajou na cena de atenção conjunta, mantendo sua atenção dirigida para outro foco, a porta, e numa posição de afastamento, de costas para a mãe.

Nesse fragmento, estrutura-se uma atividade interativa semelhante ao fragmento anterior, logo segue a sequência: atenção direta materna ↔ não engajamento da criança na cena de atenção conjunta.

FRAGMENTO VII

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
18	12:21 ((olha para a criança))	((pega nos braços da criança)) 12:23 ((segura os braços da criança, afastando-os da porta)) 12:24 ((segura os braços da criança))	((abaixa pra pegá')) ((vamus abaixá pra pegá u cachinhu da uva')) 12:25 vamus'			
19	12:26 [[olhar direcionado a Davi]]				[[franze a face]]	[[grita]]
20	12:27 ((olhar dirigido para o objeto))	12:28 ((direciona os braços da criança para o chão))	((vamus')) ((vamus abaixá'))			
21	11:29 [[olhar dirigido para baixo, na direção da criança e do objeto em todo o turno]]	[[apoia as mãos nas pernas, inclinando o corpo para frente]]			[[franze a testa, tensiona o corpo para não baixar]]	[[grita]]

No fragmento acima, surgem diversas tentativas maternas para direcionar a atenção infantil para o brinquedo, entre elas destacam-se, no turno 18: pegar nos braços de Davi, solicitando-lhe baixar-se para pegar o *cachinho de uva*.

A criança, por sua vez, demonstra desinteresse em atender a solicitação materna e participar da cena de atenção conjunta proposta pela mãe. O desinteresse e a insatisfação da criança são expressos pela face franzida associada ao grito, que sugere uma negação em engajar-se nessa situação interativa com o objeto, foco de atenção direcionado pela mãe, conforme vemos no turno 19.

Essa gestualidade de negação em se engajar na interação de atenção conjunta é novamente expressa no turno 21, acompanhada da resistência corporal para não baixar-se.

A mãe não nomeia a expressão facial da criança que indica o desinteresse em participar da atividade, e insiste na tentativa de dirigir a atenção de Davi no turno 19, tanto direcionando os braços da criança para a localização do objeto quanto solicitando verbalmente para ela se abaixar. Davi mais uma vez mostra sua insatisfação em participar da atividade como vemos no turno 20, ao expressar a mesma gestualidade de negação, ou seja, face franzida e o grito, associados à resistência corporal para não baixar (12:29).

Esse fragmento mostra a expressão facial de Davi enquanto gestualidade importante para sinalizar sua emoção negativa diante da tentativa materna de engajá-lo na cena de atenção conjunta, conforme mencionam Ekman; Kelner (1997); Ekman (1999). Desse modo, a configuração facial de negação serviu como pista do desinteresse infantil em prosseguir com a atividade mediada pelo objeto, apesar do não reconhecimento materno. Logo, repete-se a estrutura interativa dos fragmentos V e VI: atenção direta materna → não engajamento da criança na cena de atenção conjunta.

FRAGMENTO VIII

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
22	12:30 [[olhar voltado para Davi e para o objeto]]				12:30 senta no chão e pega o objeto	
23	12:32 [[mantém o olhar direcionado para baixo]]	[[mantém a mesma postura]]	[[procura’]]		12:31 joga o objeto no chão	
24					[[apoia a mão no chão]]	12:33 grita
25	12:34 [[mantém a mesma direção do olhar para baixo]]	[[mantém a mesma postura]]	[[procura ela’]]		[[choraminga]	
26	12:35 [[o olhar para o objeto e em seguida para criança]]	[[tira as mãos das pernas e aproxima de Davi]]	[[ó aí na tua frente’]]		[[apoia as mãos no chão para levantar]]	
		12:36 ((inclina o corpo para frente e pega na mão da criança))	((a mãuzinha’))			

No fragmento VIII, observa-se que, quando Davi direcionou rapidamente sua atenção para o objeto, ao pegá-lo, desviou-a em seguida quando jogou o objeto no chão. Essas gestualidades da criança foram observadas pelo olhar materno, conforme mostra o turno 22.

Nos turnos subsequentes, para redirecionar a atenção infantil para o objeto, a mãe, por meio da atenção direta, utiliza recursos do plano verbal, mesmo diante das diversas manifestações do desinteresse de Davi em continuar participando da interação. Em relação aos recursos maternos, observamos solicitações verbais para procurar (turno 23 e 25), informação de sua localização, com a inclusão do item referencial “ó” e do dêitico espacial “aí”, que indica a proximidade do objeto do espaço interativo ocupado por Davi (turno 26). Já as respostas infantis de negação consistiram no grito (turno 22) e choramingo (turnos 23 e 25).

Esse fragmento mostra a seguinte trajetória interativa: foco atencional de Davi no objeto ↔ atenção de acompanhamento materna ↔ desvio do foco atencional do objeto por Davi → atenção direta materna → não engajamento da criança na cena de atenção conjunta.

FRAGMENTO IX

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
27	12:37 [[olha para o objeto]]	[[põe a mão de Davi sobre o objeto]]	[[leva a mãuzinha’]]		[[choraminga]]	

No fragmento IX, vemos que diante do não engajamento de Davi, a mãe prossegue com a atenção direta, ao indicar a localização do objeto e monitorar a atenção do filho para ele através do gesto de pôr a mão dele sobre o objeto. Entretanto, a criança não se mostra satisfeita e interessada pelo objeto, expressando essa gestualidade de não engajamento pelo choramingo. Logo, permanece formato interativo básico: atenção direta materna ↔ não engajamento da criança na cena de atenção conjunta.

Conforme exposto, essa cena interativa foi estruturada pela iniciativa materna de dirigir a atenção de Davi para o “cachinho de uva”, levando a uma atividade de envolvimento mútuo com o objeto. A mãe usou diversos recursos para atrair e engajar a criança nessa atividade. Além de pôr a mão da criança sobre objeto, realizou o gesto de mostrá-lo provocando sua sonoridade característica, e de guiar a criança até o local ocupado pelo objeto no espaço da interação. Por terem sido usados com o propósito de direcionar a atenção de

Davi para tal objeto, esses gestos são considerados declarativos conforme classificação de Carpenter, Nagell e Tomasello (1998); Tomasello (2003), contribuindo para o compartilhamento da atenção mútua, como também consideram Corkun e Moore (1995), Goodwin (2003b) e Liszkowski et al. (2004).

Essa cena interativa configurou dois tipos de contexto: de engajamento e de desengajamento. Inicialmente, a criança manteve-se engajada, nessa situação o sorriso surgiu como pista de seu interesse e satisfação em participar da atividade mediada pelo *cachinho de uva*. A partir do momento em que a criança mostrou-se desinteressada em permanecer engajada e prosseguir com a atividade, passou a expressar sinais negativos. Além do choramingo e grito, também houve a expressão facial característica da face franzida enquanto pista do desengajamento infantil na cena de atenção conjunta. Diferentemente da concepção de Sawrey; Telford (1978) e de Fraiberg (1979) que relaciona a cegueira à escassez de expressões faciais, nossos dados mostram o oposto, pois tanto nesse contexto interativo como em cenas posteriores, Davi apresenta riqueza de expressões faciais, seja em contextos positivos e de engajamento por meio do sorriso, ou em contextos de negação através da face franzida, indicando seu desinteresse ou desengajamento da cena.

A seguir mostraremos uma interação entre a mãe e Davi que contextualiza uma situação de proibição materna diante das ações infantis. Desse modo, refletiremos sobre os recursos maternos de negação dirigidos à criança que realiza uma ação considerada proibida, o ato de bater a porta na parede.

CENA 7: Criança tenta brincar de bater a porta na parede, mas é repreendida e impedida pela mãe						
IDADE: 1 ano, 10 meses e 11 dias						
PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	14:50 [[olha para a criança]]			[[toca na porta]]		
02					14:58 com as mãos, movimenta a porta	
03	14:59 ((olha para Davi))	((aproxima-se da criança e agacha-se))	(cadência lenta) ((NÃ::U')) 15:00 podi NÃ::U''			
04	15:02 ((olha para Davi))	15:01 [[segura a porta com a mão]]	[[psi:u]] ((podi nãu' davi'))		[[bate a porta na parede]] 15:03 movimenta a porta batendo na parede	
05						

06	15:05 [[olha para a criança]]	[[segura a porta com a mão	[[davi' podi nãu']]		[[mantém o movimento de bater a porta]]	
07					15:07 caminha apoiando-se na parede	
08	15:11 [[olha para a porta]]	[[segura a porta com uma mão]]			15:09 volta em direção a porta, batendo-a na parede	
09	15:13 [[olha para Davi e depois para a porta]]	[[segura a porta com as duas mãos]]	(cadência lenta) [[NÃ::U]]	[[toca a porta com a palma da mão]]	[[pega na porta, tentando movimentá-la]]	
10	15:17 ((olha para Davi))	((tira a mão de Davi da porta e segura a porta))	(intensidade forte) 15:15 NÃU podi'			
11	15:18 [[olha para Davi]]		((pisiu' podi nãu'))		[[choraminga e tenta movimentar a porta]]	[[grita]]
12	15:25 ((olha para Davi))		((i:: tá maucria:du))		15:23 segura a porta e agita o corpo	
13					15:26 aproxima-se da mãe, apoiando as mãos na porta	
14	15:32 ((olha para a criança))		(aumenta a intensidade) ((podí NÃU VIU'))			
15	15:33[[olha para Davi]]				[[tenta tirar as duas mãos da mãe que segura a porta]]	
16	15:34 ((olha para Davi))	((movimenta a cabeça discretamente de um lado para outro))	((NÃ:U é u braçu da mamã'))			
17					15:35 dirige o corpo para porta	
18	15:37 ((olha para a porta))	15:36[[mantém as mãos sobre a porta]]		[[toca na porta]]	[[choraminga e põe mais força para bater a porta na parede]]	
19		((segura a porta com as mãos))			15:38 bate a porta na parede (...)	

Essa cena interativa delinea um contexto de proibição, de negação materna diante da ação da criança cega de manipular a porta, movimentando-a no sentido de vai e vem de forma a batê-la na parede. Para isso, Davi direciona sua atenção para esse objeto articulando o toque com o movimento. No decorrer desse contexto, a mãe, por sua vez, procura interromper a atenção da criança para a porta, assim como a ação que realiza sobre ela. Associa a repreensão verbal com o bloqueio manual, ao pôr as próprias mãos sobre o objeto, impedindo seu movimento.

Diferentemente das demais cenas analisadas, nesta não encontramos a emergência do tipo de atenção direta, pois não há tentativas para atrair a atenção do parceiro para determinado foco, assim como não há processo de referenciação, uma vez que tanto a mãe quanto Davi reconhecem a presença do objeto no espaço interativo, não sendo necessário situá-lo espacialmente. Nessa cena, a criança age sobre o objeto, focando sua atenção nele, enquanto que a mãe, por meio da atenção de acompanhamento, ao observar a gestualidade infantil sobre a porta, considerada por ela como proibida, procura promover o desengajamento da criança com o objeto, conforme exemplificam os fragmentos adiante.

FRAGMENTO I

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	14:50 [[olha para a Davi]]			[[toca na porta]]		
02					14:58 com as mãos, movimenta a porta	
03	14:59 ((olha para Davi))	((aproxima-se da criança e agacha-se))	(cadência lenta) ((NÃ::U')) 15:00 podi NÃ:U'' [[psi:u]]		[[bate a porta na parede]]	
04	15:02 ((olha para Davi))	15:01 [[segura a porta com a mão]]	((podi nãu' davi'))			
05					15:03 movimenta a porta batendo na parede	

Nesse fragmento I, o toque de Davi sobre porta acionou a atenção de acompanhamento materna, ao observar visualmente a atenção tátil do filho em tal referente.

Apartir de então, a criança começa a agir sobre o objeto, movimentando-o (turno 2). A mãe, por sua vez, no turno 3, repreenhe essa ação de Davi ao articular duas vezes consecutivas o plano verbal com o prosódico, destacando enfaticamente a palavra “não” do contínuo de sua fala através de uma cadência lenta, ou seja, alongando a sua duração. O uso desse parâmetro prosódico serviu para enfatizar a proibição materna.

Apesar disso, Davi permaneceu movimentando a porta com as mãos. Então, dessa vez, a mãe colocou as mãos sobre ela para evitar o seu movimento, ao mesmo tempo em que chamava a atenção dele com a expressão /pisi::u/ que teve sua duração estendida, como se observa no tempo de 15:01 do mesmo turno. Momento simultâneo àquele em que a criança bate a porta na parede. Desse modo, a mãe, no turno 4, com o olhar dirigido à criança mais uma vez nega a ação dela, por meio da fala /podi nãu’ davi’/ sem realce enfático. Mas, a criança não atende a proibição da mãe e continua a realizar a ação proibida, como observamos nos demais turnos.

Vemos o seguinte esquema interativo: foco atencional da criança no objeto ↔ atenção de acompanhamento materna ↔ estratégias maternas para desviar o foco atencional da criança ↔ manutenção do foco atencional da criança no objeto → engajamento diádico da criança com o objeto.

FRAGMENTO II

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
08	15:11 [[olha para a porta]]	[[segura a porta com uma mão]]			[[pega na porta, tentando movimentá-la]]	
09	15:13 [[olha para Davi e depois para a porta]]	[[segura a porta com as duas mãos]]	(cadência lenta) [[NÃ::U]] (intensidade forte) 15:15 NÃU podi’	[[toca a porta com a palma da mão]]		
10	15:17 ((olha para Davi))	((tira a mão de Davi da porta e segura a porta))	((pisiu’ podi nãu’))			
11	15:18 [[olha para Davi]]				[[choraminga e tenta movimentar a porta]] 15:23 segura a porta e agita o corpo	

No fragmento II, a criança continua a demonstrar seu interesse e atenção e pela porta ao pegá-la, tentando movimentá-la. A mãe também focaliza sua atenção sobre esse referente por meio do olhar dirigido e ao segurá-lo com uma mão, de forma a impedir seu movimento (turno 8). Ela coloca a outra mão também sobre a porta criando uma resistência para sua movimentação e, alternando seu olhar entre esse referente e Davi, faz uso do plano verbal integrado ao prosódico para repreender a tentativa dele com a emissão enfática da palavra /*não*/ que teve sua duração prolongada. Davi, por sua vez, manteve sua atenção tátil sobre a porta, tocando-a com a palma da mão (turno 9).

Ainda no turno 9 (tempo de 15:15) a mãe repreende novamente Davi pela fala: /*NÃO podi'*/, usando uma intensidade forte na palavra de negação, que novamente é enfatizada. Nesse turno, ambos os interlocutores partilham do mesmo foco de atenção, a mãe pelo olhar e pelo toque, e a criança apenas ao tocar também o objeto.

No turno 10, a mãe, olhando para Davi, interrompe a atenção tátil da criança para a porta, ao tirar a mão dela enquanto proíbe seu contato com o objeto, como se mostra em sua fala: /*pisiu' podi nãu'*/. A criança age, no turno 11 (tempo de 15:18), negativamente à ação de proibição materna, pelo choramingo, pelo grito e pela tentativa de movimentar a porta. Em momento posterior, no tempo de 15:23, não aceitando a proibição materna, a criança segura a porta, agitando seu corpo. O olhar materno direcionado à criança e todo o turno exerce a função de atenção de acompanhamento.

Nesse fragmento, configura-se a sequência interativa que se segue: foco mútuo estabelecido entre a mãe e Davi na cena de atenção conjunta → estratégias maternas para interromper o foco atencional de Davi ↔ manutenção da atenção da criança no objeto → estratégias maternas para desengajar a atenção da criança do objeto ↔ desengajamento infantil da cena de atenção conjunta → tentativas de engajamento da criança na cena de atenção conjunta ↔ atenção de acompanhamento materna.

FRAGMENTO III

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
15	15:33[[olha para Davi]]				[[tenta tirar as duas mãos da mãe que segura a porta]]	
16	15:34 ((olha para Davi))	((movimenta a cabeça discretamente de um lado para outro))	((NÃ:U é u braçu da mamãi'))			

17		15:36 [[mantém as mãos sobre a porta]]		[[toca na porta]]	15:35 dirige o corpo para porta [[choraminga e põe mais força para bater a porta na parede]]	
----	--	--	--	-------------------	---	--

Nesse fragmento III, a criança insiste na atividade de movimentar a porta, e diante do bloqueio manual materno, no turno 15, ela tenta tirar as mãos da mãe. Com o olhar de atenção de acompanhamento, a mãe ocupa o turno 16 compreendendo a essa tentativa da criança, associando gesto e fala em um mesmo tempo de produção, ou seja, o gesto emblemático de movimentar a cabeça discretamente de um lado para outro, que é indicativo de negação, e a expressão verbal: /NÃ:U é u braçu da mamãï'/ com o alongamento da duração da palavra negativa. Essa sincronia entre gesto e fala de expressar simultaneamente o mesmo significado reforça a ideia de que gesto e fala formam um sistema integrado, conforme defendem alguns autores (KENDON, 1984, 2000; 2004; MCNEILL, 1985, 1992; BUTCHER; GOLDIN-MEADOW, 2000).

Refletindo sobre o uso desse gesto emblemático pela mãe na interação com a criança cega assim como ocorreu na cena interativa 4, sabemos que ele isolado não faria sentido para ela, uma vez que necessita do canal visual para ser percebido, mesmo assim a mãe fez uso de tal gesto articulando sincronicamente com a fala, em um sistema único de produção e significação.

No turno 17, Davi dirige novamente sua atenção para a porta ao deslocar seu corpo para ela (15:35), tocando nela, enquanto choraminga e põe mais força para bater a porta na parede (15:36). Enquanto que a mãe permanece segurando-a, impedindo que a criança volte a realizar a ação descrita.

Nesse fragmento, encontramos o seguinte esquema interativo: foco atencional da criança no objeto ↔ atenção de acompanhamento materna ↔ estratégias maternas para desengajamento da criança.

Em suma, constatamos que a mãe, tomando a gestualidade de movimentar a porta, realizada por Davi, como algo proibido, usa recursos do plano gestual ao bloquear tal movimento com as mãos sobre o referente e do plano verbal e prosódico ao negar enfaticamente essa gestualidade. Essa proibição materna sugere o interesse de ocasionar o desengajamento infantil desse foco de atenção.

Diferentemente da cena interativa 2, nesse contexto afetivo de proibição, a entonação não foi o parâmetro utilizado na fala materna para delimitar esse contexto

específico, pois nessa cena 7, a pista prosódica de negação foi promovida pela fala enfática, que destacou a palavra *não*, com o uso ora da cadência lenta, ora de uma intensidade forte. Logo, a duração e a intensidade da fala foram os parâmetros prosódicos que funcionaram como pistas afetivas do contexto interativo de proibição. A expressão facial materna manteve-se neutra e apenas em um turno observou-se o gesto emblemático realizado pela mãe, caracterizado pelo movimento da cabeça sinalizando a negação. Assim, a prosódia teve papel primordial nesse contexto afetivo de proibição.

Na cena interativa seguinte, não há um objeto como parte da cena configurando um engajamento triádico entre mãe, criança e objeto. Vemos a constituição de um processo de atenção conjunta diferenciado, no qual o espaço, ou seja, a distância entre a mãe e a criança seria o terceiro elemento, a referência dessa relação. Tal processo tem como intuito o encontro entre os interlocutores no espaço comum, o que constitui o face a face tátil, um engajamento diádico.

CENA 8: Mãe estimula a criança a andar independente, usa a voz e bate palmas para sinalizar sua localização. Entretanto, a criança mostra-se desinteressada e desmotivada na atividade proposta pela mãe. IDADE: 1 ano, 11 meses e 16 dias						
PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	09:59 ((olha para Davi))	((solta a mão da criança e anda para trás))	10:00 (velocidade lenta e intensidade fraca) vem cá' vem'			
02	10:01 [[olha para Davi]]				[[choraminga]]	
03	10:02 [[mantém o olhar dirigido para Davi]]	[[bate palmas, enquanto caminha para trás]]	[[vem cá']]		[[choraminga e anda com passos curtos para frente, na direção da mãe]]	
04	10:03 ((olha para Davi))	((estende o braço))	(velocidade lenta e intensidade fraca) ((ó mamãe aqui' cheguei'))			(voz chorosa)
05	10:04 [[desvia o olhar da criança]]	[[aproxima sua mão de Davi]]			[[choraminga e aproxima-se da mãe]]	[[mãe' i bi' i bi']]
06	10:08 [[olha para a criança]]		(voz susurrada)			
	10:09 [[olha para Davi]]	[[movimenta o corpo no espaço, segurando a mão de Davi]]	[[si:u si:u si:u si:u si: si: si:u]]	[[toca na mão da mãe, segurando-a]]	[[segura a mão da mãe e acompanha seu movimento]]	

07	10:16 ((olha para Davi))	((solta a mão da criança))	(aumenta a intensidade e falsetto) ((ai ai ai ai ai))			
08	10:17 [[olha para a criança em todo o turno]]	[[caminha para trás com os braços estendidos para frente]]	(falsetto) [[chega mamãi’]] (falsetto) 10:18 [[chega mamãi’]] 10:20 (falsetto) chega mamãi’ (falsetto e voz chorosa) 10:21 chega mamã’:: (falsetto e voz chorosa) 10:23 chega mamã:: chega mamã ã		[[gira o corpo]] [[caminha com os braços erguidos em direção a mãe]]	[[grita]]
09	10:25 [[olha para Davi]]				[[orienta e movimenta o corpo na direção da mãe]]	[[grita]]
10	10:27 ((olha para a criança))	((movimenta com o corpo inclinado para frente))	(falsetto e volume baixo) ((u qui [foi (inc)] (falsetto e aumenta a intensidade da voz) ((vixi qui RA:IVA))			[grita]
11	10:29 ((olha para Davi))	((para o movimento, mantendo o corpo inclinado para frente))	10:32[[BATE::U]]	[[toca na mãe]]		[[grita]]
12	10:34 ((olha para Davi))	((carrega a criança no colo))	((bate::))			
13	10:36 [[olha para Davi em todo o turno]]	[[gira o corpo da criança em seu braço e ri]] 10:39 [[pega a mão de Davi]]	[[ê::]] [[dá xau pa titia’]]		[[sorri, posição do corpo direcionada para a filmadora]]	
14	10:40 ((mantém o olhar para a criança))	((acena o tchau com a mão da criança))	((xau titia’ xau’))			

Apesar de não existir um elemento concreto que permeia a interação entre a mãe e Davi, essa cena desenvolve-se tomando como referência mútua a localização e orientação dos parceiros na interação. Logo, tomamos o espaço físico existente entre eles como terceiro elemento da cena, já que há um movimento de afastamento materno, acompanhado de um movimento de aproximação da criança nesse espaço, até o momento em que ocorre o encontro físico entre a mãe e a criança na cena interativa.

A distância entre os interlocutores no espaço funciona como uma entidade situacional virtual, que se constitui no foco de atenção entre a mãe e a criança, cujo interesse mútuo é o encontro de um espaço comum entre elas, o que transformaria o espaço distante em um espaço de proximidade, o contato pele a pele, ou seja, o face a face tátil.

Para o estabelecimento desse espaço de proximidade entre a mãe e Davi, a primeira realiza uma atenção direta com o intuito de direcionar o movimento de Davi nesse espaço até o momento da constituição do face a face tátil, do encontro mão a mão. Nesse sentido, a mãe sinaliza sua presença no espaço, local para o qual direciona a movimentação da criança. Nessa situação específica, a distância ocupada entre os corpos dos interlocutores é a entidade a ser situada, o próprio espaço, sendo o foco da atenção entre os interlocutores. A seguir, mostraremos a estruturação desse tipo de atenção direta mediada pela atividade referencial.

FRAGMENTO I

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
03	10:02 [[mantém o olhar dirigido para Davi]]	[[bate palmas, enquanto caminha para trás]]	[[vem cá’]]		[[choraminga e anda com passos curtos para frente, na direção da mãe]]	
04	10:03 ((olha para Davi))	((estende o braço))	(velocidade lenta e intensidade fraca) ((ó mamãe aqui’ cheguei’)) (...)			
05	10:04 [[desvia o olhar da criança]]	[[aproxima sua mão de Davi]]			[[choraminga e aproxima-se da mãe]]	(voz chorosa) [[mãe’ i bi’ i bi’]]
06	10:08 [[olha para a criança]]			[[toca na mão da mãe, segurando-a]]		

A mãe dirige a atenção da criança para o espaço físico que ocupa na interação usando planos de composição da atenção conjunta de forma simultânea. Para isso, no turno 3, olha diretamente para a criança, captando visualmente sua localização na cena e a distância entre elas. A entidade situada também pode ser percebida visualmente pela mãe, que faz uso do plano do olhar, mesmo a criança não sendo capaz de identificar esse direcionamento visual.

Por outro lado, no plano gestual, à medida que caminha para trás, a mãe bate palmas e diz verbalmente /vem cá/. Esse gesto materno substitui o gesto emblemático e indicativo de chamar, articulando via visual e auditiva. Esse gesto funcionou como pista de orientação e locomoção da criança cega no espaço, já que a sonoridade do bater palmas acionou a via auditiva da criança, em detrimento do gesto convencional indicativo de chamar, relacionado aos movimentos sucessivos de abrir e fechar a palma da mão, que faz uso apenas da via visual, o que não faria sentido para a criança cega.

A criança mostra-se desinteressada em participar da atividade, sinalizando sua insatisfação pelo choramingo, porém caminha em direção à mãe mostrando-se engajada na interação.

No turno 4, mantendo o olhar para Davi, a mãe usa mais uma vez o plano gestual, ao estender o braço, o plano verbal com o prosódico ao expressar para Davi sua presença com uma velocidade de fala lenta e uma intensidade fraca, fazendo referência ao espaço que ocupa pelo termo dêitico /aqui/. Esse dêitico foi usado para referir o local ocupado pela mãe no espaço da interação, sugerindo, segundo Silva (2002), uma relação espacial de proximidade entre a mãe e a criança. Com base nas considerações de Silva, Lira e Cavalcanti (2001), constatamos que o dêitico espacial foi usado com a finalidade de orientar e monitorar a atenção e o movimento da criança para o local referido.

No turno seguinte, apesar de a mãe desviar o olhar da criança, aproxima o braço dela. Já Davi choraminga e produz oralmente os significantes: /mai i bi' i bi'/com uma voz chorosa à medida que se movimenta diminuindo a distância entre ele e a mãe, caminhando para o encontro no espaço, o objetivo de ambos, o qual foi alcançado no turno 6, quando Davi encontra a mãe, ao tocar em sua mão, segurando-a, estabelecendo um face a face tátil, proporcionado pelo toque mão a mão.

Nesse primeiro fragmento, vislumbramos a seguinte configuração interativa: atenção direta materna ↔ pistas de desinteresse da criança na atividade/ atenção e movimento de Davi para o espaço direcionado pela mãe → atenção direta materna ↔ pistas de

desinteresse de Davi/movimento da criança para o espaço direcionado pela mãe → estabelecimento do face a face tátil entre os interlocutores.

FRAGMENTO II

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
08	10:17 [[olha para a criança em todo o turno]]	[[caminha para trás com os braços estendidos para frente]]	(falsetto) [[chega mamãi’]] (falsetto) 10:18 [[chega mamãi’]] 10:20 (falsetto) chega mamãi’ (falsetto e voz chorosa) 10:21 chega mamã’:: (falsetto e voz chorosa) 10:23 chega mamã:: chega mamã ã		[[gira o corpo]] [[caminha com os braços erguidos em direção a mãe]]	[[grita]]
09	10:25 [[olha para Davi]]		(falsetto e voz baixo) ((u qui [foi (inc)]		[[orienta e movimenta o corpo na direção da mãe]]	[[grita]]
10	10:27 ((olha para a criança))	((movimenta com o corpo inclinado para frente))				[grita]

Realizando um novo distanciamento da criança no espaço da interação quando caminha para trás no turno 8, a mãe estende os braços ao andar e convida a criança para uma aproximação ao falar: /chega mamãi’/ com uma qualidade vocal em falsetto no tempo de 10:17, simultaneamente, a criança gira seu corpo e grita. No tempo de 10:18 desse mesmo turno, a mãe retoma o mesmo enunciado com a voz em falsetto e Davi caminha com os braços erguidos em direção a ela. Essa ação da criança de movimentar-se no espaço para o local em que se encontra a mãe mostra que a voz materna com o uso do falsetto serviu como guia para orientar a criança no espaço físico.

Nesse turno, tanto a mãe quanto a criança caminham com os braços estendidos para a frente formando uma linha imaginária que une os dois interlocutores, configurando-se um face a face, pois esses gestos correspondentes substituem a troca de olhares, característica dessa interação diádica.

O convite materno à aproximação da criança repetiu-se nos tempos 10:21 e 10:23 do referido turno, como podemos observar no fragmento: /chega mamã:./ que foi dito em sequências nos tempos descrito e dessa vez, além da qualidade vocal em falsetto, a mãe fez uso da voz chorosa e do alongamento da duração da palavra *mamã*. Desse modo, a mescla entre marcação prosódica referente à duração lenta da produção da palavra e as qualidades vocais em falsetto e chorosa também funcionaram como excelente guia de orientação e locomoção da criança no espaço interativo. Em estudo anterior (FONTE, 2006a), elementos prosódicos (como a cadência lenta e a ênfase) e a qualidade vocal em falsetto estiveram presentes na fala materna dirigida à criança cega com esse mesmo papel.

A funcionalidade do colorido da voz materna presente nos elementos do plano prosódico dessa cena reflete-se na habilidade de a criança orientar seu corpo e movimentá-lo na direção dessa sonoridade da fala materna, como vemos no turno 9. As configurações prosódicas e a qualidade vocal tendem a atrair mais a atenção da criança para o local ocupado pela mãe. Essa movimentação de Davi na direção da voz promove sua aproximação da mãe.

Apesar de Davi atender ao pedido da mãe, de movimentar-se e aproximar-se, ele não mostra satisfeito, o grito está presente na cena para sinalizar sua insatisfação ou desinteresse, como visualizamos nos turnos 9 e 10.

Nesse fragmento, vislumbramos o seguinte trajetória interativa: atenção direta materna ↔ movimento infantil para o espaço direcionado pela mãe ↔ estabelecimento do face a face gestual entre a mãe e Davi → pistas de desinteresse infantil/movimento infantil para o espaço direcionado pela mãe.

No fragmento abaixo, a mãe muda o foco da cena interativa, estabelece uma relação de proximidade e contato físico com Davi com ele em seu colo, de forma a promover seu engajamento com a investigadora.

FRAGMENTO III

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
13	10:39 [[olha para Davi]]	[[pega a mão de Davi]]	[[dá xau pa titia']]			
14	10:40 ((mantém o olhar para a criança))	((acena o tchau com a mão da criança))	((xau titia' xau'))			

Para viabilizar o engajamento diádico entre Davi e a investigadora, a mãe pega a mão dele e simultaneamente sugere que ele se despeça da investigadora, como vemos em sua fala: /dá xau pa titia' /.

No turno 14, a mãe estabelece esse tipo de engajamento ao acenar o tchau para a investigadora com a mão do próprio, possibilitando a percepção infantil do movimento desse gesto emblemático e concomitantemente fala pela criança: /xau titia' xau'/, ou seja, faz uso da fala atribuída. Mas, diferentemente do estudo de Cavalcante (1999) não usou nenhuma qualidade vocal específica, como o falsetto e a fala infantilizada, manteve uma configuração mais neutra. A iniciativa materna de falar por Davi e de promover o uso do gesto emblemático do tchau para ele, ao pegar sua mão e movimentá-la de um lado para o outro possibilitou a produção e a percepção desse gesto pela criança, mostrando que sua percepção pode ser possível ao acionar a modalidade tátil. Desse modo, diferentemente do que propõe Kita (2000) que a produção do gesto de acenar as mãos sem o contato visual com o interlocutor, ou seja, sem a modalidade visual estar acessível, não apresenta sentido. Nessa cena, mesmo que um dos interlocutores seja cego, a produção desse gesto foi possível e teve sentido para a criança, já que sua percepção foi viabilizada pela modalidade tátil.

Visualizamos nessa cena interativa a presença de uma entidade virtual, relacionada com o próprio espaço a ser situado, que foi considerada como o terceiro elemento do engajamento entre a mãe e Davi, que foi anulado com o encontro entre seus corpos no espaço interacional.

A próxima cena configura-se em uma interação triádica com a participação da mãe e de Davi e na qual a roupa, presente que a criança ganhou, foi o objeto de atenção entre os parceiros.

CENA 9: Criança e mãe brincam com a roupa, que a criança ganhou de presente, a primeira joga a roupa no chão e a mãe pega e entrega à criança, que a joga novamente no chão e assim sucessivamente. Mãe e criança encontram-se em pé, mãe atrás da criança com o corpo inclinado para frente, facilitando a proximidade entre Davi e o objeto.

IDADE: 1 ano, 11 meses e 16 dias

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	00:59 ((olha para a criança e depois para o objeto))	((estende o braço, entregando a roupa a Davi))				
02	01:00 [[olha para o objeto]]		[[E::ITA’]]		[[pega a roupa]],	
03	01:01 [[olha para Davi]]		[[qui]]		[[joga no chão e dar risada]]	
04	01:02 ((olha para a roupa))	((inclina o corpo para baixo e inclina o braço na direção da roupa))				
05	01:03 [[olha para o objeto]]	[[pega o objeto]]	[[ê::]]		[[com os braços estendidos, direciona a cabeça para baixo e inclina discretamente o corpo para frente]]	[[CAI:U’]]
06	01:04 [[com o olhar voltado para a criança e para o objeto]]	[[entrega a roupa a criança]]	(cadência lenta e volume baixo) [[ê:: pe::ga]]		[[inclina o corpo para frente e pega a roupa e sorri]]	
07	01:05 ((olha para Davi))	((posiciona o tronco ereto))	01:06 (voz em soluço) [[êê]]		[[joga a roupa no chão]]	
08	01:07 [[olha para a roupa]]	[[agacha e inclina o corpo para baixo]]	(aumenta a intensidade) [[JOGÔ::]]		[[com os braços erguidos, movimentase pela casa com passos curtos]]	
		01:11Senta no chão e pega a roupa))	(cadência lenta) 01:09 u presenti deli nu CHÃ:U’			
09	01:14 ((olha para Davi))	((põe a camisa na cabeça da criança))	((prontu’))			
10	01:15 [[mantém o olhar direcionado para Davi]]		[[U::]]		[[joga a camisa no chão]]	

11	01:17 ((olha para Davi))	((pega a camisa e coloca na cabeça da criança))				
12	01:20 [[olha para Davi em todo o turno]]		01:21 [[diga brigadu titia’]]	[[toca na roupa com a palma da mão]]	[[pega e tira a camisa da cabeça]]	
13	01:22 ((mantém o olhar para Davi))		(fala infantilizada) 01:22 já paleci com minha 01:23 [cala] (2s)		01: 23 [joga a camisa no chão]	
	01:25 [[olha para o objeto]]	[[pega o objeto no chão]]	di severgonhu’]]			

Esse recorte representado na tabela é referente à cena interativa 9. A mãe elege a roupa como objeto da interação. A atividade estrutura-se pelo gesto materno de estender o braço para entregar/dar a roupa a Davi (turno 1 no tempo de 00:59), a criança recebe/pega o objeto (turno 2, tempo de 01:00), jogando-o, em seguida, no chão (turno 3 em 01:01). Essa ação fez com que a mãe pegasse o objeto jogado e novamente o entregasse à criança, que por sua vez, recebe-o, e joga-o no chão. Assim desenvolveu-se uma brincadeira em um contexto interativo positivo/prazeroso, no qual a criança dá risadas (turno 3) ou expressa um sorriso (turno 6).

Nessa cena interativa, identificamos uma dinâmica de atenção conjunta com o engajamento da mãe e da criança com o objeto (roupa). No plano do olhar, o foco visual materno exerceu uma atenção de acompanhamento ao observar a atenção tátil de Davi no objeto, já a função de olhar de checagem para detectar a atenção da criança constituiu a atenção de verificação. No plano gestual, a gestualidade materna e a da criança, em geral associada à fala, configurou, em momentos específicos, uma atenção direta ao ter a função de direcionar a atenção do outro para a roupa, o foco da atenção conjunta. Veremos esses funcionamentos nos fragmentos seguintes.

FRAGMENTO I

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	00:59 ((olha para a criança e depois para o objeto))	((estende o braço, entregando a roupa a Davi))				
02	01:00 [[olha para o objeto]]		[[E::ITA’]]		[[pega a roupa]],	

No fragmento I, a mãe alternou seu olhar entre a criança e o objeto, o que sugere seu interesse de checar e detectar a atenção de Davi, logo teria a função de atenção de verificação. Além disso, no plano gestual, fez uso do gesto declarativo de estender o braço e o de entregar a roupa a Davi que exerceram uma atenção direta, pois tinham o objetivo de direcionar a atenção da criança para tal objeto (turno 1). Esse direcionamento atencional fez com que Davi pegasse o objeto, demonstrando uma resposta do seu engajamento com o próprio (turno 2).

Nesse segundo turno, o foco mútuo entre os parceiros para o objeto da interação, a roupa, é estabelecido, a mãe por meio do olhar focalizado e Davi ao pegá-lo, ou seja ambos direcionam sua atenção para o foco da atenção conjunta. Nesse sentido, vislumbramos a sequência interativa: atenção direta materna/atenção de verificação materna → engajamento da criança na cena de atenção conjunta ↔ atenção conjunta entre a mãe e a criança.

FRAGMENTO II

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
05	01:03 [[olha para o objeto]]	[[pega o objeto]]			[[com os braços estendidos, direciona a cabeça para baixo e inclina discretamente o corpo para frente]]	[[CAI:U’]]

Nesse fragmento, observamos o engajamento de Davi na interação mediado pela participação e pelo interesse no objeto. Seu próprio corpo sinaliza sua atenção para o objeto, na medida em que, com os braços estendidos, direciona a cabeça para baixo, inclinando discretamente o corpo para a frente e associando a produção verbal: / CAI:U’/ com uma marcação enfática, ao alongar a duração da sílaba tônica da palavra. Logo, a fala

acompanhada da gestualidade corporal, ou seja, do direcionamento da cabeça e inclinação do corpo para a localização do objeto, constituiu-se em uma atenção direta ao substituir o papel do apontar, como forma de dirigir a atenção materna para o objeto.

A importância dessa gestualidade expressa foi levantada por Preisler (1995) ao observar a produção dos apontares com a cabeça pela criança cega, na presença de sons internos quando interagiam com seus pais. Iverson e Goldin-Meadow (1997) também destacam essa gestualidade ao propor que pistas corporais podem ser usadas pela criança cega na interação com os outros. Apesar disso, a mãe não percebeu esse direcionamento infantil, pois seu foco visual estava direcionado também para o objeto, levando-a a pegá-lo no objeto.

Logo, vemos o seguinte formato interativo de atenção conjunta: atenção direta realizada por Davi ↔ foco atencional materno direcionado para o objeto.

FRAGMENTO III

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
06	01:04 [[olhar voltado para a Davi e para o objeto]]	[[entrega a roupa a criança]]	(cadência lenta e volume baixo) [[ê:: pe::ga]]		[[inclina o corpo para frente e pega a roupa e sorri]]	

No fragmento III, com o olhar voltado para a criança e para o objeto, a mãe associa o plano gestual, ao entregar a roupa a Davi, com o plano verbal e o prosódico, ao solicitar com uma cadência de fala lenta e um volume baixo que a criança pegue o objeto. Ou seja, realiza uma atenção direta com o intuito de (re)direcionar a atenção do filho para a roupa. Ao mesmo tempo, a criança responde positivamente à solicitação materna ao inclinar o corpo para a frente e pegar o objeto, em um envolvimento prazeroso expressado pelo sorriso. Assim, Davi direciona sua atenção tátil para tal objeto, inserindo-se na cena de atenção conjunta.

Logo, na mesma ocorrência temporal surge o esquema interativo: atenção direta materna ↔ (re)engajamento da criança na cena de atenção conjunta.

FRAGMENTO IV

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
11	01:18 ((olha para Davi))	((pega a camisa e coloca na cabeça da criança))				
12	01:20 [[olha para Davi em todo o turno]]		01:21 [[diga brigadu titia’]]	[[toca na roupa com a palma da mão]]	[[pega e tira a camisa da cabeça]]	
13	01:22 ((mantém o olhar para Davi))		(fala infantilizada) 01:22 já paleci com minha 01:23 [cala] (2s)			
	01:25 [[olha para o objeto]]	[[pega o objeto no chão]]	di severgonhu’]]		01: 23 [joga a camisa no chão]	

O fragmento acima mostra outro tipo de atenção direta realizada pela mãe, ao colocar a camisa na cabeça de Davi, como vemos no turno 11. Ele redireciona sua atenção tátil para o objeto posto em sua cabeça no turno 12, ao realizar o toque ativo com a palma da mão, que permite explorá-lo, de forma a reconhecê-lo (MONTAGU, 1988; HATWELL, 2003; KLATZKY; LEDERMAN, 2003b; CHEN; DOWNING, 2006; DREWNING, 2008). Concomitantemente o olhar materno dirigido à criança funciona como uma atenção de acompanhamento, ao viabilizar a observação da atenção de Davi sobre a roupa.

Entretanto, no turno 13, a criança desvia o foco da atenção do objeto ao jogá-lo no chão, desengajando-se da cena de atenção conjunta. Já a mãe atribui voz a Davi com o uso do manhês ao contemplar a fala infantilizada no momento em que falou como se fosse a criança. Essa função da fala atribuída materna com uma qualidade vocal infantilizada de marcar o lugar da criança na interação dialógica foi observada e descrita por Cavalcante (1999) e encontrada em nossos estudos anteriores com a presença da mesma díade mãe e criança cega (FONTE, 2006a, 2006b, 2006c, 2008, 2011a). Logo, o papel dessa qualidade vocal foi de inserir a criança na língua/linguagem.

Desse modo, configura-se a seguinte atividade de atenção conjunta: atenção direta materna → (re)engajamento da criança na cena de atenção conjunta ↔ atenção de acompanhamento materna ↔ desengajamento da criança na cena de atenção conjunta.

Diferentemente do episódio anterior, essa cena estruturou-se em um contexto de interação positiva, no qual não houve o choro, choramingo ou grito que vem sendo encontrado em Davi em situações de recusa, desconforto e de desinteresse em participar e se engajar na interação permeada por um terceiro elemento. Nessa cena, Davi expressou sinais sugestivos de engajamento e interesse, como direcionar a cabeça e orientar o corpo para o objeto da interação, produção verbal, sorrisos e risadas.

A cena seguinte também mostra o engajamento prazeroso de Davi na interação mediada por outro objeto.

CENA 10: Mãe estimula a criança a explorar o cachorrinho de pelúcia em uma atividade lúdica permeada pelo objeto. IDADE: 2 anos e 5 dias						
PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	19:22 ((olha para o objeto))	((estende o braço para mostrar o objeto a criança))	(fala infantilizada) ((ô u cachorrinho comu é gostosinu ó'))			
02	19:23 [[olha para a criança]] 19:25 [[olha para a criança]]	[[fica de joelhos, atrás de Davi, com o corpo inclinado na direção dele]]			[[com a cabeça erguida, estende o braço e pega o cachorrinho]] [[aproxima o objeto do seu rosto]]	
03	19:26 -19:28 [[olhar dirigido a criança e ao objeto em todo o turno]]		19:26 [[é é GOSTO::SU]] 19:28 [[O:LHA' como é (fala infantilizada) FOFI:NHU']]		[[desliza o objeto sobre o rosto]] [[desliza o objeto sobre o rosto]]	
04	19:30 [[olha para o objeto]]		(voz aspirada) [[a:]]		[[afasta o objeto do rosto, estende o braço, jogando o objeto no chão]]	
05	19:31 ((olha para o objeto em todo o turno))	((pega o objeto)) 19:32 [[põe o objeto sobre a mão de Davi]]	((jogô: u)) (velocidade lenta e infantilizada) [[CACHORI::NHU']]		[[pega o objeto]]	

06	19:34 [[olha para o objeto]]		(velocidade lenta) [[pera ure:ia’]]	[[com as mãos esticadas toca o objeto]]	[[joga o brinquedo no chão]]	
07	19:35 [[mantém o olhar para o objeto]]	[[pega o objeto e entrega-o a criança]]				
08	19:36 [[olhar voltado para a criança e para o objeto]]	[[corpo inclinado para Davi]]	[[oia’]]		[[pega o objeto, aproximando-o do seu rosto]]	
			19:38 [[eli tem uma orelha GRAN:DI’]]		[[encosta o objeto no ouvido]]	
09	19:40 [[olha para Davi e para o objeto]]		[[GOSTO:SO]]		[[afasta o objeto do ouvido]]	
10	19:41 [[olha para o objeto]]				[[joga o objeto para frente e inclina a cabeça discretamente para baixo]]	
11	19:42 ((olha para o objeto em todo o turno))	((pega o objeto))	(falsetto, fala infantilizada e velocidade lenta)			
		19:43 ((entrega o objeto para a criança))	((voltô: u CACHORRI::NHO (aumenta a velocidade) di novu’))			
12	19:44 [[olha para o objeto]]				[[com a cabeça erguida, pega o objeto com ambas as mãos e sorri]]	
13	19:46 [[olha para o objeto]]	[[pega o objeto]]	(voz aspirada) [[a]]		[[levanta um braço com o objeto na mão e joga-o]]	
14	19:47 ((olha para Davi))	((põe o brinquedo no chão, aproximando- o da criança gradativamente))	(voz grave e áspera) ((au au au’))			
	19:48 [[olha para Davi]]	[[pressiona o objeto na barriga da criança]]	(velocidade rápida) [[au au au: au:]]			
15	19:50 [[olha para Davi]]	[[pressiona o cachorro de pelúcia na barriga da criança]]	(falsetto e velocidade mais lenta) [[u cachorru vai comê-lu’]]	[[toca no objeto com ambas as mãos]]	[[cabeça inclinada para baixo]]	

16	19:51 [[mantém o olhar voltado para Davi]]	[[pressiona o objeto na barriga de Davi]]	(velocidade rápida) [[au au au’]]		[[com a cabeça inclinada para baixo, sorri]]	
17					19:52 ri satisfeito e pega o objeto	
					19:53 [[coloca o objeto sobre o rosto]]	
18	19:54 [[olha para Davi]]	[[pega o objeto e pressiona-o na barriga de Davi]]	(fala infantilizada) [[é u CACHORRINHU qui gosta de você’]]		[[mantém o objeto sobre o rosto]]	
					16:55 mantendo a cabeça inclinada para baixo afasta o objeto do rosto, encostando-o em sua barriga.	
19	19:56 [[olha para a criança]]		(velocidade rápida e falsetto) [[au au au’]]		[[pega no objeto com ambas as mãos]]	
20	19:58 [[olha para o objeto]]				[[ergue os braços para cima, jogando o objeto]]	
21	19:59 [[mantém o olhar para olha para o objeto em todo o turno]]		u cachorru vai			
		20:00[[pega o objeto, posiciona-o no chão]]	COMÊ:]]		[[com a cabeça erguida sorri]]	
22	20:01 [[olha para Davi]]	[[movimenta gradativamente o brinquedo no chão]]	(falsetto e fala infantilizada) [[eu sou u cachorrinho de		[[pega outro objeto no chão, jogando-o]]	
	20:03 [[olha para a criança]]	[[pressiona o objeto na perna da criança, soltando-o em seguida]]	(falsetto) DAVI::]]	[[toca no objeto com as mãos]]	[[inclina a cabeça para baixo, na direção do objeto]]	
					20:04 afasta com as mãos o objeto (...)	

Essa cena interativa ilustra uma atividade lúdica permeada por um *cachorrinho de pelúcia*. A mãe introduz esse objeto ao interagir com Davi, buscando dirigir a atenção e interesse dele para o objeto. A criança, por sua vez, engaja-se nessa interação triádica, realizando o toque ativo sobre objeto de duas maneiras: deslizando-o em seu rosto e

explorando-o manualmente. Esses dois tipos de toques englobam o contato pele-objeto e a exploração tátil realizada pela criança.

Nessa cena interativa, vemos diferentes recursos prosódicos e gestuais maternos para dirigir a atenção de Davi para o objeto da interação, o *cachorrinho de pelúcia*. Assim, configura-se a atenção direta realizada pela mãe nessa atividade diretiva e o olhar de acompanhamento materno surge ao observar o engajamento da criança com o objeto, conforme mostraremos nos fragmentos abaixo.

FRAGMENTO I

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	19:22 ((olha para o objeto))	((estende o braço para mostrar o objeto a criança))	(fala infantilizada) ((ó u cachorrinho comu é gostosinho ó'))			
02	19:23 [[olha para a criança]]	[[fica de joelhos, atrás de Davi, com o corpo inclinado na direção dele]]			[[com a cabeça erguida, estende o braço e pega o cachorrinho]]	
	19:25 [[olha para a criança]]				[[aproxima o objeto do seu rosto]]	

Nesse primeiro fragmento, no turno 1, a mãe realiza uma atenção direta ao fazer referência ao objeto da interação com o intuito de direcionar a atenção e o interesse de Davi para ele. Desse modo, com o olhar dirigido ao objeto, integra o plano gestual ao verbal e prosódico, ao associar o gesto de estender o braço para mostrar o *cachorrinho* a criança com a produção verbal referencial: /ó u cachorrinho comu é gostosinho ó'/ marcada por uma fala infantilizada. Vemos que o uso do diminutivo funcionou como recurso para fazer referência ao nome do objeto, conforme foi destacado por Silva, Lira e Cavalcanti (2001) e para descrever sua textura agradável, que, segundo Montagu (1988), Batista (2005); Tiest; Kappers, 2008), pode ser eficazmente percebida pelo tato.

Além disso, a presença do elemento verbal “Ó” na produção verbal materna que remete ao imperativo do verbo olhar. Para a criança cega, esse diretivo de atenção implica tocar o objeto, o que permite-lhe perceber a textura agradável mencionada pela mãe. Nesse

sentido, o toque substituiria o olhar, pois diante da falta da visão, a criança *olha* o objeto por meio toque.

Diante da atenção direta materna, no turno 2, Davi engaja-se na interação ao erguer a cabeça, estender o braço e pegar o objeto (tempo de 19:23), assim como ao aproximar o objeto de seu rosto (tempo de 19:25). Assim, a criança expressou pistas corporais e gestuais que indicaram o seu foco atencional no objeto mostrado pela mãe. Esta, por sua vez, com o olhar dirigido à Davi, observa a gestualidade dele que expressa o seu engajamento e sua atenção no objeto. Logo, nesse turno, o olhar materno configura-se enquanto uma atenção de acompanhamento. Vemos o seguinte formato nesse fragmento: atenção direta materna → engajamento da criança na cena de atenção conjunta ↔ atenção de acompanhamento materna.

FRAGMENTO II

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
03	19:26 [[olhar dirigido a criança e ao objeto]] 19:28 [[mantém o mesmo direcionamento do olhar]]		[[é é GOSTO::SU]] [[O:LHA' como é (fala infantilizada) FOFI:NHU']		[[desliza o objeto sobre o rosto]] [[desliza o objeto sobre o rosto]]	

No fragmento II, observamos a estruturação da atenção conjunta da mãe e da criança com o *cachorrinho de pelúcia*. A mãe mostra-se atenta ao objeto por meio do olhar e ao mencionar suas texturas agradáveis para Davi, como se segue: /é é GOSTO::SU/ no tempo de 19:26 e /O:LHA' como é FOFI:NHU'/ no tempo de 19:28. Nesse sentido, a mãe faz uso de recursos inseridos no plano do olhar por meio do olhar dirigido ao objeto, no plano verbal e prosódico ao falar sobre o objeto, com o alongamento da duração da sílaba tônica, realçando enfaticamente as texturas do objeto e, no último enunciado, no qual a mãe chama a atenção da criança ao fazer referencia ao verbo “olhar” que possivelmente funcionou como um convite para a criança perceber, pelo tato, a textura agradável da pelúcia, a qual foi mencionada também com o uso da qualidade vocal infantilizada ao usar o termo no diminutivo.

Sincronicamente, Davi verificava tal textura por meio do toque ativo caracterizado por deslizar o *cachorrinho de pelúcia* sobre seu rosto, já que o contato pele-objeto foi realizado pela própria criança que realizou movimentos exploratórios, conforme sugerem

Montagu (1988), Klatzky; Lederman (2003b). Hawell (2003), Chen; Downing (2006) e Drewing (2008) sobre a característica desse tipo de toque.

Vale salientar que, além do olhar dirigido ao objeto, a mãe voltou seu olhar para a criança, o que possibilitou-lhe perceber a atenção de Davi também voltada para o mesmo objeto. O foco atencional da criança sobre o *cachorrinho de pelúcia* foi constituído pelo toque e movimento do objeto realizado pela própria criança sobre seu rosto. Logo, configura-se o seguinte formato interativo: atenção conjunta consolidada entre a mãe e Davi.

FRAGMENTO III

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
05	19:32 [[olha para o objeto]]	[[põe o objeto sobre a mão de Davi]]	(velocidade lenta e infantilizada) [[CACHORRI::NHU’]]		[[pega o objeto]]	

O fragmento acima estrutura um tipo de atenção direta materna, já que a mãe, com o olhar voltado para o objeto, coloca-o sobre a mão de Davi, ou seja, realiza o gesto de entregar, ao mesmo tempo em que referencia o nome do objeto com uma velocidade lenta, com o alongamento da sílaba tônica e com o uso da fala infantilizada, ou seja, do diminutivo, destacando, por meio da ênfase, o nome do objeto para o qual que a mãe buscava redirecionar a atenção de Davi. Simultaneamente a esse redirecionamento materno, Davi volta a pegar o objeto, jogando-o no turno seguinte, no tempo de 19:34.

Desse modo, para redirecionar a atenção da criança para o objeto, que teve seu foco desviado no turno anterior, no qual ela o afastou do rosto, jogando-o no chão, a mãe articula os quatro planos de composição da cena de atenção conjunta, o olhar, o gestual, o verbal e o prosódico. A criança direciona sua atenção ao objeto pelo gesto de pegar. Constatamos nesse fragmento, a seguinte estrutura de atenção conjunta: atenção direta materna ↔ engajamento da criança na cena de atenção conjunta.

FRAGMENTO IV

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
07	19:35 [[mantém o olhar para o objeto]]	[[pega o objeto e estende o braço na direção da criança]]		[[com os braços esticados, toca no objeto]]		

08	19:36 [[olhar voltado para a criança e para o objeto]]	[[corpo inclinado para Davi]]	[[oia’]]		[[pega o objeto, aproximando-o do seu rosto]]	
----	---	-------------------------------	----------	--	---	--

O fragmento IV também mostra a atenção direta materna com o intuito de redirecionar para o *cachorrinho de pelúcia*. No turno 7, faz uso apenas do plano do olhar e do plano gestual, ao olhar para o objeto e ao realizar o gesto declarativo de mostrá-lo a criança, respectivamente. Ao mesmo tempo, a criança pode perceber o objeto mostrado pela mãe, pois seus braços esticados favoreceram o toque no objeto, que assumiu a instância do olhar da criança.

No turno 8, a mãe direcionado seu olhar para Davi e para o objeto, faz uso da forma imperativa do verbo /olhar/ pelo termo /óia/, que para a criança é atravessado pelo tato. Davi realiza o gesto de pegar o objeto, aproximando-o do seu rosto, de tal forma a promover o contato do objeto com a pele. Constatamos a constituição do seguinte tipo de atenção: atenção direta materna → engajamento da criança na interação de atenção conjunta.

FRAGMENTO V

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
11	19:43 ((olha para o objeto))	((entrega o objeto para a criança))	(falsetto, fala infantilizada e velocidade lenta) ((voltô: u CACHORRI::NHO (aumenta a velocidade) di novu’))			
12					19:44 ((com a cabeça erguida, pega o objeto com ambas as mãos e sorri))	

O fragmento V mostra mais uma atenção direta materna que busca redirecionar a atenção e o interesse da criança para o objeto. Para isso, no turno 11, a mãe faz uso da multimodalidade com os planos do olhar, gestual, verbal e prosódico ao olhar para o objeto, ao entregá-lo a Davi e ao falar sobre a presença do objeto com as qualidades vocais em falsetto e infantilizada e o alongamento da duração da sílaba tônica, que destacou enfaticamente o nome do objeto do contínuo de fala materna, conforme segue no enunciado: /voltô: u CACHORRI::NHO di novu’/. Além desses elementos prosódicos mencionados,

houve variações de intensidade, já que a mãe usou uma velocidade de fala lenta até mencionar o nome do referente, e para concluir o enunciado aumentou a velocidade de sua fala. Vemos, nesse fragmento, o papel dos elementos prosódicos enquanto recurso para redirecionar a atenção e o interesse infantil para o *cachorrinho de pelúcia*.

Diante dos recursos maternos para redirecionar a atenção de Davi para o objeto, no turno 12, a criança se insere na interação, voltando seu foco atencional para ele. Com uma orientação de cabeça sugestiva de engajamento, isto é, com a cabeça erguida, pega o objeto com ambas as mãos e sorri. Assim, visualizamos o mesmo formato de interação: atenção direta materna → engajamento da criança na cena de atenção conjunta.

FRAGMENTO VI

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
14	19:47 ((olha para Davi))	((põe o brinquedo no chão, aproximando- o da criança gradativamente))	(voz grave e áspera) ((au au au')) (velocidade rápida)			
	19:48 [[olha para Davi]]	[[pressiona o objeto na barriga da criança]]	[[au au au: au:]] (falseto e velocidade mais lenta)		[[cabeça inclinada para baixo]]	
15	19:50 [[olha para Davi]]	[[pressiona o cachorro de pelúcia na barriga da criança]]	[[u cachorru vai comê-lu']]	[[toca no objeto com ambas as mãos]]	[[com a cabeça inclinada para baixo, sorri]]	

No fragmento VI, a mãe utiliza um recurso diferente dos demais fragmentos para atrair a atenção de Davi para o objeto, assume o lugar do objeto, ao produzir a onomatopeia característica do latido do cachorro, redirecionando o foco atencional e o interesse da criança para esse objeto. Assim, no turno 14 (tempo de 19:47), a mãe põe o brinquedo no chão aproximando-o da criança gradativamente e dá voz a ele, produzindo a onomatopéia do latido do cachorro -/au au au'/ . Para isso, modaliza sua voz para um tom mais grave e uma qualidade vocal áspera. A representação desse personagem configura em uma pantomima vocal diante da vocalização do latido.

A mãe retoma esses significantes com o aumento da velocidade no tempo de 19:48 quando, simultaneamente, pressiona o objeto sobre a barriga da criança, promovendo o contato tátil dela com o objeto, tal toque é considerado passivo, conforme sugerem Montagu (1988) e Chen; Downing (2006), pois não foi realizado pela criança e sim provocado nela. Ao mesmo tempo, a criança direciona a cabeça para baixo, na direção do objeto, o que pode indicar pista inicial de interesse e de atenção por tal objeto.

Constatamos, no turno 14, que a mãe procura estabelecer o engajamento de Davi com o brinquedo ao incorporar o lugar do cachorro dando voz e movimento a ele e ao viabilizar contato corporal da criança com ele.

No turno 15 (tempo de 19:50), de forma a estabelecer a atenção da criança para o objeto, a mãe mantém o contato tátil da criança com ele, ao pressioná-lo sobre sua barriga. E, com o foco visual em Davi, a mãe, toma o próprio lugar de interlocutora e descreve, com o uso do falsetto e de uma velocidade de fala lenta, a ação fictícia do cachorrinho de pelúcia sobre a criança, como vemos na afirmação: /u cachorru vai comê-lu'/. Simultaneamente, Davi dirige sua atenção tátil para o objeto, ao tocá-lo, e com a cabeça direcionada para baixo, para a posição do objeto, sorri, demonstrando satisfação com a atividade lúdica permeada pelo objeto e proporcionada pela mãe. Então, nesse turno, a criança realiza o toque ativo sobre o objeto.

Nesse fragmento, vemos a trajetória da seguinte formato de interação conjunta: atenção direta materna → pista inicial de interesse da criança pelo objeto → atenção direta materna ↔ engajamento da criança na cena de atenção conjunta.

FRAGMENTO VII

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
16	19:51 [[mantém o olhar voltado para Davi]]	19:51 [[pressiona o objeto na barriga de Davi]]	velocidade rápida) [[au au au']]			
17					19:52 ri satisfeito e pega o objeto]] 19:53 [[coloca o objeto sobre o rosto]]	

18	19:54 [[olha para Davi]]		(fala infantilizada) [[é u CACHORRINHU qui gosta de você’]]		[[mantém o objeto sobre o rosto]]	
----	--------------------------	--	--	--	-----------------------------------	--

No fragmento VII, a mãe volta a ocupar o lugar do *cachorrinho de pelúcia* ao produzir a pantomima vocal, as onomatopeias do latido do animal com uma velocidade de fala rápida, pressionando simultaneamente o objeto sobre a barriga da criança, o que constituiu uma atenção direta, que gerou, no turno 17, uma resposta de engajamento da criança com o objeto ao rir com satisfação e ao pegá-lo (tempo de 19:52), colocando-o em seu rosto (tempo 19:53).

Enquanto Davi mantém o objeto sobre o rosto, a mãe, com o olhar dirigido à criança, cuja função é sugestiva de atenção de acompanhamento ao perceber o envolvimento de Davi com o objeto, menciona: /é u CACHORRINHU qui gosta de você’/ com o uso da fala infantilizada e com o realce enfático ao nomear do objeto da interação, conforme vemos no turno 18 (tempo 19: 54).

Observamos o seguinte esquema de atividade interativa: atenção direta materna → engajamento da criança na cena de atenção conjunta ↔ atenção de acompanhamento materna.

FRAGMENTO VIII

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
19	19:48 [[olha para Davi]]	[[pega o objeto e pressiona-o na barriga de Davi]]	(velocidade rápida e falsetto) [[au au au’]]		[[pega no objeto com ambas as mãos]]	

No fragmento VIII, a mãe mais uma vez assume o lugar do objeto, entretanto agora escolhe a qualidade vocal em falsetto associada com uma velocidade de fala para produzir o latido do animal. Ao mesmo tempo em que assume o lugar do objeto, a mãe pressiona-o sobre a barriga de Davi.

A criança na mesma ocorrência de tempo pega no objeto com ambas as mãos. Logo, vemos a seguinte configuração de interação: atenção direta materna ↔ engajamento da criança na cena de atenção conjunta.

FRAGMENTO IX

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
22	20:01 [[olha para Davi]]	[[movimenta gradativamente o brinquedo no chão]]	(falsetto e fala infantilizada) [[eu sou u cachorrinho de		[[pega outro objeto no chão, jogando-o]]	
	20:03 [[olha para a criança]]	[[pressiona o objeto na perna da criança, soltando-o em seguida]]	(falsetto) DAVI::]]	[[toca no objeto com as mãos]]	[[inclina a cabeça para baixo, na direção do objeto]]	

Semelhante ao fragmento anterior, neste a mãe dá voz ao cachorro por meio da expressão verbal: eu sou u cachorrinho de DAVI::/ da qualidade vocal falseteada em toda a expressão, da fala infantilizada ao referir o nome do objeto e do alongamento da duração do nome da criança.

Ao mencionar o nome da criança, a mãe pressiona o objeto sobre a barriga dela. Concomitantemente, Davi dirige sua atenção tátil para o objeto ao tocá-lo com ambas as mãos, direcionando sua cabeça para baixo, para o local do objeto, o que configura um engajamento da criança com o objeto, já que a mãe ocupa o papel do objeto que dialoga com Davi por meio da fala atribuída materna e estabelece contato tátil com Davi. Durante esse recurso materno, o olhar direcionado à criança pode funcionar como uma atenção de acompanhamento ao observar o foco atencional infantil sendo estabelecido com o objeto, o que sinaliza o engajamento da criança na interação. Dessa maneira, emerge a sequência interativa: atenção direta materna → engajamento da criança na cena de atenção conjunta ↔ atenção de acompanhamento materna.

Constatamos, no decorrer dessa cena interativa, que a mãe busca atrair a atenção de Davi para o *cachorrinho de pelúcia*, ocupando diferentes instâncias: o seu lugar de interlocutora quando fala com a criança sobre o objeto e o lugar do próprio objeto, ao produzir onomatopéia característica do latido e ao atribuir-lhe voz no momento em que personifica o *cachorrinho* que fala com a criança. Para isso, faz uso de uma variedade de qualidade vocal, ajustando sua voz entre um tom mais grave (voz áspera) e um tom mais agudo (voz em falsetto), priorizando esta última, mesmo se tratando da inserção do personagem masculino “o cachorro”. Nota-se que a manutenção do falsetto tem marcado a interação positiva. Em geral, a criança engajou-se na interação através dos dois diferentes lugares ocupados pela mãe.

Esses dois lugares ocupados pela mãe na interação que se diferenciaram pelo papel discursivo materno, seja de interlocutora por meio de sua própria voz, seja de instauradora do lugar do objeto pela atribuição de voz ao *cachorrinho de pelúcia*, buscaram promover a atenção e o engajamento da criança com o objeto.

Conforme vimos, nessa cena interativa, há uma variedade de sinalizadores que indicam o (re) direcionamento do foco atencional da criança para o objeto, inseridos nos planos de composição da atenção conjunta (olhar, gestual, verbal e prosódico) e que funcionaram como pistas para a criança dirigir seu foco atencional para tal objeto. Além disso, duas instâncias discursivas foram ocupadas pela mãe para atrair a atenção de Davi, seu próprio papel de interlocutora ao nomear o objeto e falar sobre ele e o lugar do objeto ao atribuir voz a ele. Assim, a fala materna atribuída ao objeto da interação também constituiu-se como recurso para o estabelecimento da atenção conjunta.

Na cena a seguir, inicialmente Davi foca sua atenção para um dos objetos da interação, o prato, atraindo o foco atencional materno para o mesmo objeto. Em momento posterior, a mãe direciona a atenção do filho para outro foco, a colher, que passa a ser o objeto de contemplação dele.

CENA 11: Mãe oferece almoço a Davi. A mãe encontra-se sentada em uma cadeira e a criança em uma outra a frente. IDADE: 2 anos e 19 dias						
PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	05:26 [[olha para o prato]]	[[segura o prato com uma mão]]	((tu vai pegá é” (diminui a intensidade) tua cumida”))	[[toca no prato]]	[[estende o braço e puxa o prato para si]]	
02	05:28 ((olha para o objeto))					
03	05:29 [[olha para Davi em todo o turno]]					
04	05:32-05:33 ((olha para a criança))					
			(falsetto) 05:32((é u pratu’)) (falsetto) 05:33[[é u pratu’]]		05:30 morde o prato [[afasta o prato com a mão esquerda e vira a cabeça para o lado direito]]	

05	05:35 ((olha para Davi))		(intensidade fraca e fala infantilizada) ((toma' abri a boquinha'))			
06	05:36 [[mantém o olhar para Davi]]				[[encosta a boca na colher]]	
07	05:38 ((olha para a criança))		(aumenta a intensidade) ((qué mais não é'))		05:37afasta o prato novamente	
08					05:40 fica com a cabeça levemente rebaixada	
	05:41 ((desvia o olhar de Davi))	((coloca o prato na mesa))				
	05:43 ((olha para a criança))	((limpa a boca de Davi com uma toalha))				
09	05:47 ((olha para o objeto em todo turno))	((pega o prato, aproxima-o de Davi e bate a colher no prato))				
		05:48 ((põe a mão de Davi sobre a colher))	((óia))			
10	05:51 [[olha para a criança]]	[[sorri]]			[[pega a colher, tira-a do prato]]	
	05:52 [[olha para o objeto]]			[[explora o objeto com a mão por 6 s]]		
	05:59 [[olha para a criança e para o objeto]]	[[limpa a barriga de Davi]]			[[bate a colher no prato]]	
11	06:00 [[olha para a criança]]				[[afasta a colher, dirigindo-a para atrás do seu corpo]]	
12	06:01 ((olha para o objeto))	((estende o braço))				

	06:04 [[desvia o olhar para a mesa]]	[[coloca o prato sobre a mesa e segura o braço da criança]]			[[com a colher na mão, posiciona-a para frente do corpo]]	
	06:06 olha para Davi		(intensidade fraca) [[mi dê]]		[[cabeça discretamente direcionada para baixo]]	
13	06:09 ((desvia o olhar para o prato))	((põe a colher no prato))				
	06:12 [[olha para a criança]]	[[segura os braços de Davi]]			[[sai da cadeira e grita]]	(grita)
	06:13 [[olha para a criança]]		[[PRONTU’]]		[[agita o corpo com a cabeça encostada no colo da mãe]]	[[ã ã]]
14	06:17 [[olha para a criança]]		[[qui é issu’’ (+) qui é issu’’]]		[[pula sucessivamente no chão corpo com a cabeça erguida]]	(grita) [[a::]]
15	06:20 ((olha para Davi))		((mainha dá’))			
16					06:21 grita e choraminga	
17	06:22 [[olha para a colher]]	[[vira o corpo e pega a colher no prato]]	[[tomi’]]			[[para de gritar]]
18	06:24 [[olha para Davi]]	[[estende o braço com a colher na mão]]	[[tomi’ ó aqui’ ó]] aqui’))	[[explorando manualmente a colher]]	[[estende o braço]]	
19	06:26 [[olha para o objeto]]	[[entrega a colher para Davi]]	[[é a sua colher’ pegui’]]		[[pega a colher]]	
					06:31 [[com a colher na mão, afasta-se da mãe]]	

A cena interativa 11 ocorre em um contexto em que a mãe, sentada em uma cadeira de frente à da criança cega, oferece almoço a ela. Visualizamos, ao longo dessa cena, que a criança realiza o gesto de tocar quando dirige sua atenção ao prato e o tocar exploratório

para conhecer a colher. Esse tocar exploratório infantil funciona como estatuto do olhar ausente, ou seja, substitui o papel do olhar, (FONTE, 2006a), que possibilita à criança observar as características físicas do objeto (KLATSKY; LEDERMAN, 2003a, 2003b; CHEN; DOWNING, 2006).

Nos momentos em que a mãe provoca o desengajamento da criança com a colher, quebrando o foco atencional tátil estabelecido com esse objeto, a criança expressa uma diversidade de gestos que sinaliza sua insatisfação de ter tido o objeto afastado de si, conforme se destacam: grito isolado e associado a agitação do corpo (turno 13), grito concomitante com pulos sucessivos no chão (turno 14), grito e choramingo (turno 15).

Nesse contexto interativo, constatamos o surgimento da atenção de acompanhamento materna ao observar o foco tátil de Davi no objeto e a atenção direta materna, nos momentos em que a mãe buscava direcionar a atenção da criança para a colher, conforme veremos nos fragmentos a seguir.

FRAGMENTO I

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	05:26 [[olha para a criança]]	[[segura o prato com uma mão]]		[[toca no prato]]	[[estende o braço para frente e puxa o prato para si]]	
02	05:28 ((olha para Davi))		((tu vai pegá é” (diminui a intensidade) tua cumida”))			

No fragmento acima, o olhar materno dirigido à criança exerceu o papel de atenção de acompanhamento, pois permitiu à mãe observar o gesto de estender o braço para frente, o toque sobre o prato e o movimento da criança de puxar o prato para si, os quais ocorreram no mesmo tempo do turno 1. Essa gestualidade de Davi mostrou que ele dirigiu sua atenção para tal objeto, aproximando-o de si, exercendo uma função imperativa, que designa para a mãe seu interesse no objeto, sugerindo a emergência da atenção direta mediada pela gestualidade imperativa.

Vale salientar que o toque de Davi ocupou o estatuto do olhar, já que lhe favoreceu perceber a presença do prato a sua frente e o gesto de puxar o prato para próximo de si levou a mãe a descrever o sugestivo interesse da criança pela comida. Constatamos, nesse fragmento, o seguinte formato de interação de atenção: foco atencional infantil no objeto/ indícios de atenção direta de Davi ↔ atenção de acompanhamento materna.

FRAGMENTO II

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
02					05:30 morde o prato	
03	05:32-05:33 ((olha para a criança))		(falsetto) 05:32((é u pratu')) 05:53 (falsetto) ((é u pratu'))			

Um formato de estrutura atencional semelhante ao fragmento I, ocorre no fragmento II, uma vez que a gestualidade da criança de morder o prato, no turno 2, repercutiu em uma atenção de acompanhamento materna, pois o olhar materno captou o interesse infantil pelo prato, o que fez com que a mãe nomeasse duas vezes consecutivas o objeto de interesse e de atenção da criança por meio do falsetto. Nesse sentido, a atenção de acompanhamento realizada pela mãe contemplou quatro planos de composição da atenção conjunta, o olhar, o gestual, o verbal e o prosódico. Desse modo, segue o processo de interação de atenção entre os interlocutores: foco atencional infantil para o objeto → atenção de acompanhamento materna.

FRAGMENTO III

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
05	05:35 ((olha para Davi))	((aproxima o prato e a colher cheia de alimento da boca da criança))	(intensidade fraca e fala infantilizada) ((toma' abri a boquinha'))			
06					05:36 encosta a boca na colher 05:37afasta o prato novamente	

No fragmento III estrutura-se a atenção direta materna enquanto tipo de interação de atenção conjunta, uma vez que a mãe com o olhar dirigido a Davi, aproximou o prato e a colher cheia de alimento da boca da criança, fazendo uso da produção verbal ao oferecer a comida e solicitar para ela abrir sua boca com o uso de uma intensidade fraca e da fala infantilizada, por mencionar a palavra boca em seu diminutivo. Apesar de Davi realizar um

movimento gestual de aproximar sua boca da colher, rapidamente desviou sua atenção do objeto ao afastar o prato de si. Logo, nesse fragmento ilustra o seguinte esquema de atenção conjunta: atenção direta materna → foco atencional de Davi no objeto/engajamento da criança na cena → desvio do foco atencional infantil/ pista de desengajamento de Davi na cena de atenção conjunta.

FRAGMENTO IV

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
09	05:47 ((olha para Davi em todo turno))	5:47 pega o prato, aproxima-o de Davi e bate a colher no prato				
		05:48 ((põe a mão de Davi sobre a colher))	((óia))			
10	05:51 [[olha para a criança]]	[[sorri]]			[[pega a colher, tira-a do prato]]	
	05:52 [[olha para o objeto]]		[[explora o objeto com a mão por 6 segundos]]			

O fragmento IV mostra uma atenção direta materna, na qual a mãe procurou direcionar a atenção de Davi para a colher. Para isso, no turno 9, com o olhar dirigido a ele, inicialmente, bateu a colher no prato (tempo 05:47), o que pode servir como recurso para atrair a atenção auditiva da criança; em seguida, colocou a mão da criança sobre a colher e, simultaneamente, usou o item referencial /óia/ para dirigir a atenção da criança para a colher.

Diante do olhar ausente na criança, o toque assume a sua instância, como acontece no turno 10, após pegar a colher tirando-a do prato (tempo de 05:51), Davi explorou o objeto com as mãos por 6 segundos, vê o objeto por meio do toque ativo (tempo de 05:52).

Nesse turno, no tempo de 05:51, a criança engaja-se na interação, focando sua atenção para o objeto, ao pegá-lo, tirando-o do prato. Nesse mesmo tempo, o olhar materno constituiu uma atenção de acompanhamento ao observar o engajamento da criança com o objeto, que a levou a expressar um sorriso. Em 05:52, ambos os interlocutores partilham sua atenção para o mesmo objeto. O foco atencional materno para a colher foi mediado pelo olhar

dirigido, enquanto que o foco atencional de Davi para esse mesmo objeto foi mediado pelo toque exploratório.

Desse modo, a atenção conjunta entre os interlocutores para o objeto estabelece-se com base no esquema a seguir: atenção direta materna → engajamento da criança na cena de atenção conjunta ↔ atenção de acompanhamento materna → estabelecimento da atenção conjunta entre a mãe e Davi.

FRAGMENTO V

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
18	06:24 [[olha para Davi]]	[[estende o braço com a colher na mão]]	[[tomi' ó aqui' ó aqui''))		[[estende o braço]]	
19	06:26 [[olha para o objeto]]	[[entrega a colher a Davi]]	[[é a sua colher' pegui']]	[[explora manualmente a colher]]	[[pega a colher]]	

Nesse último fragmento também se instaura uma atenção direta materna, na qual a mãe, com o olhar voltado para a criança, no turno 18, articula o plano gestual com o plano verbal, pois realiza o gesto de mostrar a colher a Davi, o que se configura como um gesto declarativo e triádico (CARPENTER; NAGELL; TOMASELLO, 1998; TOMASELLO, 2003) já que tem o papel de chamar a atenção do parceiro para o objeto e mostrá-lo a ele; concomitantemente à expressão verbal: /tomi' ó aqui' ó aqui'/, que emprega termos de referência, como /ó aqui/. Essa expressão referencial é marcada pelo termo dêitico espacial “aqui”, que, segundo Silva (2002) classifica-se enquanto dêixis espacial discursiva (DED), pois foi usado para referir à colher situada no contexto intradiádico, nesse caso, ao alcance das mãos da criança, de forma a indicar sua localização de proximidade no espaço para que a criança dirija sua atenção. Vale salientar que ao mesmo tempo em que a mãe fez referência ao objeto por meio do uso dos termos dêiticos espaciais, a criança estendeu seu braço mostrando interesse pelo objeto.

No turno 19, a mãe estabelece o foco visual para o objeto, nomeando o referente e solicitando que a criança pegue. Esta, por sua vez, simultaneamente, pega a colher, explorando-a com a mão, foca sua atenção tátil no objeto. Nesse sentido, estrutura-se uma sequência de processos para o estabelecimento da atenção conjunta, de acordo com o

esquema: atenção direta materna → foco de atenção mútua entre os interlocutores com o objeto/ cena de atenção conjunta consolidada.

Ressaltamos nessa cena a emergência do toque exploratório de Davi enquanto estatuto do olhar, que se classifica como toque ativo (MONTAGU, 1988; KLATZKY; LEDERMAN, 2003b; HATWELL, 2003; CHEN; DOWNING, 2006; DREWING, 2008), favorecendo a identificação e o reconhecimento do objeto (CHEN; DOWNING, 2006), e possibilitando, graças ao movimento das mãos sobre ele, a criança conhecer sua estrutura (GRIFIN; GERBER, 1996). O toque realizado por Davi sobre o objeto constitui-se pista para a mãe identificar que a atenção dele estava focada no objeto, mostrando o engajamento da criança.

A próxima cena mostra a estruturação de um formato de atenção direta realizada por Davi com maior propriedade dos recursos multimodais, dos quais se destacam a produção verbal associada ao gesto imperativo.

CENA 12: Mãe penteia os cabelos de Davi até ele pegar a escova de sua mão. Posição da mãe: em pé, atrás da criança, que também se encontra em pé. IDADE: 2 anos e 25 dias						
PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	11:37 [[olhar direcionado para baixo, para a cabeça de Davi]]	[[penteia os cabelos de Davi]]			[[ergue os braços para cima, movimentando-os com a palma da mão aberta na tentativa de pegar a escova]]	
02	11:38 [[olha para Davi e o objeto]]	[[segurando a escova, continua a pentear os cabelos de Davi]]		[[toca na escova com a mão esquerda]]	[[com os braços erguidos]]	[[dá’]]
03	11:39 [[olha para o objeto]]	[[para de pentear os cabelos de Davi, mas continua segurando a escova com uma mão]]	(volume alto) [[MIM DÊ]]		[[pega a escova com as duas mãos]]	
	11:40 [[olha para o objeto]]	[[permanece com a mão sobre o objeto]]	(diminui o volume da voz) [[mim dê]]		[[permanece com a escova nas mãos]]	
04	11:41 [[olha para a criança e para o objeto]]	[[tira a mão da escova]]	(aumenta a intensidade) [[dá pra MAMÃI’]]		[[mantém o objeto nas mãos]]	

	11:43 [[olha para a escova, desviando o olhar em seguida]]	[[estende o braço, tocando na escova]] 11: 45 [[afasta-se da criança]]	(diminui a intensidade) [[dá pra mamãe’]]		[[não solta a escova das mãos]] [[senta no chão e manipula o objeto com as mãos]]	
--	--	---	--	--	--	--

A cena interativa 12 configura um contexto de rotina de cuidado, no qual a mãe penteia o cabelo de Davi. Esse cuidado materno com a criança caracteriza-se, segundo Chen; Downing (2006), como um toque social passivo, já que é realizado pela mãe na interação de cuidado com Davi.

Inicialmente, vemos a emergência do tipo de interação de atenção direta realizada por Davi, que foi mediada por gestos imperativos para direcionar a atenção e a ação do parceiro para entregar a escova, objeto de seu interesse. Em momento posterior, a mãe realiza esse mesmo tipo de atividade de atenção conjunta, com o intuito de a criança devolver esse objeto, para pentear seu cabelo. Nessa cena, a mãe e a criança expressam interesse pelo mesmo objeto. Dessa forma, para dirigir a atenção do outro faz uso de gestos imperativos para solicitar a entrega do objeto, conforme mencionamos. Logo, ambas reconhecem a presença do objeto no espaço interativo, então para fazer referência a ele, faz uso do gesto de estender o braço associado a produção verbal de solicitação..

Nesse contexto interativo permeia um objeto de interesse comum partilhado entre a mãe e a criança, a escova de cabelo utilizada pela mãe. Notamos o primeiro sinal desse interesse de Davi pelo objeto no turno 1, no momento em que a mãe penteia o cabelo dele, ele ergue os braços para cima, movimentando-os com a palma da mão aberta, na tentativa de pegar a escova, ou seja, realiza o gesto de alcançar que surge nos momentos em que a criança demonstra interesse por determinado objeto, conforme destaca Vila (2004). Desse modo, esse gesto serve como pista para a mãe do interesse de Davi pelo objeto.

Em virtude de a criança não alcançar com suas mãos a escova de cabelo, no turno 2, ela solicita por meio da produção verbal /dá/ o objeto a sua mãe. Logo, reconhece que o objeto encontra-se com ela diante dos seus cuidados de pentear os cabelos. Ao mesmo tempo em que mantém os braços erguidos, favorecendo o toque no objeto com sua mão esquerda, estruturando um foco de atenção tátil voltado para o objeto. Esse gesto caracteriza-se como imperativo (TOMASSELLO, 2003; SLAUGHTER; PERTENSON; CARPENTER, 2009), pois foi usado por Davi indicar o interesse pelo objeto, assim como para solicitá-lo para a

mãe; e emblemático, já que seu uso expõe significados socialmente compartilhados (ÖZÇALISKAN; GOLDIN-MEADOWN, 2009).

Nesse turno, o olhar materno voltado à criança e ao objeto permitiu a observação da gestualidade e da atenção tátil da criança, apesar disso, a mãe não atendeu ao pedido de Davi, continuando a pentear o cabelo de Davi. Além da função de atenção de acompanhamento, o foco visual materno direcionado ao mesmo objeto sinalizou que ambos os interlocutores partilham do foco de atenção e interesse, a mãe pelo olhar e ao manusear o objeto nos cuidados com Davi, e a criança ao tocar o objeto na mesma ocorrência temporal.

O objetivo da criança de ter o objeto em suas mãos começou a ser alcançado no turno 3 quando Davi pega o objeto com as duas mãos, no momento em que, simultaneamente, a mãe para de pentear o cabelo dele, mas permanece segurando o objeto como forma de impedir que a criança pegue-o, interrompendo os cuidados maternos com ela. Além disso, a mãe, com o olhar dirigido à escova, no tempo de 11:39, solicita verbalmente o objeto por meio da expressão: / MIM DÊ/ produzida com um volume vocal alto, que caracterizou a forma de um pedido enfático. Essa mesma expressão foi retomada pela mãe no tempo de 11:40, porém com o volume vocal mais baixo.

Pode-se dizer que o foco mútuo de atenção ao objeto prossegue nesse turno (nos tempos de 11:39 e 11:40), no qual a criança pega a escova com ambas as mãos e a mãe com o foco visual sobre o objeto, permanece segurando com uma mão. Desse modo, observamos a constituição de um processo de atenção conjunta mediado pela via visual materna e pelo canal tátil de Davi.

Nesses turnos apresentamos, constatamos a seguinte trajetória interativa de atenção conjunta: atenção direta de Davi → atenção de acompanhamento materna → foco atencional e de interesse mútuo entre a mãe e Davi no objeto/atenção conjunta estabelecida entre os interlocutores com o objeto.

Vislumbramos nessa cena uma maior autonomia e dinamicidade da criança ao fazer uso de gestos isolados ou integrados à produção verbal quando interage com sua mãe com o propósito solicitar-lhe a entrega de tal objeto, foco de sua atenção e interesse.

No turno 4 (tempo de 11:41) com o olhar para Davi e para o objeto, a mãe tirou a mão da escova e concomitantemente pediu o objeto à criança voltando a aumentar a intensidade vocal. A criança não expressou nenhum movimento de entregar a escova e permaneceu com o objeto nas mãos.

Nesse mesmo turno, no tempo de 11:43, a mãe volta a insistir verbalmente que Davi lhe entregue a escova, usando uma intensidade mais reduzida, o gesto imperativo de

estender o braço e o toque no objeto associado a sua produção verbal constituindo uma atenção direta. Até o momento que desiste ao afastar da criança e desviar seu foco de atenção do objeto, ou seja, deixa de partilhar do foco atencional da criança, desengajando-se da cena de atenção conjunta. Enquanto Davi mantém seu foco de interesse e atenção no objeto ao sentar-se no chão, manipulando-o ao realizar o toque ativo, permeado por movimentos manuais exploratórios com o objeto, conforme destacam Montagu (1988), Hatwell (2003), Klatzky; Lederman (2003b), Chen; Downing (2006) e Drewing (2008).

Nesse último turno configura-se um novo formato de interação de atenção conjunta, seguindo a sequência: atenção direta materna ↔ foco atencional da criança no objeto → desengajamento materno da cena de atenção conjunta ↔ manutenção do foco atencional da criança no objeto.

Vemos, nessa cena, o interesse recíproco da mãe e da criança pela escova de cabelo, seja para cuidados maternos de pentear o cabelo de Davi, seja para explorá-la com as mãos, respectivamente. Nesse sentido, ambos os interlocutores interagem entre si para solicitar o mesmo objeto, tanto por meio de produções verbais quanto por gestos imperativos.

Já a cena abaixo apenas a mãe assume o papel de direcionar a atenção de Davi para o objeto da interação, a bola. Para isso, desliza esse objeto sobre diferentes partes do corpo dele, contribuindo para o engajamento da criança na interação de atenção conjunta.

CENA 13: Mãe e criança cega brincam com a bola. A mãe favorece o contato tátil da criança com a bola em diferentes partes do corpo. A criança encontra-se sentada no chão entre as pernas da mãe. IDADE: 2 anos, 1 mês e 21 dias						
PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	02:32 [[olha para o objeto]]	[[pega a bola com a mão esquerda, passando-a para a direita]]	[[ó a bola'óia']]		[[cabeça discretamente rebaixada]]	
	02:33 [[olha para a bola e para a perna de Davi]]	[[põe o objeto sobre a perna da criança]]			[[movimenta mais a cabeça para baixo]]	
02	02:34 [[olha para a bola]]	[[desliza a bola na perna da criança]]	(intensidade fraca) [[ó]] (3s)	[[toca na bola]]		
03	02:37 [[olha para o objeto]]	[[desliza a bola do pé até a perna da criança]]	(falsetto) [[issu é a BO::LA]]	[[mantém o toque na bola]]		

	02:39 [[olha para o objeto]]	[[desliza a bola na barriga,	(falsetto e fala infantilizada) [[nu corpinhu	[[permanece tocando na bola]]		
		[tirando-a em seguida]]	deli’]]	[[para de tocar na bola]]		
			(aumenta a velocidade de fala)			
04	02:40 [[olha para a bola e para o rosto de Davi em todo o turno]]	((põe a bola sobre o rosto de Davi))	((óá’ a bola nu teu rostu))			
		02:42[[desliza o objeto sobre o rosto de Davi]]	[[óá’]]	[[toca na bola]]		
05	02:43 [[mantém o mesmo direcionamento do olhar]]	[[continua a deslizar a bola no rosto de Davi]]	(velocidade lenta) [[é’ é’]]	[[toca na bola enquanto a mãe desliza em seu rosto]]	[[tira a mão da bola]]	
06	02:44 [[desvia rapidamente o olhar, retornando em seguida a olhar para a bola e para o rosto de Davi]]	[[tira rapidamente a bola do rosto de Davi, colocando-a do outro lado do rosto e deslizando-a]]	(velocidade lenta) [[a bola no rostu’]]			

A cena interativa 13 estrutura-se pela iniciativa materna de promover o contato da criança com a bola de forma a estabelecer a atenção conjunta, na qual esse objeto seria o foco compartilhado. Para isso, a mãe desliza o objeto sobre diferentes partes do corpo de Davi, chamando a atenção dele para a bola realiza toque passivo, segundo classificam Montagu (1988) e Chen; Downing (2006), já que envolve o contato da pele da criança com o objeto provocado pelo outro.

Essa cena interativa exemplifica uma atenção direta realizada pela mãe com o intuito de direcionar a atenção de Davi para a bola, objeto que a mãe elege como foco da interação. Em alguns turnos, se configura a atenção de acompanhamento realizada por Davi. Entretanto, não é o olhar que possibilita a criança observar a gestualidade materna realizada com o objeto, conforme observam (CARPENTER, NAGELL E TOMASELLO, 1998), é o toque que assume esse papel do olhar, conforme mostraremos nos fragmentos a seguir.

FRAGMENTO I

PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	02:32 [[olha para o objeto]]	[[pega a bola com a mão esquerda, passando-a para a direita]]	[[ó a bola'óia']]		[[cabeça discretamente rebaixada]]	
	02:33 [[olha para a bola e para a perna de Davi]]	[[põe o objeto sobre a perna da criança]]	(intensidade fraca) [[ó]]		[[movimenta mais a cabeça para baixo]]	
02	02:34 [[olha para a bola]]	[[desliza a bola na perna da criança]]			[[toca na bola]]	

Nesse primeiro fragmento, destacamos o início da estruturação de uma atenção direta materna mediada pela estruturação da atividade referencial. No início do turno 1 (tempo de 02:32), a mãe usa o plano do olhar ao focar sua atenção visual na bola e o plano verbal ao utilizar a expressão referencial, que se segue: /ó a bola'óia'/. Nessa expressão, estão presentes o nome do objeto, para o qual a mãe busca dirigir a atenção de Davi e dois significantes referenciais como “ó” e “óia” com o intuito de atrair a atenção dele para a bola.

No segundo posterior desse turno, a mãe dirige seu olhar para a bola e para a perna da criança, usando o plano gestual ao pôr o objeto sobre a perna da criança. Simultaneamente, a criança movimenta sua cabeça para baixo, aproximando-a do objeto. Apesar de ainda não tocar no objeto, esse direcionamento de cabeça pode ser uma pista inicial de engajamento da criança na interação e de seu interesse pelo objeto.

Nesse primeiro turno, as únicas pistas perceptíveis para Davi do direcionamento materno para a bola foram a produção verbal da mãe e a gestualidade de pôr o objeto sobre a perna dele.

No turno 2, constatamos a configuração da interação de atenção conjunta entre a mãe e a criança estabelecida com a bola. Ao produzir verbalmente o termo referencial “ó”, como forma de favorecer a atenção da criança sobre o objeto, com o olhar direcionado ao objeto, a mãe continuou a deslizá-lo sobre a perna da Davi. Concomitantemente, a criança tocou no objeto. Tanto a mãe quanto Davi mostraram-se atentos ao objeto por diferentes sinais. A mãe, pelo olhar voltado à bola, sinalizou seu foco de atenção e captou o toque realizado por Davi nesse objeto. Esse gesto tátil da criança configurou seu foco atencional. Além disso, o toque promovido por Davi permitiu-lhe perceber o movimento realizado pela

mãe de deslizar a bola sobre sua perna. Logo, é possível que ambos os interlocutores tenham a compreensão que partilham do mesmo foco de atenção.

Nesse primeiro fragmento, visualizamos a emergência da seguinte sequência de atividade de atenção conjunta: atenção direta materna → engajamento da criança na cena de atenção conjunta ↔ consolidação da atenção conjunta entre a mãe e Davi.

FRAGMENTO II

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
03	02:37 [[olha para o objeto]] 02:39 [[olha para o objeto]]	[[desliza a bola do pé até a perna da criança]] [[desliza a bola na barriga]] [tirando-a em seguida]]	(falsetto) [[isso é a BO:::LA]] (falsetto e fala infantilizada) [[nu corpinhu deli']]	[[mantém o toque na bola]] [[permanece tocando na bola]] [[para de tocar na bola]]		

O fragmento acima mostra a manutenção da interação de atenção conjunta entre a mãe e a criança. Com o foco visual no o objeto, a mãe prossegue com o movimento de deslizar a bola sobre o corpo da criança. Primeiramente, movimenta o objeto do pé até a perna de Davi (tempo de 02:37) e nomeia o referente “bola” por meio do falsetto e do alongamento de sua sílaba tônica, realçando-o enfaticamente. Essas configurações prosódicas tiveram o papel de manter a atenção infantil no objeto, conforme segue no enunciado: /isso é a BO:::LA/, no qual vemos o uso do item linguístico de referência “isso” que introduziu o nome do referente “bola”. Já o toque da criança sobre o objeto funcionou como pista de que ela mantinha o foco na bola e estruturou uma atenção de acompanhamento ao permitir-lhe observar o gesto materno de deslizar a bola do pé até sua perna.

Esse formato de manutenção atenção conjunta entre a mãe e a Davi permanece no tempo de 02:39, no qual a mãe passa a deslizar a bola sobre a barriga dele dizendo /corpinho/ com o uso do falsetto e da fala infantilizada. Simultaneamente, a criança permanece com as mãos sobre o objeto, tocando nele e acompanhamento a atenção e o movimento materno de deslizá-lo em outra parte do seu corpo. Entretanto, essa estrutura interativa de atenção conjunta da qual mãe e Davi participam é interrompida durante a emissão do pronome “dele”,

momento em que mãe tirou o objeto da barriga de Davi, afastando-o da criança, o que a levou a deixar de tocar no objeto.

Constatamos a seguinte trajetória interativa: manutenção da atenção conjunta entre a mãe e Davi ↔ atenção de acompanhamento de Davi → desengajamento de Davi da cena de atenção conjunta.

FRAGMENTO III

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
04	02:40 [[olha para a bola e para o rosto de Davi em todo o turno]]	((põe a bola sobre o rosto da criança, 02:42[[desliza o objeto sobre o rosto de Davi]]	(aumenta a velocidade de fala) ((óá' a bola nu teu rostu)) [[óá']]	[[toca na bola]]		

O fragmento III mostra uma interação de atenção direta promovida pela mãe, ao buscar redirecionar a atenção de Davi para a bola. Nesse sentido, no turno 4, com o olhar voltado para o objeto e para o rosto da criança, a mãe aciona os planos gestual, verbal e prosódico, ao pôr a bola sobre o rosto da criança ao mesmo tempo em que produz, com o aumento da velocidade de fala, o enunciado: /óá' a bola nu teu rostu /. Nesse enunciado, a mãe usa o significante referencial “óá” para atrair o foco de atenção de Davi para a bola e a expressão referencial “teu rosto” para indicar a localização desse objeto.

A atenção conjunta é estabelecida no tempo de 02:42, no qual a mãe, mantendo o foco visual, desliza o objeto sobre o rosto de Davi e retoma o termo referencial “óá” para atrair a atenção de Davi para a bola. Concomitantemente, a criança toca na bola, redirecionando sua atenção tátil para esse objeto. Logo, temos o seguinte formato de interação de atenção conjunta: atenção direta materna → (re)engajamento da criança na cena de atenção conjunta.

FRAGMENTO IV

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
05	02:43 [[olha para a bola e para o rosto da criança]]	[[continua a deslizar a bola no rosto de Davi]]	(velocidade lenta) [[é' é']]	[[toca na bola enquanto a mãe desliza em seu rosto]]		

Este último fragmento exemplifica a manutenção da atenção conjunta entre a mãe e a criança, que partilham o foco atencional, no caso, a bola, pois a mãe mantém seu olhar direcionado para esse objeto à medida que dá continuidade ao movimento de deslizar a bola sobre o rosto de Davi. No mesmo momento, Davi permanece tocando no objeto. A direção do olhar materno contempla a observação do objeto e do local do corpo em que se encontra situado, o rosto do filho. Desse modo, permite que a mãe capte o próprio movimento de deslizar o objeto sobre esse local do corpo e perceba o toque da criança sobre tal objeto. O movimento do objeto sobre o corpo de Davi pode ser percebido por ele pelo tato, acionado pelo toque manual na bola e pelo próprio contato da bola em seu rosto. Estrutura-se o seguinte formato interativo: manutenção da atenção conjunta entre os interlocutores.

Nessa cena interativa, a gestualidade materna de promover o contato e movimento do objeto com partes do corpo da criança cega associada ao plano verbal, quando mencionava o nome objeto ou usava termos referenciais para atrair a atenção da criança para ele, funcionou como recurso primordial para Davi focalizar sua atenção tátil no objeto, ou seja, para que a atenção conjunta fosse constituída.

A seguir, apresentaremos outro contexto de interação, no qual essa gestualidade materna de favorecer o contato tátil da criança com o objeto em movimento sobre o seu corpo também esteve presente, mas diferentemente de servir como pista para direcionar a atenção da criança para o objeto, funcionou como recurso para atrair a atenção de Davi para a ação realizada com o objeto, com o intuito de influenciá-lo a realizar a mesma ação e monitorar seu comportamento.

CENA 14: Mãe e criança dirigem a atenção para a escova de cabelo. A criança encontra-se no braço da mãe. IDADE: 2 anos, 1 mês e 21 dias						
PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	9:37 [[olha para o objeto e em seguida para Davi]] 09:38 ((olha para a mão da criança))	[[pega a escova de cabelo]] ((estende o braço, próximo a mão da criança))	[[toma a iscova']] (aumenta a velocidade de fala) ((toma a iscova'))		[[estende o braço com a palma da mão aberta]]	
02	09:39 [[olha para o objeto em todo o turno]]	[[permanece com a escova na mão]]		[[toca no objeto]]		
03	09:40 [[olha para a criança]] 09:42 [[olha para a criança]]	[[tira a mão da escova]]	[[penteia']] [[pentea']]	[[segura a escova com a mão direita e com a mão esquerda explora a escova]]	[[pega a escova e direciona a cabeça discretamente para baixo]] [[permanece com o objeto na mão]]	
04	09:44 ((olha para Davi)) 09:45 ((olha para o objeto)) 09:46 [[olha para o objeto]]	((pega a escova da mão de Davi)) ((desliza a escova pelo corpo da criança)) [[desliza a escova pelo corpo da criança]]	((vamus pintiá u corpu')) ((vamu')) (voz suave) [[assim ó]]		[[ergue os braços, movimentando-os na tentativa de pegar na escova]]	
05	09:48((olha para Davi)) 09:50 [[desvia o olhar da criança]]	((com escova da mão, estende o braço na direção de Davi))	((borá pegá na iscova')) [[pra genti pintiá']]			(intensidade forte) [[a' a' a:']] (...)
06	09:51 ((olha para Davi))	((aproxima a escova da criança até tocar em sua mão))	((é' pegá na iscova')) (...)			

07	09:53 [[olha para Davi e em seguida para a escova]]	[[permanece segurando a escova]]	[[CABE:LO’]]	[[toca na escova com a mão direita]]	[[estendo o braço direito]]	(aumenta a intensidade na última emissão) [[ê’ ê’:::]]
08	09:54 [[olha para a Davi]]		[[vamu pintiá u cabelu’']]		[[ergue a cabeça, pega a escova com a mão esquerda]]	
09	09:55 [[olha para a criança e para o objeto]]	[[permanece segurando a escova]]			[[pega a escova com ambas as mãos, tentando tirá-la da mãe da mãe, franzindo a testa]]	
10	09:56 ((olha para a criança))	((movimenta a mão, que segura a escova))	(velocidade lenta) ((pintiá u cabelu’))		permanece com as mãos na escova em todo o turno	
	09:57 ((mantém o olhar para Davi))		((ou qué pintiá u corpu’))			
11	09:59 [[olha para a criança]]	[[solta a escova]]			[[pega a escova com as duas mãos, direciona a cabeça para baixo, posição do objeto]]	
12	10:00 [[olha para a criança e para o objeto]]	[[realiza um único movimento com a cabeça de um lado para o outro]]	[[nãu qué’]]	[[desliza a mão sobre a escova]]		(volume alto) [[a’ a’ a’ a:]]
13	10:03 [[olha para a criança]]	[[tira a escova da mão da criança]]			[[ergue a cabeça, franze a testa e comissuras lábias mostram-se tensas e direcionadas para baixo]]	
14	10: 05 ((olha para o objeto))	((desliza a escova pelo corpo da criança))	((óia’))			(volume mais baixo e ritmo do ninar) [[a’ a’ a::’]]
15	10:06 [[mantém o olhar para o objeto]]	[[desliza o objeto pelo corpo da criança]]			[[expressão facial mais neutra, sem tensões]]	

16	10:08 [[olha para o objeto]]	[[continua o movimento de deslizar o objeto pelo corpo da criança]]	(voz suave, mesmo ritmo do ninar) [[a' a' a' a]]			[[a']]
17	10:10 [[mantém o olhar para o objeto]]	[[permanece deslizando o objeto em Davi]]	(voz suave, ritmo do ninar) [[a::]]		[[franze a testa]]	(volume mais alto) [[a' a::]]

Nessa cena interativa, a mãe, inicialmente, procurava direcionar a atenção de Davi para a escova, objeto da interação. No momento em que a criança focava sua atenção e o interesse nesse objeto, a mãe motivava-a para usar a escova para pentear o cabelo ou o corpo.

Vislumbramos, nessa cena interativa, diversas manifestações de atenção direta materna com o intuito de atrair e dirigir a atenção de Davi para a escova e outras com o propósito de monitorar e influenciar o comportamento de Davi a usar o objeto.

Além da atenção direta materna, nos momentos em que a criança focava sua atenção tátil no objeto, o olhar materno funcionou, em alguns momentos, como atenção de acompanhamento, pois permitiu à mãe observar o foco atencional tátil e o interesse de Davi pelo objeto.

Nos fragmentos a seguir, mostraremos esses processos interativos que constituem a atenção conjunta dessa cena e refletiremos sobre eles.

FRAGMENTO I

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	09:37 [[olha para o objeto e em seguida para Davi]] 09:38 ((olha para a mão da criança))	[[pega a escova de cabelo]] ((estende o braço, próximo a mão da criança))	[[toma a escova']] (aumenta a velocidade de fala) ((toma a escova'))		[[estende o braço com a palma da mão aberta na direção da mãe]]	
02	09:39 [[olha para o objeto em todo o turno]]	[[permanece com a escova na mão]]		[[toca no objeto]]		

No fragmento I, constatamos a emergência da atenção direta materna que instaurou uma cena de atenção conjunta, na qual mãe e criança passaram a partilhar do foco de atenção, ou seja, direcionaram sua atenção visual e tátil, respectivamente, para a escova de cabelo.

Tomamos a atenção direta materna enquanto funcionamento processual, uma vez que esse tipo de interação envolveu uma sequência de recursos utilizados pela mãe, que repercutiu no interesse e atenção de Davi no objeto. No tempo de 09:37 do turno 1, por exemplo, a atenção direta realizada pela mãe foi composta pelo plano do olhar através do direcionamento visual para o objeto e, em seguida, para Davi e pelo plano verbal, já que a mãe também mencionou, em sua fala dirigida a Davi, o objeto, por meio da expressão /toma a iscova’/. Mesmo sem perceber sua presença concreta, já que não pode contar com o sentido da visão, a criança mostrou-se interessada pelo objeto, realizando o gesto de estender o braço com a palma da mão aberta na direção da mãe. A fala materna ao fazer referência ao objeto possivelmente funcionou como pista para Davi realizar seu gesto na direção da mãe.

Já no tempo de 09:39 do mesmo turno, para dar continuidade à atenção direta com o intuito de dirigir a atenção de Davi para o objeto, a mãe usa concomitantemente o plano do olhar, ao direcionar seu foco visual para a mão da criança, o que favorece a verificação do foco tátil do filho; o plano gestual, ao estender o braço próximo a mão da criança; o plano verbal e o prosódico, ao retomar a expressão dita no tempo anterior com o aumento da velocidade de fala.

Diante dos recursos multimodais utilizados para direcionar a atenção da criança para a escova de cabelo, no turno 2, ambos os interlocutores passam a partilhar do foco de atenção, pois enquanto segura o objeto na mão, a mãe mantém seu olhar sobre ele, já a criança dirige seu foco atencional para o mesmo objeto ao tocá-lo. Logo, a mãe e Davi engajam em uma cena de atenção conjunta.

Desse modo, vemos a seguinte sequência dessa atividade interativa: atenção direta materna ↔ engajamento da criança na interação: interesse e atenção da criança no objeto → engajamento da mãe e da criança na cena de atenção conjunta.

FRAGMENTO II

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
03	09:40 [[olha para a criança]] 09:42 [[olha para a criança]]	[[tira a mão da escova]]	[[penteia’]] [[pentea’]]	 [[segura a escova com a mão direita e com a mão esquerda explora a escova]]	[[pega a escova e direciona a cabeça discretamente para baixo]] [[permanece com o objeto na mão]]	

O fragmento II mostra o foco de atenção de Davi no objeto, uma vez que, no tempo de 09:40, Davi realiza o gesto de pegá-lo, direcionando sua cabeça discretamente para baixo, em uma postura corporal de maior proximidade com o objeto. No tempo de 09:42, a criança, ao segurar a escova com a mão direita, explora o objeto com a outra mão, realiza o toque exploratório sobre o objeto, o que substituiu a instância do olhar. Esse toque apresenta o estatuto do olhar, pois possibilitou que Davi conhecesse tatilmente as características do objeto.

Nesses dois tempos do turno 3, a mãe manteve o olhar dirigido à criança o que garantiu a observação dos gestos de Davi com o objeto. Desse modo o olhar materno constituiu uma atenção de acompanhamento. Vemos então a co-ocorrência dos seguintes processos: foco de atenção da criança no objeto ↔ atenção de acompanhamento materna.

FRAGMENTO III

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
04	09:46 [[olha para o objeto]]	09:46[[desliza a escova pelo corpo da criança]]	(voz suave) [[assim ó]]		[[ergue os braços, movimentando-os na tentativa de pegar na escova]]	

Nesse fragmento, constatamos a atividade de atenção direta materna com o intuito de dirigir a atenção de Davi para um novo foco, a ação realizada com o objeto. Para isso, com o olhar dirigido ao objeto, a mãe integra os planos verbal e prosódico, ao dizer com voz suave: [assim ó]. Tal expressão inclui o termo referencial “ó”, que, para a criança que é cega seria “sinta”, já que o objeto foi posto em contato com seu corpo. Além desses planos,

sincronicamente, a mãe realiza a ação com a escova, para qual procura direcionar a atenção da criança, de forma a influenciar Davi para realizar a mesma ação com o objeto. Assim, o foco atencional que a mãe busca estabelecer com Davi é demonstrado por ela.

Diante dessa tentativa de direcionamento materno, no mesmo tempo, Davi mostra interesse pelo objeto, buscando voltar sua atenção para ele, ao erguer os braços, movimentando-os na tentativa de pegá-lo, isto é, realiza o gesto de alcançar.

Nesse fragmento, constatamos a existência da atenção direta materna ↔ atenção e interesse da criança no objeto/engajamento na interação.

FRAGMENTO IV

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
05	09:48((olha para Davi)) 09:50 [[desvia o olhar da criança]	((com a escova na mão, estende o braço na direção de Davi))	((borá pegá na iscova')) [[pra genti pintiá']]			(intensidade forte) [[a' a' a:']] (...)
06	09:51 ((olha para Davi))	((estende o braço até a escova tocar na mão de Davi))	((é' pegá na iscova')) (...)			
07	09:53 [[olha para Davi e em seguida para o objeto]]	[[permanece segurando a escova]]	[[CABE:LO']]	[[toca na escova com a mão direita]]	[[estende o braço direto para frente]]	

No fragmento IV, a mãe, por meio da atenção direta, tem o intuito de redirecionar a atenção de Davi para a escova e de influenciar o comportamento dele para realizar a ação de pentear, pois, quando faz referência à escova, menciona sua função.

No turno 5, a tentativa materna de redirecionar a atenção de Davi para a escova, envolveu o plano do olhar, ao focar o direcionamento visual para a criança, o plano gestual, ao aproximar o objeto da mão de Davi e o plano verbal, ao convidá-lo para pegar a escova.

No momento em que a mãe diz à criança a função que se deve realizar com a escova, a criança engaja-se na interação dialógica ao emitir, com uma intensidade forte, a sequência de sons: [a' a' a:'], sinalizando possível insatisfação em realizar a ação de pentear com o objeto.

No turno 6, a mãe, por meio da atenção direta, procurou direcionar a atenção de Davi para a escova, solicitando verbalmente que ele pegasse a escova ao mesmo tempo em

que aproximava o objeto dele até tocá-lo na sua mão, proporcionando o contato tátil. Entretanto, foi apenas no turno 7 que a criança realizou o movimento de estender o braço, tocando intencionalmente na escova. Nessa situação, o olhar materno estava inicialmente voltado à criança, o que possibilitou desempenhar a função de atenção de acompanhamento e, em seguida, foi direcionado para o objeto, foco da atenção conjunta.

Observamos dois momentos que configuraram o tipo de atenção direta. No primeiro, a atenção direta materna não direcionou a atenção de Davi para o objeto, enquanto no segundo, o foco atencional para o objeto foi estabelecido. Assim, podemos pensar nas seguintes estruturas interativas atencionais: (i) atenção direta materna → não engajamento da criança na interação de atenção conjunta; (ii) atenção direta materna → engajamento da criança na cena de atenção conjunta ↔ atenção de acompanhamento materna ↔ atenção conjunta estabelecida entre a mãe e Davi.

FRAGMENTO V

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
09	09:55 [[olha para a criança e para o objeto]]	[[permanece segurando a escova]]		[[pega a escova com ambas as mãos, tentando tirá-la da mão da mãe, franzindo a testa]]		(aumenta a intensidade na última emissão) [[ê' ê':::]]

O fragmento V exemplifica a manutenção da atenção conjunta permeada pela interação triádica entre mãe, criança e objeto, na qual a mãe e a criança focam a atenção simultaneamente no objeto.

Nessa cena de atenção conjunta, a mãe e a criança podem perceber que compartilham o objeto de atenção. A mãe, por meio do olhar dirigido a Davi e ao objeto, é capaz de visualizar as mãos dele pegando o objeto. Por outro lado, o reconhecimento de Davi do foco de atenção mútuo pode ser feito por meio da tentativa de tirar o objeto da mão da mãe. Desse modo, mostra-se a seguinte configuração interativa: manutenção da atenção conjunta entre a mãe e Davi.

FRAGMENTO VI

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
11	(...) 09:59 [[olha para a criança]] 10:00 [[olha para a criança e para o objeto]]	[[solta a escova]] [[realiza um único movimento com a cabeça de um lado para o outro]]	[[nãu qué’]]	[[desliza a mão sobre a escova]]	[[pega a escova com as duas mãos, direciona a cabeça para baixo, posição do objeto]]	

No fragmento acima, o olhar materno dirigido à criança indicou uma atenção de acompanhamento, pois permitiu a observação do gesto de Davi de pegar a escova, ou seja, a atenção tátil e o interesse dele no objeto, como vemos no tempo de 09:59 do turno 11.

Nesse mesmo turno, no tempo de 10:00, o toque de Davi no objeto ocupou o estatuto do olhar. Já o olhar materno dirigido à criança e ao objeto funcionou como uma atenção de acompanhamento do toque exploratório realizado por Davi e como pista de que o foco atencional materno também estava dirigido ao objeto.

Davi não manifestou nenhum movimento de realizar a ação mencionada anteriormente de pentear o corpo ou cabelo (tempo de 09:56-09:57). A mãe interpretou esses sinais como ausência de interesse de Davi em tal ação, articulando o plano verbal ao dizer: [nãu qué] e o gestual ao realizar o movimento de negação com a cabeça. Porém, tal gesto isolado não pode ser percebido por Davi em virtude da ausência de sua visão.

Nesse fragmento constitui-se o formato interativo que se segue: foco atencional da criança no objeto ↔ atenção de acompanhamento materna.

FRAGMENTO VII

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
14	10:05 ((olha para o objeto))	((desliza a escova pelo corpo da criança))	((óia))			
15	10:06 [[mantém o olhar para o objeto]]				[[expressão facial mais neutra, sem tensões]]	(volume mais baixo e ritmo do ninar) [[a’ a’ a::’]]

16	10:08 [[olha para o objeto]]	[[desliza o objeto pelo corpo da criança]]	(voz suave, mesmo ritmo do ninar)) [[a' a' a' a]]			[[a']]
17	10:10 [[mantém o olhar para o objeto]]	[[continua o movimento de deslizar o objeto pelo corpo da criança]] [[permanece deslizando o objeto em Davi]]	(voz suave, ritmo do ninar) [[a::]]		[[franze a testa]]	(volume mais alto)) [[a' a::]]

O fragmento VII mostra, no turno 14, a ocorrência da atenção direta materna com o intuito de redirecionar a atenção da criança para o objeto. Para realizá-la, a mãe fez uso de três planos concomitantemente: o do olhar, com foco dirigido ao objeto, o gestual, ao deslizá-lo pelo corpo da criança e o plano verbal, ao dizer o item referencial ou diretivo de atenção “óia”.

No turno 15, a ação materna de deslizar a escova no corpo de Davi passou a se constituir o foco de ação partilhada. A criança acompanhou essa gestualidade materna com o objeto em seu corpo emitindo a vogal “a” em cadência rítmica do ninar e com o volume de voz baixo, ou seja, usou a pantomima vocal ao simular uma situação de conforto, o ninar para dormir. Essa produção vocal é sugestiva de uma atenção de acompanhamento. A criança mostra-se satisfeita com o envolvimento corporal com o objeto mantendo uma expressão facial neutra ao vocalizar a cantiga de ninar.

Nesse mesmo turno, no tempo de 10:08, prosseguindo com o movimento de deslizar o objeto no corpo da criança, a mãe especula com uma voz suave as sequências das vogais “a” com o mesmo ritmo da cantiga de ninar que Davi produziu no tempo anterior. Desse modo, podemos dizer que a mãe usou a fala recortada, conforme destaca Cavalcante (1999), ao especular a produção vocal infantil, o que possibilita à criança reconhecer sua própria produção presente na fala materna. Associada à fala recortada, a mãe fez uso da ritmada para marcar a produção vocal da criança.

Diferentemente do que ocorreu no turno 15, no seguinte, Davi demonstrou desprazer no envolvimento corporal com o objeto, proporcionado pela mãe. Esse contexto

afetivo, negativo para Davi foi expresso pela expressão facial tensa (testa franzida) e pela produção das sequências das vogais: /a' a::/ realizada com a intensidade vocal forte e estendendo a duração da última vogal. Vemos que a expressão facial da criança modificou-se de acordo com o contexto interativo, conforme propõem Rosenberg; Ekman (1993), Kelner; Ekman (2003). Nos contextos afetivos de prazer, a expressão facial de Davi mostrou-se neutra e, em situações de insatisfação, apresentou-se tensa. Além disso, foi observada uma relação de harmonia entre a essas expressões faciais e a voz/prosódia, conforme destaca Locke (1997). Em situação de prazer, a expressão facial neutra veio associada à emissão de significantes com uma marcação rítmica e com um volume vocal baixo, já em situação de desprazer, a expressão facial tensa veio acompanhada desses mesmos significantes emitidos com um volume alto da voz.

Nesse último fragmento, observamos, como trajetória interativa de atenção conjunta, a sequência: atenção direta materna → atenção de acompanhamento de Davi/engajamento positivo na cena de atenção conjunta → atenção de acompanhamento de Davi/engajamento negativo na interação de atenção conjunta.

Nessa cena interativa, Davi encontra-se mais participativo, insere-se na interação por meio de gestualidade que expressa seu interesse no objeto. Diante do oferecimento do objeto por parte da mãe, Davi inicia uma sequência de gestualidade com o objetivo de tê-lo em suas mãos. Quando atinge esse objetivo, a criança mostra-se atenta a tal objeto, explorando-o com as mãos. A partir de então, a mãe procura direcionar a atenção de Davi para a ação realizada com o objeto, de forma a influenciar o comportamento dele para realizá-la. A ação com a escova passa a ser o foco da interação.

Diferentemente dessa cena, na qual há o engajamento da criança na interação, na próxima, Davi usa diferentes recursos multimodais que sinalizam seu não engajamento na cena.

CENA 15: Com a criança sentada em seu colo, a mãe massageia seu corpo. IDADE: 2 anos, 2 meses e 9 dias						
PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	20:00 [[olha para a criança]]	[[massageia o rosto da criança com sua mão]]			[[inclina a cabeça para trás]]	[[a a::]]
02					20:02 põe sua mão sobre a da mãe	

03	20:03 [[olha para Davi]]	[[para de fazer massagem]]	(fala infantilizada) [[tira a mãuzinha’]]		[[inclina o corpo para o lado direito, apoiando a cabeça no braço da mãe]]	(voz chorosa) [[ê ê a]]
04	20:04 [[desvia o olhar de Davi]]	[[pega nos braços da criança, ajeitando a criança em seu colo]]	[[vamus fazer com as suas mãu’]]		[[franze e testa com comissuras labiais para baixo	
	20:05 ((olha para Davi))	((permanece segurando os braços de Davi))	((vamus fazer com as suas mãu’))			
05	20:06 ((olha para a criança em todo o turno))	((põe as mãos de Davi sobre o rosto dele))	((assim))			
		20:07((desliza as mãos de davi sobre o rosto dele))	(fala infantilizada) ((ó’ assim com suas mãuzinha’))			
06	20:08 [[desvia o olhar da criança]]	[[tira as mãos da criança do rosto dela]]			[[direciona a cabeça para o lado, eleva as sobrancelhas com as comissuras labiais para baixo, chorando]]	
07	20:10 ((olha para Davi em todo o turno))	((pega nos braços de davi, direcionando-os para seu rosto))	(fala infantilizada) ((vamus fazer com sua			
		20:11 [[põe as mãos de Davi sobre o rosto dele, massageando-o]]	mãuzinha’]]		[[choraminga]]	(volume alto) [[nãu telu’]]
08	20:14 [[olhar direcionado para o rosto de Davi]]	[[continua a massagear o rosto de Davi com as mãos dele]]				
09	20:15 [[desvia o olhar de Davi]]	[[tira as mãos de Davi do rosto dele, parando de fazer massagem]]	[[ê’ ê’]]		[[franze a testa e inclina o corpo para frente, afastando a cabeça e chora]]	
10	20:16 [[olha para Davi]]	[[permanece com as mãos no braço da criança]]			[[mantém a testa franzida e a cabeça inclinada para frente e chora]]	(volume alto) [[NÃ::U TE::]] (...)

Essa cena interativa contextualiza uma situação de cuidado, na qual a mãe faz massagem na criança. Visualizamos o uso do toque social passivo, já que Davi recebe a

massagem da mãe. A criança mostra-se resistente em engajar-se nessa atividade. Desse modo, no turno 2, põe sua mão sobre a da mãe, de forma a interromper a massagem.

No segundo momento dessa cena, a mãe promove o toque da própria criança em seu rosto, levando-a a fazer massagem em si. Logo, a passividade do toque inicial caminha para o ato de tocar social ativo sustentado pela mãe. Apesar disso, durante toda a atividade, a criança mostra-se desinteressada no ato de massagear-se. Dessa forma, manifesta diferentes pistas que designam sua negação em participar da atividade e engajar-se nela, entre as quais: movimentos corporais, expressões faciais, choro, choramingo e a própria fala.

A tentativa materna de dirigir e manter a atenção e o comportamento de Davi para a atividade de fazer massagem em si próprio configurou-se no tipo de atenção direta, pois envolveu o toque da criança em seu rosto, através do qual a mãe guiou e monitorou as mãos de Davi no rosto dele, conforme mostraremos nos fragmentos abaixo.

FRAGMENTO I

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
04	20:04 [[desvia o olhar de Davi]]	[[pega nos braços da criança, ajeitando a criança em seu colo]]	[[vamus fazer com as suas mau’']]		[[franze e testa com comissuras labiais para baixo	(voz chorosa) [[ê ê a]]
	20:05 ((olha para Davi))	((permanece segurando os braços de Davi))	((vamus fazer com as suas mãu’'))			
05	20:06 ((olha para a criança em todo o turno))	((põe as mãos de Davi sobre o rosto dele)) 20:07((desliza as mãos de davi sobre o rosto dele))	((assim’)) (fala infantilizada) ((ó’ assim com suas mãuzinha’))			
06	20:08 [[desvia o olhar da criança]]	[[tira as mãos da criança do rosto dela]]			[[direciona a cabeça para o lado, eleva as sobrancelhas com as comissuras labiais para baixo, chorando]]	

Nesse primeiro fragmento, visualizamos a trajetória da consolidação da atenção direta materna com o propósito de dirigir a atenção de Davi para a atividade de fazer massagem e monitorar o seu comportamento para realizá-la.

A mãe inicia uma interação de atenção direta no turno 4 (tempo de 20:04), no qual pega nos braços de Davi, convidando-o a fazer massagem com as mãos dele. Para isso, faz uso de uma entonação ascendente, peculiar de uma pergunta, o que demandaria um movimento de resposta por parte dele. Simultaneamente, a criança modifica sua expressão facial apresentando a testa franzida e abaixamento das comissuras labiais quando reclama, emitindo com uma voz chorosa as sequências de vogais: /ê ê a/, pistas de desinteresse em realizar a massagem. Mesmo assim, a mãe repete o convite verbal no tempo de 20:05, dessa vez dirigindo seu olhar para a criança.

No turno 5, a mãe direciona as mãos de Davi sobre o rosto dele, pondo suas mãos nessa parte do corpo enquanto diz: /assim'/ (tempo de 20:06). Em seguida movimenta as mãos da criança no rosto (20:07) ao realizar um processo referencial quando introduz em sua fala o termo referencial “ó” que funciona como um diretivo de atenção para o filho. Tal termo foi seguido da expressão verbal: /assim com suas mãuzinha/. Logo, o plano gestual materno, que demonstra o movimento da massagem, em sincronia com o plano verbal, que indica que a criança, deve seguir esse movimento serviu para monitorar seu comportamento de realizar a massagem em si.

Davi, mais uma vez, reage negativamente à atividade de fazer massagem viabilizada pela mãe. Inserindo-se no turno 6 manifesta pistas de desinteresse em engajar-se na cena, entre elas: afastamento corporal ao direcionar a cabeça para o lado e expressão facial de descontentamento associada ao choro. Notamos a riqueza de expressões faciais de Davi diante desse contexto desprazeroso para ele. A criança cega movimentou as sobrancelhas e o corpo diante da iniciativa materna, que nessa cena teve teor negativo. Essas manifestações gestuais de recusa de Davi levaram a mãe a tirar as mãos da criança do rosto dela, interrompendo a atividade de fazer massagem.

Constatamos, nesse fragmento, o processo da atenção direta materna visando o direcionamento e monitoramento da atenção e do comportamento de Davi para a massagem. Esse processo não garantiu a constituição da atenção conjunta, pois Davi manifestou gestualidades de desinteresse em engajar-se na atividade, interrompendo a massagem. Logo, ocorreu a seguinte estrutura interativa: atenção direta materna → não engajamento da criança na cena de atenção conjunta.

FRAGMENTO II

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
07	20:10 ((olha para Davi))	((pega nos braços de davi, direcionando-os para seu rosto)) 20:11 [[põe as mãos de Davi sobre o rosto dele, massageando-o]]	(fala infantilizada) ((vamus fazer com sua mãuzinha''))		[[choraminga]]	(volume alto) [[nãu telu']]
08	20:14 [[olhar direcionado para o rosto de Davi]]	[[continua a massagear o rosto de Davi com as mãos dele]]				
09	20:15 [[olha para Davi]]	[[tira as mãos de Davi do rosto dele, parando de fazer massagem]]	[[ê' ê']]		[[franze a testa e inclina o corpo para frente, afastando a cabeça e chora]]	

Diante do não engajamento da criança na atividade de massagear, no turno 7, a mãe realiza uma nova atenção direta ao retomar, em sua fala, o convite a Davi de fazer massagem com as mãos dele no momento em que direciona os braços dele para o rosto (tempo de 20:10). No momento em que inicia a massagem ele expressa mais um sinal de desconforto: o choramingo (tempo de 20:11).

No turno 8, enquanto a mãe continua a massagear o rosto de Davi com as mãos dele, a criança insere-se como falante ao expressar, verbalmente com volume vocal alto, seu desinteresse em participar da atividade, como se mostra no enunciado: /nãu telu'/, que foi retomado no turno 10.

As pistas de desinteresse e de não engajamento de Davi na atividade também surgiram no turno 9, no qual direcionou seu corpo para frente, afastando a cabeça com expressão facial de testa franzida enquanto chorava. No mesmo tempo desse turno, a mãe afastou as mãos do rosto da criança, interrompendo a massagem.

Desse modo, desenvolveu-se um processo interativo que acompanhou o caminho: atenção direta materna ↔ pista gestual de desinteresse da criança (choro) → manutenção da atenção direta materna ↔ pista de desinteresse da criança (produção verbal) → desengajamento materno e não engajamento da criança na atividade de atenção conjunta. Desse modo, não foi consolidada a atenção conjunta em relação ao foco dessa atividade.

Ressaltamos que, nessa cena, as pistas de Davi que sinalizam seu desinteresse na cena interativa e o seu não engajamento no evento de massagear mostram maior diversidade de manifestações da linguagem. Desde aquela mais primitiva como o choro, que ocupa o estatuto de negação, conforme já encontrado em cenas anteriores, até aquela que exige uma maior complexidade, como é o caso da fala, que ocupa um papel primordial para a inserção da criança na interação dialógica. Além dessas, as expressões faciais tensionadas que indicam insatisfação e o afastamento corporal também foram observadas.

Em relação à fala de Davi, notamos uma maior estruturação caracterizada pelo uso da frase, na qual Davi se coloca como sujeito ao explicitar verbalmente seu não interesse em participar da atividade. Destaca-se nesse contexto uma nova aquisição da linguagem oral: a emergência do léxico “não” na fala da criança.

Na próxima cena, veremos a dinamicidade da gestualidade e da produção verbal de Davi em contexto de engajamento na interação de atenção conjunta.

CENA 16: Mãe estimula o resíduo visual da criança com uma lanterna. Criança encontra-se nos braços da mãe. IDADE: 2 anos, 4 meses e 18 dias 1º Momento: estimula a visão da criança com a luz branca, da própria lanterna						
PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	11:22 [[olha para a lanterna]]	[[pega a lanterna]]	[[óia]]		[[com cabeça erguida, posição estática]]	
02	11:24 [[olha para o objeto]] 11:25 [[olha para Davi e em seguida para a lanterna]]	[[acende a luz da lanterna]]			[[sorri]]	[[i’]]
03	11:26 [[olha para a criança, seguindo visualmente seu gesto com o braço]]	[[direciona a luz da lanterna para os olhos da criança]]	[[óia’]]		[[estende o braço na tentativa de pegar a lanterna]]	
04	11:27 [[olhar para sua mão de Davi e o objeto]]	[[afasta a lanterna, direciona a cabeça para cima e sorrir]]		[[toca na lanterna]]		
05	11:28 [[olha para a filmadora]]	[[sorri e distancia mais o objeto da criança]]			[[estende os braços para frente, inclinando discretamente seu corpo na mesma direção]]	(volume baixo) [[dei mainha’]]

	11:29 [[olhar para a filmadora]]	[[ri]]			[[inclina mais o corpo para frente]]	
06	11:31[[direciona o olhar para cima]]	[[ergue a cabeça]]	(volume alto) [[MAINHA' qui mainha']]		[[pega no braço da mãe, puxando-o para si]]	
07	11:34 ((olha para cima))	((sorri))	((qui mainha qui nada')) (2s)		((apoia o corpo no braço da mãe, segurando-o))	
08	11:38 ((dirige o olhar para a lanterna seguindo para Davi))	((ajeita a criança no braço))	((óia))			
	11:39 [[olha para Davi]]	[[direciona a luz da lanterna nos olhos da criança]]			[[com a cabeça erguida, estende os braços para frente]]	
09	11:40 [[alterna o olhar entre o objeto e Davi]]	[[afasta mais a lanterna]]			[[com os braços estendidos, inclina o corpo para frente]]	
10	11:41 [[olha Davi]]				[[pega com as mãos no braço da mãe]]	
	11:42- 11:43 [[olha para Davi]]				11:42 [[tenta puxar o braço da mãe para próximo de si]]	
		11:43((ri)) (...)				

A cena interativa 16 está dividida em dois momentos, nos quais a mãe estimula o resíduo visual da criança. No primeiro, por meio da luz branca e no segundo através da luz azul. O recorte acima é referente ao primeiro momento, no qual a mãe busca atrair a atenção visual da criança direcionando a luz branca da lanterna para os olhos dela, o que leva à manifestação de diferentes gestualidades por parte de Davi, que expressam seu interesse pelo objeto, e à produção verbal da criança com o intuito de ter o objeto em suas mãos.

Para dirigir a atenção visual de Davi para a luz da lanterna, a mãe destaca a presença da luz por meio do seu direcionamento aos olhos da criança e do uso dos termos referenciais “óia” em diferentes turnos, apesar de não nomeá-la. Diferentemente das demais cenas, nesta, esses termos relacionaram-se ao significado real do verbo “olhar”, pois serviram para atrair a atenção visual de Davi, que apresenta a capacidade de percepção luminosa.

Durante esse processo referencial, a mãe realizava atenção direta com o intuito de estabelecer essa atenção visual. Nos momentos em que Davi manifestava sua gestualidade

indicativa de interesse pelo objeto ao dirigir-se para a mãe, realizava gestos imperativos que constituíram também na atenção direta. Nessas situações o olhar materno dirigido à criança funcionou como atenção de acompanhamento, conforme destacaremos nos fragmentos que se seguem.

FRAGMENTO I

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	11:22 [[olha para a lanterna]]	[[pega a lanterna]]	[[óia]]		[[com cabeça erguida, posição estática]]	

O fragmento I mostra o início da tentativa materna de realizar uma atenção direta, no qual a mãe foca sua atenção visual na lanterna ao pegá-la ao mesmo tempo em que usa o termo referencial “óia” com o intuito de atrair a atenção e o interesse de Davi. Nesse turno, apenas essa produção verbal materna serviu como pista para a criança dirigir sua atenção, uma vez que a luz da lanterna ainda estava apagada, logo, não havia como acionar o resíduo visual de Davi, o que repercutiu na ausência de gestualidade de interesse e no não engajamento da criança na interação. Esse fragmento estrutura o seguinte esquema interativo: atenção direta materna ↔ não engajamento da criança na interação de atenção conjunta.

FRAGMENTO II

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
03	11:26 [[olha para a criança, seguindo visualmente seu gesto com o braço]]	[[direciona a luz da lanterna para os olhos da criança]]	[[óia’]]		[[estende o braço na tentativa de pegar a lanterna]]	
04	11:27 [[olhar para sua mão de Davi e o objeto]]	[[afasta a lanterna, direciona a cabeça para cima e sorri]]		[[toca na lanterna]]		

Continuando a atividade de atenção direta, no turno 3, a mãe direciona seu olhar para Davi no momento em que direciona a luz para os olhos dele e retoma o elemento referencial “óia” como forma de atrair a atenção visual de Davi ao captar a luminosidade. Esses dois recursos maternos que constituem a atenção direta mediada pela atividade

referencial contribuíram para focalizar a atenção da criança no objeto. O gesto de estender o braço realizado por Davi na tentativa de pegar a lanterna sinalizou que a atenção dele foi focalizada no objeto, o foco para o qual a mãe buscava dirigir a atenção visual da criança.

Diante da tentativa de Davi de pegar a lanterna, no turno 4 a mãe interrompe a atividade de atenção direta anteriormente estabelecida ao afastar o objeto da criança. Entretanto, simultaneamente, Davi toca nele, mantendo seu foco visual na lanterna.

Constatamos, então, a trajetória atencional interativa: atenção direta materna ↔ foco gestual da criança para o objeto/engajamento da criança na interação de atenção conjunta → interrupção\desvio da atenção direta ↔ foco tátil da criança no objeto/manutenção do engajamento da criança na cena de atenção conjunta.

FRAGMENTO III

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
05	11:28 [[olha para a filmadora]]	[[sorri e distancia mais o objeto da criança]]			[[estende os braços para frente, inclinando discretamente seu corpo na mesma direção]]	(volume baixo) [[dei mainha’]]

No fragmento III, Davi realiza uma atenção direta mediada pelo uso do gesto imperativo de estender os braços para a frente, inclinando discretamente seu corpo para a mesma direção com o objetivo de dirigir, influenciar ou manipular o comportamento do adulto para que lhe entregue o objeto, ao mesmo tempo, articula essa gestualidade com o plano verbal ao produzir o enunciado: /dei mainha’/. Apesar disso, a mãe afasta mais a lanterna de Davi, sem atender ao pedido dele. Desse modo emerge como estrutura interativa de atenção conjunta: atenção direta de Davi ↔ não manipulação do comportamento materno.

FRAGMENTO IV

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
06	11:31 [[direciona o olhar para cima]]	[[ergue a cabeça]]			[[pega no braço da mãe, puxando-o para si]]	
07	11:34 ((olha para cima))	((sorri))	((qui mainha qui nada’)) (2s)		((apoia o corpo no braço da mãe, segurando-o))	

De forma semelhante ao fragmento anterior, neste, Davi por meio do plano gestual, pega no braço da mãe, puxando-o para si, o que serve como pista do seu interesse pelo objeto, segurado pela mãe. Por outro lado, de maneira diferente, nesse fragmento a criança não se dirige verbalmente à mãe para solicitar que lhe entregue a lanterna, dessa vez, realiza apenas a gestualidade descrita no braço materno como recurso para conseguir ter o objeto em suas mãos, fazendo o gesto imperativo que sinaliza seu interesse por ele, configurando uma atenção direta. Durante essa tentativa, a mãe não focaliza seu olhar nem na criança, nem para o objeto, o que a impede de poder acompanhar visualmente a gestualidade infantil. Nesse sentido, configura-se como atividade interativa atencional: atenção direta de Davi ↔ atenção materna de não acompanhamento.

FRAGMENTO V

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
08	11:38 ((dirige o olhar para a lanterna seguindo para Davi)) 11:39 [[olha para Davi]]	((ajeita a criança no braço)) [[direciona a luz da lanterna nos olhos da criança]]	((óia))		[[com a cabeça erguida, estende os braços para frente]]	
09	11:40 [[alterna o olhar entre o objeto e Davi]]	[[afasta mais a lanterna]]			[[com os braços estendidos, inclina o corpo para frente]]	

No fragmento V, o turno 8 exemplifica um funcionamento da atenção direta materna semelhante ao que ocorreu no fragmento II (turno 4). Para dirigir a atenção de Davi, a mãe usa o termo referencial “óia” enquanto diretivo de atenção e em seguida direciona a luz para os olhos da criança, focando seu olhar nele. Simultaneamente, Davi ergue a cabeça e estende os braços para a frente, sinalizando um foco atencional visual na luz da lanterna.

No turno 9, a mãe, ao alternar o olhar entre o objeto e Davi, interrompe a atenção direta, afastando mais o objeto da criança. Apesar disso, o foco atencional e o interesse pelo objeto por parte de Davi permanecem, o que se nota na sua gestualidade de manter os braços estendidos, inclinando o corpo para frente.

Nesse sentido, vislumbramos dois formatos interativos de atenção: (i) atenção direta materna (plano verbal) → atenção direta materna (plano gestual) ↔ foco atencional

visual da criança no objeto/ engajamento da criança na interação de atenção conjunta; (ii) interrupção da atenção direta materna ↔ manutenção do engajamento da criança na cena de atenção conjunta.

FRAGMENTO VI

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
10	11:41 [[olha Davi]] 11:42- 11:43 [[olha para Davi]]	11:43((ri)) (...)			[[pega com as mãos no braço da mãe]] 11:42 [[tenta puxar o braço da mãe para próximo de si]]	

No Fragmento VI, vemos que, no plano gestual, Davi usa gestos imperativos direcionados à mãe como: pegar no braço da mãe e puxá-lo para próximo de si, na tentativa de alcançar o objeto com as mãos que indicam a permanência do seu interesse pelo objeto. Esses gestos realizados pela criança são sugestivos de atenção direta. Entretanto, apesar do olhar materno dirigido à criança favorecer a observação dessa gestualidade indicativa de interesse pelo objeto, exercendo a função de atenção de acompanhamento, a mãe não entregou o objeto a Davi. Logo, nesse fragmento desenvolve-se como atividade interativa: atenção direta da criança ↔ atenção de acompanhamento materna → não manipulação do comportamento materno.

A seguir, refletiremos sobre o segundo momento proposto, no qual a mãe busca atrair a atenção da criança por meio da projeção da luz azul, conforme exposto na tabela abaixo.

CENA 16: Mãe estimula o resíduo visual da criança com uma lanterna						
IDADE: 2 anos, 4 meses e 18 dias						
2º Momento: Estimula a visão da criança a projeção de luz azul						
PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	13:33((olha para a lanterna))	((põe a tampa azul da mamadeira sobre a luz da lanterna))	((cadê a luz''))			
02	13:34 [[mantém o olhar para o objeto]]			[[toca na lanterna]]	[[estende o braço esquerdo para frente]]	[[ui']]

03	13:39 [[olha para a criança]]	[[direciona a luz azul projetada da lanterna nos olhos de Davi]]	[[a LU::Z’]]	[[manipula outro objeto com as mãos]]	[[cabeça discretamente inclinada para baixo]]	
	13:44 ((mantém o olhar para Davi))	((aproxima a luz dos olhos da criança))				
04	13:46 [[desvia o olhar da criança]]	[[afasta a luz dos olhos da criança, tirando a tampa da mamadeira]]			[[permanece com a mesma postura de cabeça]]	
05	13:47 [[olha para a filmadora]]	[[afasta mais o objeto]]			[[estende o braço]]	[[ui’ ui’]]

Diferentemente do primeiro momento, na situação interativa acima, a mãe não fez uso dos itens referenciais “óia” para atrair a atenção visual de Davi para a luz da lanterna. Por outro lado, mencionou o nome do referente, representado pela luz da lanterna. De forma semelhante ao momento anterior, neste, a mãe direciona a luminosidade para os olhos da criança para o estabelecimento da atenção visual para tal entidade.

Para direcionar a atenção infantil para a luz, a mãe exerce a atenção direta usando como recursos o direcionamento da luz aos olhos da criança e a produção verbal para mencionar o nome do referente. Essa atividade diretiva ora repercutiu no estabelecimento da atenção conjunta com a criança, ora não influenciou seu engajamento na interação. Além da mãe, a criança realizou a atenção direta ao referir o nome do referente para a mãe concomitantemente ao gesto de estender o braço, sinalizando seu interesse na lanterna.

FRAGMENTO I

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	13:33((olha para a lanterna))	((põe a tampa azul da mamadeira sobre a luz da lanterna))	((cadê a luz’))			
02	13:34 [[mantém o olhar para o objeto]]			[[toca na lanterna]]	[[estende o braço esquerdo]]	[[ui’]]

Esse primeiro fragmento exemplifica um tipo de atenção direta realizada pela mãe como forma de atrair a atenção da criança para a luz. Para isso, no turno 1, com o olhar voltado para a lanterna, questiona, com entonação ascendente, sobre a localização da luz. Tal questionamento levou Davi a um movimento de resposta no turno posterior, o qual incluiu ao mesmo tempo os três planos de composição da atenção conjunta: o plano do tocar, ao realizar o toque sobre o objeto, que nesse fragmento ocupou as instâncias do apontar ao indicar a presença do referente para a mãe e do olhar, ao possibilitar que a criança percebesse a localização desse referente no espaço; o plano gestual, ao realizar o gesto de estender o braço e o plano verbal, já que a criança nomeou tal referente. Nesse turno, o olhar materno manteve-se voltado para o objeto, indicando o foco atencional da mãe e ainda possibilitou percepção do gesto tátil de Davi sobre ele. Desse modo, emerge, enquanto estrutura interativa de atenção conjunta, a seguinte ocorrência: atenção direta materna → engajamento da criança na cena de atenção conjunta ↔ atenção conjunta estabelecida entre a mãe e a criança.

FRAGMENTO II

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
03	13:39 [[olha para a criança]] 13:44 [[mantém o olhar para Davi]]	[[direciona a luz azul projetada da lanterna nos olhos de Davi]] [[aproxima a luz dos olhos da criança]]	[[a LU::Z']]	[[manipula outro objeto com as mãos]]	[[cabeça discretamente inclinada para baixo]] [[permanece com a mesma postura de cabeça]]	

No fragmento acima também se estrutura a atenção direta materna mediada por recursos inseridos no plano do olhar, ao dirigir o olhar para a criança, no plano gestual, ao direcionar a luz azul aos olhos de Davi, e nos planos verbal e prosódico, ao nomear o foco da interação, ou seja, a luz, com ênfase. Entretanto, Davi dirige sua atenção para outro objeto com a cabeça discretamente direcionada para baixo, conforme observamos no turno 3. Diante dessa ausência de interesse da criança na luz, no tempo de 13:44, a mãe dá continuidade à tentativa de dirigir a atenção dele para esse referente, ao aproximá-lo dos olhos da criança. Apesar disso, a postura de cabeça de Davi e sua atenção para outro objeto permanecem. Dessa maneira, em ambos os turnos estão presentes no esquema interativo: atenção direta

materna ↔ não engajamento da criança na cena de atenção conjunta/ foco atencional da criança em outro objeto.

FRAGMENTO III

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
05	13:47 ((olha para a filmadora))	((afasta mais o objeto))			13:47 ((estende o braço))	((ui' ui'))

Esse último fragmento marca o surgimento da atenção direta realizada por Davi, durante a qual ele articula o plano gestual, ao estender o braço, com o verbal, ao nomear, duas vezes consecutivas, o referente, conforme se apresenta no turno 5: /ui' ui'/. Essa sincronização no uso dos planos sugere a emergência do gesto imperativo para solicitar o referente cujo nome Davi falou. A mãe não atendeu à solicitação, uma vez que seu olhar, voltado a outra direção, não pôde captar o gesto imperativo. Temos como atividade interativa atencional: atenção direta da criança ↔ atenção materna de não acompanhamento/ não engajamento materno na interação de atenção conjunta.

Nesses dois momentos referentes à cena interativa 6, a realização da atenção direta alterna-se entre a mãe e a criança. A primeira tem como propósito dirigir a atenção visual do filho para a luz. Para isso, faz uso de movimentos gestuais declarativos como o direcionamento da luz aos olhos da criança associado às produções verbais, sejam as repetições de itens referenciais (óia), no primeiro momento, seja o nome do foco para o qual busca direcionar e atrair a atenção da criança, no segundo momento. Já Davi realizou esse tipo de atenção conjunta com o objetivo de solicitar à mãe que lhe entregasse a lanterna. Fez uso de gestos imperativos, como estender o braço, integrados a produções verbais, das quais se destacam: /dei mainha'/, no primeiro momento e /ui'ui'/, no segundo. Vemos que a atenção direta promovida por Davi constituiu-se por elementos multimodais linguísticos: gestos articulados a produções verbais.

Nessa cena interativa, destacam-se gestos declarativos ou imperativos no estabelecimento da atenção conjunta. Tais gestos foram usados para que a criança prestasse atenção ao foco dirigido pela mãe ou para que a mãe lhe entregasse o objeto, nessa ordem. Ambos surgiram com a mesma finalidade: dirigir a atenção e a ação do parceiro para determinado foco ou objetivo.

A seguir, apresentaremos a cena 17, na qual a mãe faz gesto pantomímico ao simular a atividade de cantar parabéns com o propósito de engajar a criança na interação.

CENA 17: Mãe simula cantar parabéns com a criança cega. IDADE: 2 anos, 5 meses e 22 dias						
PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	07:40 [[olha para Davi]]	[[pega na mão da criança]]	[[bate parabéns']]	[toca na mão da mãe]]		
02	07:41 ((desvia o olhar e em seguida retorna a dirigir o olhar para Davi))	((pega nos braços de Davi, virando o seu corpo))	((assim ó'))			
	07:42 ((olha para a criança))	((pega nos braços de Davi))	((bate parabéns'))(+)			
03	07:44 [[olha para Davi]]	[[bate palmas com as mãos da criança]]	(fala ritmada) [[parabéns pra VOCÊ::']]			
	07:48 ((mantém o mesmo direcionamento do olhar))	((bate em movimentos rápidos as mãos da criança))	((U::))			
04	07:49-07:51 [[olha para Davi em todo turno]]	[[solta as mãos da criança]]	[[bate parabéns' (+)]]			
			07:52 [[parabéns']]		[[direciona a cabeça para baixo, mantendo essa postura ao longo da cena]]	
05	07:53 [[olha para a criança]]		(falsetto) [[oxi']]		[[permanece com os braços estáticos]]	
	07:54 [[olha para Davi]]		(falsetto) [[é a cabeça'']]		[[põe as duas mãos na cabeça, coçando-a]]	
	07:55 ((olha para Davi))		((essa é a cabeça do davi'))		[[tira as mãos da cabeça, movimenta-a de um lado para outro]]	
06	07:58- 07:59 ((olha para Davi))		(aumenta a intensidade) 07:58 ((cadê a cabeça''))		((pega com as mãos na mão direita da mãe, movimentando-a))	

07	07:60[[olha para a criança]]		07:59 ((bota a mão na cabeça pra mamãe)) (falsetto) [[eita' qui cabeça lin:da']]		[[põe a mão na cabeça, coçando-a]]	
08	07:61 [[olha para Davi]]		(falsetto) [[qui cabeçona]]		[[tira a mão da cabeça, sorri e pega no braço da mãe, virando seu corpo para a frente dela]]	
09	07:64 [[olha para Davi]]	[[abraça a criança]]			[[segura nos braços da mãe]]	

Essa cena interativa inicia-se pelo movimento materno de coordenar a atenção e de monitorar o comportamento de Davi para a atividade de cantar parabéns. Essa iniciativa envolve a estruturação da atenção direta. Em momento posterior, a mãe elege outro foco da cena de atenção conjunta: a cabeça de Davi, após observar as mãos dele sobre esse referente.

Assim, a atenção direta materna ocorre em dois momentos, com focos distintos: o cantar parabéns e a cabeça da criança. Além disso, evidenciamos a atenção de acompanhamento materna mediada pelo olhar diante da gestualidade de Davi de pôr as mãos na cabeça.

Nos fragmentos seguintes, nós nos focaremos no desenvolvimento das atividades de atenção conjunta descritas, para maior compreensão do seu funcionamento.

FRAGMENTO I

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
02	07:41 ((desvia o olhar e em seguida retorna a dirigir o olhar para Davi))	((pega nos braços de Davi, virando o seu corpo))	((assim ó'))			
	07:42 ((olha para a criança))	((pega nos braços de Davi))	((bate parabéns'))(+)			
03	07:44 [[olha para Davi]]	[[bate palmas com as mãos da criança]]	(fala ritmada) [[parabéns pra VOCÊ::']]		[[direciona a cabeça para baixo, mantendo essa postura ao longo da cena]] (...)	
04	07:49-07:51 [[olha para Davi]]	[[solta as mãos da criança]]	[[bate parabéns' (+)]]		[[permanece com os braços estáticos]]	

No fragmento I, surge a primeira atividade atenção direta materna, com o objetivo de coordenar e monitorar a atenção e a gestualidade de Davi para cantar parabéns. Para isso, olhando para a criança, no turno 2, a mãe pega em seus braços, usa a expressão referencial / assim ó/ e em seguida solicita-lhe para que “bata parabéns” dando uma pausa breve de 1 segundo. Prosseguindo com a atenção direta, a mãe usou a pantomima, ao envolver a simulação do parabéns, cuja gestualidade foi integrada à produção vocal. O uso da pantomima ocorreu simultaneamente com a produção verbal, conforme destaca Cavalcante (2009, 2011) nas interações entre mãe e criança em aquisição da linguagem. Apesar da estratégia da pantomima, Davi não demonstra sinais de engajamento na atividade.

O não engajamento de Davi na atividade é nítido no turno 4, no qual a mãe interrompe a pantomima, o gesto de bater palmas por Davi, soltando as mãos dele. Simultaneamente, ela solicita mais uma vez que a criança se engaje nessa atividade, o que não ocorre, pois ela permanece com os braços estáticos, sem realizar nenhum movimento para bater palmas.

Nesse fragmento configura-se o seguinte esquema interativo: atenção direta materna ↔ não engajamento da criança na interação de atenção conjunta.

FRAGMENTO II

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
05	07:53 [[olha para Davi]] 07:54 [[olha para a criança]]		falsetto)) [[oxi' (falsetto) [[é a cabeça'']]		[[põe as duas mãos na cabeça, coçando-a]] [[tira as mãos da cabeça, movimenta-a de um lado para outro]]	

No fragmento acima, o movimento de Davi de pôr as duas mãos na cabeça para coçá-la foi observado visualmente pela mãe que nomeou esse novo foco com a qualidade vocal em falsetto. O olhar materno exerceu a atenção de acompanhamento, que permitiu captar o foco tátil estabelecido por Davi, o qual foi quebrado no segundo seguinte, quando a criança tira suas mãos do referente e realiza o gesto emblemático com a cabeça de um lado para o outro, cujo sentido convencional e cultural é de negação. Isso possivelmente serviu também para expressar o desvio do foco de atenção da criança que não ocorreu objetivando dirigir a atenção materna e sim em virtude da vontade de coçar a cabeça.

Neste fragmento, destaca-se o seguinte esquema interativo de atenção conjunta: direcionamento da atenção e do gesto tátil da criança para a cabeça ↔ atenção de acompanhamento materna ↔ desvio do foco atencional tátil da cabeça por Davi.

FRAGMENTO III

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
06	07:58- 07:59 ((olha para Davi))		(aumenta a intensidade) 07:58 ((cadê a cabeça’)			
07	07:60 [[olha para a criança]]		07:59 ((bota a mão na cabeça pra mamã’))		[[põe a mão na cabeça, deslizando-a]]	
08	07:61 [[olha para Davi]]		(falsetto)) [[eita’ qui cabeça LIN:DA’]]		[[tira a mão da cabeça, sorri e pega no braço da mãe, virando seu corpo para frente dela]]	

O fragmento III expõe o objetivo materno de redirecionar a atenção do filho para a cabeça, de forma que a criança indique a localização dessa parte do seu corpo. Para isso, no turno 6, a mãe, com o olhar dirigido a Davi, exerce atenção direta apenas com o plano verbal, ao perguntar, com entonação ascendente e aumento da intensidade vocal, sobre sua localização (tempo de 07:58), seguindo-se a solicitação verbal de contorno entonacional descendente para a criança colocar a mão na cabeça (tempo de 07:59).

No turno 7, a criança atende ao pedido materno, pondo a mão na cabeça. Esse toque no referente da cena de atenção conjunta ocupou a instância do apontar, sendo usado para indicar a localização questionada pela mãe.

Com olhar materno voltado a Davi, a mãe realiza a atenção de acompanhamento, que permite observar a gestualidade da criança voltada para a cabeça, o que levou a mãe a se inserir no turno 8, nomeando e descrevendo esse referente por meio do falsetto e com o alongamento da duração da sílaba tônica que destacou a palavra do contínuo de fala materna, conforme se apresenta na expressão: /eita’ qui cabeça LIN:DA’/. Nesse mesmo tempo, a criança afasta sua mão da cabeça, sorri e pega no braço da mãe, dirigindo seu corpo para a frente dela, ou seja, a criança desvia seu foco atencional do referente da interação.

Estrutura-se, assim o formato interativo: atenção direta materna → engajamento da criança na cena de atenção conjunta ↔ atenção de acompanhamento materna ↔ desengajamento da criança da cena de atenção conjunta.

Conforme destacado, nessa cena a mãe buscou atrair, monitorar ou dirigir a atenção de Davi para diferentes focos, inicialmente para a atividade de cantar parabéns fazendo emergir o gesto patomímico, ou seja, a ação de bater palmas, o que não inseriu a criança na interação, uma vez que ela não demonstrou interesse em dar continuidade a simulação de cantar parabéns. Posteriormente, diante do direcionamento do filho para a cabeça, passou a eleger esse referente como foco para o estabelecimento da atenção conjunta, o que foi alcançado, mesmo sendo por um período curto de tempo.

A cena interativa seguinte expõe uma situação positiva de brincadeira com bola, na qual o irmão gêmeo vidente de Davi está presente. Nessa cena, a criança cega mostra diversas pistas de engajamento na interação, ocupando os turnos enquanto falante competente de sua língua materna.

CENA 18: Mãe, criança cega e seu irmão gêmeo vidente brincando com uma bola na sala da casa. Durante a brincadeira, a mãe posiciona-se atrás da criança cega, enquanto a criança vidente permanece do outro lado da sala. IDADE: 2 anos, 7 meses e 20 dias						
PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA						
T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C1/C2) ²⁵	GESTUAL (C1/C2)	VERBAL (C1/C2)
01	07:01 [[olha para o objeto]]	[[posiciona a bola no chão e pega na perna direita de Davi]]	(velocidade de fala rápida) [[ó a bola' ó a bola']]		C1: [[segurando os braços da mãe, inclina a cabeça e direciona o corpo para frente]]	
02	07:02 [[olha para o objeto]]	[[movimenta a perna de Davi, de forma a chutar a bola]]	[[GO::L]]		C1: [[ri]]	
03					07:03 C2: ((dirige seu corpo para o local do objeto))	((GO::))
04					07:06 C1: ((segurando os braços da mãe, movimenta as pernas no chão, saltitando de ponta de pé e sorri))	((E::ITA'))
05	07:07 ((olha para Davi))		((E::ITCHA'))			

²⁵ C1: criança cega – nome fictício Davi; C2: criança vidente – nome fictício Diogo

06					07:08 C1: ((realiza o mesmo movimento, saltitando no chão e ri))	
07					07:09 C2 joga a bola na direção da mãe e de Davi	
08	07:10 [[olha para o objeto]]		(velocidade rápida) [[ó a bola' ó a bola ó a bola']]		[[sorri]]	
	07:12 [[olha para o objeto]]	[[ergue Davi e articula o toque da perna dele e o movimento de seu corpo, chutando a bola para frente]]			[[sorri]]	
09		07:13 [[põe Davi no chão]]	[[CHUTÔ::]]		C1: [[movimenta as pernas no chão, saltitando]]	
10	07:15 [[olha para Davi]]		[[Davi chutou a bola Davi']]		C1: [[dirige seu corpo para frente da mãe]]	
11	07:18 [[olha para Diogo]]	[[orienta o corpo de Davi para a posição inicial, de forma a favorecer o contato dele com a bola]]	[[ó a bola Davi' a bola' já vem a bola']]		C2: [[pega na bola, posicionando-a no chão]]	
12	07:20 [[olha para Diogo]]		[[chuta a bola' (+)]]		C2: [[olha para a bola]]	
			07:22 [[chuta a bola Diogo' pra Davi']]		C2: [[olha para a bola]]	
13					07:24 C2: chuta a bola na direção da mãe e do irmão	
14	07:25 ((olha para o objeto))		((ê::' chuta a bola Davi'))			(volume baixo) C1: [[eita']]
15	07:26 [[mantém o olhar para o objeto]]	[[pega na perna direita de Davi, tocando-a na bola]]				
16	07:27 ((olha para o objeto))		((u::')) (velocidade rápida) ((chuta' chuta'))			
17					07:28 C2: ((corre na direção da bola e pega o carro))	C2: ((u cau'))
18			07:29 [[olha u carru']]		[[direciona o corpo para frente da mãe e de ponta de pé, pula no chão]]	

19					07:32 C2: leva o carro para fora do espaço da brincadeira de bola	
20	07:34 ((olha para Diogo))					
	07:36 olha para Davi					
	07:37 ((desvia o olhar))	((direciona o corpo de Davi para frente, para ter o contato com a bola))	((vai diogo chuta a bola'))			
21		07:38 [[segura os braços de Davi]]	[[chuta a bola diogo']]			C1: [[di i']]
			(diminui a velocidade de fala)			
22		07:39((posiciona o corpo de Davi))	((chuta Diogo a bola pra Davi'			
23	07:42 [[olha para Davi]]		[[ó u pé' vira' ó a bola']]		C2:[[chuta a bola na direção da mãe e do irmão]]	
24	07:44 [[olha para a bola]]	[[pega a perna da criança, levantando-a para chutar a bola]]	[[vira pra tu chutá a bola']]		C1: [[franze a testa]]	
					07:46 vira seu corpo, segurando com as mãos a blusa da mãe	
25	07:47 ((olha para Davi))	((corpo inclinado para Davi))	(falsetto) ((qué não'')) qué mais não' brincá de bola'' ficou chatu assim foi''))			
26	07:54 – 07:56 ((olha para Davi))	07:54 ((gira o corpo da criança, direcionando para o irmão))	((velocidade lenta, voz sussurrada)) ((óá borá jogá a			
		07:56 ((bate palmas com as mãos de Davi))	bola::'))			
27	07:58 [[olha para Davi]]	[[bate as mãos de Davi uma na outra]]	(velocidade lenta) [[chuta Diogo' a bola pra davi' diogo']]		C1: [[com a cabeça erguida, sorri]]	
28	07:59 [[olha para Davi]]	[[movimenta os braços da criança de um lado para o outro]]	(canta – ritmo) [[vamus ter amor']]		[[com a cabeça erguida, sorri]]	

29					08:03 C2: [[chuta a bola para a mãe e a criança, que bate na perna de Davi]]	
30	08:04 [[olha para o objeto]]	[[segura os braços de Davi]]	[[ai’]]		C1: [[direciona a cabeça para baixo]]	
31	08:05 [[olha para a bola]]	[[pega a bola]]			C1: [[cabeça direcionada para baixo]]	[[ai’]]
32	08:07 -08:08 ((olha para a bola))	((posiciona a bola na frente de Davi))	08:07 ((bora chutá a bola’’))			
		08:08 ((ergue a perna de Davi, movimentando-a para chutar a bola))	((assim ó’ ü:))			
	08:09 ((olha para Davi))		((u pezinhu’))			
33			08:13 [[chuta diogo a bola’]]		C1: [[dá pulos de ponta de pé no chão]]	
34					08:14 C2: chuta a bola	
35	08:15 ((olha para a bola))	((posiciona a bola em frente a perna de Davi))	((aqui’ ó))			
			08:17 ó a bola’ chuta’			
36					08:18 C1: chuta a bola	
37			08:19 CHUTÔ::			
38		08:21 [[ri]]	[[a bo::]]		C1: [[ri e dá pulos de ponta de pé no chão]]	(volume alto) [[chutô::]]

Essa última cena interativa que propomos analisar envolve uma situação de brincadeira com bola, na qual participam a mãe, Davi e seu irmão gêmeo vidente, chamado Diogo. Focaremos nossa reflexão nos turnos em que a mãe se dirige a criança cega, nos quais vislumbramos a emergência da linguagem oral em contexto da atenção conjunta.

Davi mostra-se engajado e entusiasmado na brincadeira, sua satisfação é expressa pelo movimento corporal: saltos de ponta de pé no chão e sorriso que se repete no decorrer da atividade com a bola. A criança ocupa os turnos como falante de sua língua materna, usando com frequência a linguagem oral.

Para atrair e direcionar a atenção de Davi para a bola, de forma a monitorar o comportamento dele para chutar o objeto, a mãe realiza a atenção direta para o estabelecimento da atenção conjunta. A seguir, mostraremos fragmentos que possibilitam a visualização do processo de constituição da atenção conjunta.

FRAGMENTO I

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	07:01 [[olha para o objeto]]	[[posiciona a bola no chão e pega na perna direta de Davi]]	(velocidade rápida) [[óia a bola' óia a bola']]		C1: [[segurando os braços da mãe, inclina a cabeça e direciona o corpo para frente]]	
02	07:02 [[olha para o objeto]]	[[movimenta a perna de Davi, de forma a chutar a bola]]	[[GO::L]]		C1: [[ri]]	
03					07:03 C2: ((dirige seu corpo para o local do objeto))	((GO::))
04					07:06 C1: ((segurando os braços da mãe, movimenta as pernas no chão, saltitando de ponta de pé e sorri))	((E::ITA'))
05	07:07 ((olha para Davi))		((E::ITCHA'))		((mantém o mesmo movimento))	

No fragmento acima tem início o tipo de interação de atenção direta promovida pela mãe com o propósito de dirigir a atenção de Davi para a bola e de monitorar o comportamento dele para entrar na brincadeira. Para isso, no turno 1, com o olhar dirigido à bola, a mãe pega na perna direita de Davi, ao mesmo tempo em que faz uso de termos referenciais (óia), nomeando o elemento desse processo referencial com uma velocidade de fala rápida, de forma a indicar a presença da bola a Davi no espaço físico. Nesse turno, a ação de pegar na perna da criança sinalizou o início manipulação da atenção e da gestualidade de Davi em engajar-se na atividade, na qual a bola constitui o terceiro elemento que compõe a atenção conjunta. Davi mostra-se atento e interessado nessa atividade, ao modificar sua postura corporal, inclinando a cabeça e direcionando o corpo para frente.

Na sequência desse fragmento, mantendo o olhar para o objeto, a mãe conclui a manipulação da ação de Davi em relação à bola, ao movimentar a perna dele, repercutindo no chute da bola. Concomitantemente a mãe destaca enfaticamente a palavra “gol” ao alongar sua duração. Já Davi responde ao engajamento por meio do riso, demonstrando satisfação e interesse na atividade mediada pela bola.

No turno 4, Davi dá novas pistas do seu engajamento nessa atividade prazerosa: saltitar de ponta de pé, sorrir e produzir verbalmente a interjeição “eita”, realçada pela ênfase por meio do alongamento da duração da sua sílaba tônica.

Com o olhar dirigido a Davi, a mãe realiza uma atenção de acompanhamento, especulando essa interjeição com a mesma marcação enfática, ou seja, realiza a fala recortada, que segundo Cavalcante (1999) possibilita que a criança veja sua expressão refletida na fala do outro. Ao usar esse tipo de fala, o papel materno funciona como um organizador lingüístico-discursivo para a linguagem infantil. Destaca-se, assim, o papel da prosódia nessa fala, como guia da criança na linguagem.

Em relação à estrutura interativa de atenção conjunta nesse primeiro fragmento, encontra-se a sequência: (i) atenção direta materna ↔ pista inicial de engajamento da criança na atividade de atenção conjunta; (ii) atenção direta materna ↔ engajamento da criança na atividade de atenção conjunta; (iii) engajamento da criança na atividade de atenção conjunta → atenção de acompanhamento materna.

FRAGMENTO II

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
08	07:10 [[olha para o objeto]] 07:12 [[olha para a bola]]	[[ergue Davi e articula o toque da perna dele e o movimento de seu corpo, chutando a bola para frente]]	(velocidade rápida) [[ó a bola' ó a bola ó a bola']]		[[sorri]] [[sorri]]	

Esse segundo fragmento também mostra a atenção direta materna. Através dela, no turno 8, a mãe volta seu olhar para o foco da interação, ao usar no plano verbal, o item referencial “ó” introduzindo o nome do objeto, repetindo em cadeia esses itens lexicais.

No mesmo turno (tempo de 07:12), mantendo o olhar para a bola, a mãe manipula a ação de Davi sobre o objeto, ao estabelecer o contato dele com a bola, executando o chute. Durante esse envolvimento conjunto estabelecido pela mãe, Davi sorri, indicando sua satisfação em participar na atividade.

Vislumbramos, nesse fragmento, o seguinte formato interativo de atenção conjunta: (i) atenção direta materna/direcionamento do foco atenção de Davi para a bola → (ii) atenção direta materna/ manipulação da ação da criança sobre a bola ↔ engajamento da criança na interação de atenção conjunta.

FRAGMENTO III

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
14	07:25 ((olha para o objeto))		((ê:’ chuta a bola Davi’))			
15	07:26- [[mantém o olhar para o objeto]]	[[pega na perna direita de Davi, tocando-a na bola]]	[[u::]]			(volume baixo) C1: [[eita’]]

Assim como nos fragmentos anteriores, neste, com o olhar direcionado para a bola, a mãe procurou direcionar a atenção e o comportamento da criança para a atividade de chutá-la, como vemos no turno 14. No turno seguinte, a mãe realiza a ação pela criança, ao pegar sua perna direita, tocando-a na bola. Simultaneamente a esse movimento gestual, Davi diz em um volume baixo a interjeição “eita”, o que sugere seu engajamento e atenção na atividade. Desse modo estrutura-se a tipologia interativa: (i) atenção direta materna → (ii) atenção direta materna ↔ engajamento da criança na atividade de atenção conjunta.

FRAGMENTO IV

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
23	(...) 07:42 [[olha para Davi]]		[[ó u pé’ vira’ ó a bola’]]		C2: [[chuta a bola na direção da mãe e do irmão]]	
24	07:44 [[olha para a bola]]	[[pega a perna da criança, levantando-a para chutar a bola]]	[[vira pra tu chutá a bola’]]		C1: [[franze a testa]] 07:46 vira seu corpo, segurando com as mãos a blusa da mãe	

O fragmento IV configura a atenção direta materna, pois a mãe direciona a atenção de Davi para a bola, conforme observamos no turno 23, no qual ela introduz o termo referencial “ó” para fazer referência à bola. Já no turno 24, a mãe procura exercer e manipular a ação da criança de chutar a bola ao levantar a perna de Davi ao mesmo tempo que sugere verbalmente que ele realize tal ação. Apesar disso, diferentemente do turno anterior, Davi não se engaja na brincadeira, expressando insatisfação pela face franzida (tempo de 07:44) e pelo afastamento corporal do objeto, ao virar seu corpo (tempo de 07:46). Logo, configuram-se as atividades interativas: (i) atenção direta materna → (ii) atenção direta materna → não engajamento da criança na atividade de atenção conjunta.

FRAGMENTO V

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
26	07:54 – 07:56 ((olha para Davi))	07:54 ((gira o corpo da criança, direcionando para o irmão)) 07:56 ((bate palmas com as mãos de Davi))	((velocidade lenta, voz susurrada)) ((ó borá jogá a BOLA::')) (velocidade lenta) [[chuta Diogo' a bola pra davi' diogo']]			
27	07:58 [[olha para Davi]]	[[bate as mãos de Davi uma na outra]]			C1: [[com a cabeça erguida, sorri]]	

O fragmento V exemplifica outro tipo de atenção direta materna, em que a mãe, com o olhar voltado para Davi, procura atrair a atenção dele para engajá-lo na brincadeira de jogar a bola. Para isso, direciona o corpo dele para frente do irmão e convida-o para participar dessa atividade, introduzindo o item referencial e diretivo de atenção “ó” seguindo com o convite propriamente dito. Sua produção verbal tem velocidade lenta, e voz sussurrada e durante, a emissão da palavra “bola”, a mãe bate palmas com as mãos de Davi como forma de motivá-lo a participar novamente da brincadeira sugerida.

Sem perder o foco visual em Davi, a mãe continua a bater as mãos dele uma na outra, enquanto solicita com uma velocidade de fala lenta que Diogo jogue a bola para o irmão, momento em que Davi, com a cabeça erguida, sorri. Esse posicionamento de cabeça e o sorriso sinalizam pistas de seu interesse e atenção em participar da brincadeira. Dessa

maneira, emerge uma nova estrutura interativa, visando a estabelecer a atenção conjunta: atenção direta materna → foco de interesse e atenção de Davi na atividade de atenção conjunta com a bola.

FRAGMENTO VI

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
29					08:03 C2: [[chuta a bola para a mãe e a criança, que bate na perna de Davi]]	
30	08:04 [[olha para o objeto]]	[[segura os braços de Davi]]	[[ai’]]		C1:: [[direciona a cabeça para baixo]]	
31	08:05 [[olha para a bola]]	[[pega a bola]]			C1: [[cabeça direcionada para baixo]]	[[ai’]]
32	08:07 -08:08 ((olha para Davi))	08:07 ((posiciona a bola na frente de Davi)) 08:08 ((ergue a perna de Davi, movimentando-a para chutar a bola))	((bora chutá a bola’’)) ((assim ó’ ü:))			

Nesse fragmento, a mãe e Davi direcionam sua atenção para a bola após Diogo chutá-la até bater na perna de Davi, no turno 29. Essa chegada do objeto repercute no direcionamento do olhar materno para ele e na emissão da interjeição “ai”, conforme ocorre no turno 31.

No turno seguinte, Davi direciona a cabeça para baixo e especula a interjeição dita pela mãe. Essa orientação de cabeça pode ser indicativa do foco atencional estabelecido no objeto e o olhar materno para esse mesmo foco sinalizam que os interlocutores partilham a atenção para o objeto.

Enquanto Davi mantém a postura de cabeça, a mãe busca influenciar e monitorar o comportamento e atenção dele para a atividade com a bola. Para isso, no turno 32, direciona seu olhar para o filho, convidando-o a chutar a bola (tempo de 08:07) e, em seguida, executa tal movimento por ele ao erguer-lhe a perna ao mesmo tempo em que usa a expressão diretiva “assim ó” que objetiva manter a atenção de Davi para a bola de forma a monitorar e

manipular o comportamento da criança diante desse objeto. Assim, ocorre uma atenção direta com o uso dessa expressão associada ao movimento que realiza com perna da criança para chutar a bola, com o propósito de direcionar e monitorar o comportamento de Davi em relação a essa brincadeira com a bola.

Surge, enquanto estrutura interativa de atenção conjunta, a seguinte configuração: foco de atenção mútua entre a mãe e Davi para a bola → atenção direta materna para a atividade de chutar a bola ↔ manipulação da ação de Davi para a atividade mediada pela bola.

FRAGMENTO VII

T	OLHAR/ TOCAR (M)	GESTUAL (M)	VERBAL/ PROSÓDICO (M)	TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
35	08:15 ((olha para a bola))	((posiciona a bola em frente a perna de Davi))	((aqui' ó))			
36			08:17 ó a bola' chuta'		08:18 C1: chuta a bola	
37			08:19 CHUTÔ:::			
38		08:21 [[ri]]	[[a bo::]]		C1: [[ri e dá pulos de ponta de pé no chão]]	(volume alto) [[CHUTÔ::]]

O fragmento acima inicia-se com a atenção direta materna, na qual a mãe, com o foco visual na bola, no turno 35, posiciona esse objeto em frente à perna de Davi ao mesmo tempo em que menciona verbalmente pelo uso do termo dêitico espacial “aqui” a sua localização para a criança no espaço próximo a ela, contribuindo ao processo de referência espacial, conforme sugerem Cavalcante (1994) e Silva (2002). Essa relação de proximidade nesse caso tem como base o alcance do objeto diante do posicionamento da perna de Davi, cujo movimento para frente tocaria e movimentaria a bola.

Além do uso desse dêitico, a mãe utiliza os termos referenciais “ó” em dois momentos: após destacar espacialmente a presença do objeto e antes de fazer menção ao nome dele. Esses termos funcionaram como um recurso para dirigir a atenção de Davi para a bola. Depois de nomear o objeto, foco da atenção conjunta, a mãe solicita que ele chute o

objeto. Davi engaja-se na interação de atenção conjunta ao realizar o chute sem o monitoramento materno, como observamos no turno 36.

No turno posterior, a mãe realça, em sua fala, essa ação da criança sobre a bola por meio do alongamento de sua duração, o que sugere, que estava observando a ação do filho diante da bola. Logo, realizou um tipo de interação de atenção conjunta de acompanhamento.

Já no turno 38, a mãe emite o nome do objeto de atenção mútua com a extensão da duração da sua primeira sílaba. No mesmo tempo correspondente, a criança ri, dá pulos de ponta de pé e produz a palavra mencionada anteriormente pela mãe com o volume vocal alto e com o mesmo alongamento de sua duração, logo, destaca com ênfase a atividade realizada, o que mostra o envolvimento prazeroso da criança na brincadeira e a manutenção do seu foco de atenção e de interesse na atividade com a bola.

Vemos a seguinte trajetória interativa de atenção conjunta: atenção direta materna → engajamento de Davi na interação de atenção conjunta → atenção de acompanhamento materna → foco mútuo de atenção e de interesse entre a mãe e Davi na atividade mediada pela bola.

Essa última cena interativa analisada mostrou o estabelecimento da atenção conjunta entre a mãe e Davi, cujo foco de atenção e interesse partilhado envolve a bola e a atividade mediada por ela. A mãe procura atrair e monitorar a atenção, o interesse e o comportamento de Davi para jogar bola, ou seja, futebol. Diante desse direcionamento materno, em geral, a criança engajou-se de maneira prazerosa no jogo, exceto no fragmento IV, no qual não se engajou na atividade de atenção conjunta com a bola, mostrando insatisfação em continuar da atividade. Enquanto que, nos demais fragmentos, Davi manifestou pistas de engajamento.

Após a análise qualitativa das dezoito cenas interativas estabelecidas entre a mãe e a criança cega com o propósito de finalizar nossa análise longitudinal, construímos quadros para facilitar o acompanhamento de eventuais mudanças qualitativas em relação aos elementos multimodais da linguagem que contribuíram para a constituição ou manutenção da atenção conjunta entre a mãe e a criança e, consequentemente, para a emergência da linguagem da criança, conforme apresentaremos a seguir.

5.1 Quadros representativos da análise longitudinal

Este tópico está estruturado em quatro momentos distintos. O primeiro será dedicado à exposição do quadro referente às instâncias da prosódia materna na interação com a criança cega. O segundo será voltado aos quadros representativos dos elementos multimodais maternos envolvidos no processo da interação de atenção conjunta, os quais foram divididos nos planos: prosódico, verbal, gestual e olhar/tocar. O terceiro momento será destinado ao uso de recursos multimodais pela criança (gestos, tocar, produção verbal) em contexto de atenção conjunta, incluindo as situações que mostram seu engajamento nesse tipo de interação; as pista do seu não engajamento ou desengajamento na cena de atenção conjunta; as tentativas da criança de direcionar ou atrair a atenção ou comportamento materno para o foco da atenção conjunta; e, por fim, exemplificaremos as produções verbais nesses contextos, de forma a acompanhar a trajetória linguística de Davi. No último momento, apresentaremos a ocorrência dos formatos interativos de atenção conjunta ao longo do tempo de interação, focalizando na emergência dos tipos de atividade: atenção direta, atenção de acompanhamento, atenção de verificação e engajamento de atenção conjunta.

5.1.1 Primeiro Momento: Instâncias da prosódia materna nas cenas interativas com a criança cega

O primeiro quadro mostra os papéis da prosódia da fala materna em contextos interativos triádicos, ou seja, aqueles mediados por alguma entidade externa, que estrutura a relação dialógica da díade na interação.

QUADRO I: Instâncias da prosódia materna nas cenas interativas com a criança cega

Idade/Cena	Pista afetiva	Estabelecimento ou manutenção da atenção conjunta	Guia de inserção na língua/linguagem
Idade: 1;8.15 Cenas 1 e 2			
Idade: 1;9 Cena 3			
Idade: 1;9.21 Cena 4			
Idade: 1;10.11 Cenas 5, 6 e 7			
Idade: 1;11.16 Cenas 8 e 9			
Idade: 2.5 Cena 10			
Idade: 2.19 Cena 11			
Idade: 2.25 Cena 12			
Idade: 2;1.21 Cenas 13 e 14			
Idade: 2;2.9 Cena 15			
Idade: 2;4.18 Cena 16			
Idade: 2;5.22 Cena 17			
Idade: 2;7.20 Cena 18			

Legenda²⁶:

Presença
Ausência

Neste primeiro quadro, a instância que a prosódia da fala materna ocupa referente ao estabelecimento ou manutenção da atenção conjunta encontra-se em todos os momentos

²⁶ Essa legenda também se aplica as demais tabelas.

cronológicos em que a mãe e a criança estavam inseridas em engajamento triádico. Logo, a prosódia tem função de destaque nesses contextos interativos, servindo como um recurso primordial para a entrada da criança na cena de atenção conjunta.

Além dessa instância, em algumas interações entre a mãe e o filho cego, a prosódia da fala materna funcionou como pista afetiva para o filho, configurando e demarcando o contexto positivo (aprovações e conforto) ou negativo (proibições).

A pista prosódica referente ao contexto afetivo de proibição surgiu em duas situações interativas: cena 2, na qual a criança encontra-se com 1 ano, 8 meses e 15 dias e cena 7, quanto Davi estava com 1 ano, 10 meses e 11 dias. Na cena interativa 2, as qualidades vocais em falseto, infantilizada e/ou chorosa marcaram esse contexto de negação. Em um momento específico, o falseto e a voz chorosa foram utilizados com uma cadência de fala lenta. Entretanto, essas pistas vocais não surgiram em momento posterior como na cena 7. Nesta, os parâmetros prosódicos que delimitaram esse contexto foram a duração, ao prolongar a emissão da palavra de teor negativo, e a intensidade forte. Essas configurações prosódicas destacaram enfaticamente a palavra “não” inserida no contínuo de fala materna. Logo, vemos modificações prosódicas em duas interações que envolveram situações de proibição.

Em relação ao contexto positivo, evidenciamos o uso da prosódia enquanto pista de afeto em dois envolvimento entre a mãe e Davi: cenas 6 e 18, nas quais se configurou um contexto de aprovação. A primeira ocorreu quando Davi, com 1 ano, 10 meses e 11 dias, localizou e alcançou o objeto procurado sem a intervenção materna de pôr a mão da criança. A segunda aconteceu aos seus 2 anos, 7 meses e 20 dias e caracterizou o momento em que a criança chutou a bola sem necessitar da ajuda materna. Nessas duas cenas, a marcação prosódica enfática diante do prolongamento da duração da emissão das palavras “achou” e “chutou”, respectivamente, sinalizou o contexto positivo de aprovação.

Outra instância da prosódia evidenciada relaciona-se à função de guia para inserir a criança na língua/linguagem. Esse papel esteve presente em quatro momentos cronológicos percententes às cenas 1, 9, 14 e 18. No primeiro, a criança estava com 1 ano, 8 meses e 15 dias e a marcação prosódica enfática usada na fala atribuída materna ao falar por Davi assumiu o papel de marcar o lugar dele na interação dialógica. No segundo, quando a idade de Davi correspondia a 1 ano, 11 meses e 16 dias, ocorreu essa função da fala materna de atribuir voz à criança, entretanto permeada pela qualidade vocal infantilizada. No terceiro, referente à cena interativa 14, a idade de Davi era 2 anos, 1 mês e 21 dias. Nessa cena a criança emitiu algumas produções vocais relacionadas a cantiga de ninar, mostrando-se mais ativa enquanto falante. Diante disso, a mãe fez uso da fala recortada por meio da mesma marcação ritmada

para marcar as vocalizações do filho. No último momento cronológico relacionado à cena 18, no qual a idade da criança era de 2 anos, 7 meses e 20 dias, há uma riqueza de vocalizações por parte dela. Após uma das emissões realizadas por Davi, a mãe fez uso mais uma vez da fala recortada permeada pela marcação enfática para produzir o mesmo significante produzido pela criança, organizando linguisticamente a linguagem dela.

Desse modo, vemos que, à medida que a criança ocupa os turnos enquanto falante de sua língua materna, a mãe deixa de usar a fala atribuída e passa a utilizar a fala recortada, conforme tem destacado Cavalcante (1999). No primeiro tipo de fala, elementos prosódicos diferenciados, entre eles a marcação enfática e a qualidade vocal infantilizada, contribuíram para instaurar o lugar da criança na língua/linguagem. No segundo tipo, os parâmetros prosódicos utilizados foram os mesmos daqueles que marcaram a produção vocal infantil, servindo como espelho para a criança ver sua fala refletida na fala do outro.

A seguir, focaremos o papel da prosódia enquanto recurso para o estabelecimento ou manutenção da atenção conjunta. Esquematizaremos em dois quadros os elementos prosódicos. O primeiro destinado às qualidades vocais e o outro às configurações prosódicas propriamente ditas presentes na fala materna para dirigir ou manter a atenção para determinada entidade externa, seja parte do corpo da criança ou um objeto, de forma a acompanharmos longitudinalmente a permanência, eliminação ou mudanças prosódicas nos contextos de atenção conjunta. Em seguida, elencamos, em demais quadros, outros recursos que ocorrem na constituição e no processo da interação de atenção conjunta, situados nos planos: verbal, gestual e olhar/tocar. Daremos início então ao segundo momento de nossas análises dedicado às configurações linguísticas multimodais maternas.

5.1.2 Segundo Momento: Elementos multimodais maternos - planos de composição da atenção conjunta

Neste segundo momento, apresentaremos os planos: prosódico, verbal gestual, olhar/tocar, em quadros distintos, como forma didática para acompanhar as possíveis mudanças de seus elementos em contextos interativos de atenção conjunta. Mas, vale salientar, que tais planos não emergem isoladamente, seus componentes estão integrados entre si na mesma ocorrência temporal, formando um sistema único de significação, contribuindo para a constituição da atenção conjunta.

**QUADRO II: Plano prosódico - Configurações prosódicas da fala materna para
dirigir ou manter o foco atencional da criança na interação de atenção conjunta**

QUADRO II.1: Qualidades vocais

Idade/ Cena	Fala infantilizada – uso do diminutivo	Voz em falsetto	Voz aspirada	Voz chorosa	Voz silabada	Voz grave/áspera
Idade: 1;8.15 Cenas 1 e 2						
Idade: 1;9 Cena 3						
Idade: 1;9.21 Cena 4						
Idade: 1;10.11 Cenas 5, 6 e 7						
Idade: 1;11.16 Cenas 8 e 9						
Idade: 2.5 Cena 10						
Idade: 2.19 Cena 11						
Idade: 2.25 Cena 12						
Idade: 2;1.21 Cenas 13 e 14						
Idade: 2;2.9 Cena 15						
Idade: 2;4.18 Cena 16						
Idade: 2;5.22 Cena 17						
Idade: 2;7.20 Cena 18						

O quadro acima expõe as qualidades vocais da fala materna que emergem em contextos de atenção conjunta. Nota-se o papel de destaque do falsetto para atrair, dirigir ou manter a atenção da criança para determinada entidade externa, o foco da interação, de forma que a mãe e Davi partilhem sua atenção a esse foco comum, conforme ocorreu em diferentes períodos da vida da criança, nas idades: 1 anos, 8 meses e 15 dias; 1 ano, 9 meses e 21 dias; 1 ano, 10 meses e 11 dias; 1 ano, 11 meses e 16 dias; 2 anos e 5 dias; 2 anos e 19 dias, 2 anos, 1

mês e 21 dias; 2 anos, 5 meses e 22 dias. Inicialmente, o uso do falsetto ocorreu praticamente sem intervalos em todas as cenas interativas até o período de 2 anos e 19 dias, exceto no momento correspondente a 1 ano e 9 meses. Após esse momento cronológico, a ausência do falsetto passou a ser mais frequente, possivelmente por outros elementos prosódicos substituírem seu papel nas cenas de atenção conjunta.

Além da qualidade vocal falseteada, a fala infantilizada, ao referir o nome do foco da interação no diminutivo, também foi recurso utilizado nos contextos de atenção conjunta, mostrando a presença da configuração da fala em manhês. Sua ocorrência, entretanto, não se deu por meio de um funcionamento processual, mas através de um modo descontínuo, pois essa qualidade vocal ocorreu em intervalos irregulares ao longo das interações entre a mãe e a criança.

Em situações específicas, outras qualidades vocais surgiram no contexto de atenção conjunta, como a voz aspirada, na cena 1 em que a criança estava com 1 ano, 8 meses e 15 dias e na cena 6, quando Davi tinha 1 ano, 10 meses e 11 dias, nos momentos em que a criança volta sua atenção tátil para o foco da atenção conjunta após direcionamento materno; a voz chorosa no período em que Davi estava com 1 ano, 11 meses e 16 dias, que ajudou a indicar e orientar a criança no espaço interativo, o próprio foco da atenção conjunta; e a voz grave/áspera, que surgiu na cena 10, na qual Davi estava com 2 anos e 5 dias. Essa qualidade vocal configurou a fala atribuída que a mãe utilizou para emitir o latido característico do cachorro, fazendo uso da pantomima vocal ao simular o personagem da cena, foco da atenção conjunta.

Quadro II.2: Elementos prosódicos

Idade/Cena	Ênfase	Alongamento da sílaba tônica	Tessitura alta	Velocidade lenta	Velocidade rápida	Intensidade fraca	Intensidade forte	Entonação ascendente no final da emissão
Idade: 1;8.15 Cenas 1 e 2								
Idade: 1;9 Cena 3								
Idade: 1;9.21 Cena 4								
Idade: 1;10.11 Cenas: 5, 6 e 7								
Idade: 1;11.16 Cenas: 8 e 9								
Idade: 2.5 Cena 10								
Idade: 2.19 Cena 11								
Idade: 2.25 Cena 12								
Idade: 2;1.21 Cenas 13 e 14								
Idade: 2;2.9 Cena 15								
Idade: 2;4.18 Cena 16								
Idade: 2;5.22 Cena 17								
Idade: 2;7.20 Cena 18								

Ainda exemplificando o plano prosódico, este quadro respresenta as configurações prosódicas na instância da atenção conjunta. No primeiro registro cronológico, no qual a criança estava com 1 ano, 8 meses e 15 dias, constatamos a utilização de todos os componentes prosódicos encontrados nos engajamentos triádicos: a marcação enfática, o alongamento da emissão da sílaba tônica do nome da entidade, foco da atenção conjunta, o uso da tessitura alta, velocidades de fala lenta ou rápida, variações de intensidade (forte e fraca) e entonação ascendente no final da emissão, diante da ocorrência de perguntas sobre a localização da entidade.

Comparando os demais períodos da vida da criança em que cenas interativas com

sua mãe foram registradas, a marcação enfática, o alongamento da duração da sílaba tônica, a velocidade lenta, a intensidade fraca, a intensidade forte e a entonação ascendente no final da emissão tiveram papel de destaque nos contextos de atenção conjunta, uma vez que foram os elementos prosódicos mais utilizados seja para atrair, direcionar ou manter o foco da atenção de Davi para alguma entidade externa.

Entre esses elementos prosódicos mais frequentes, apenas as variações de intensidade (forte ou fraca) e a velocidade de fala lenta não foram utilizados nos últimos registros interativos, nos quais se nota uma diminuição significativa quanto ao uso de parâmetros prosódicos em contextos de atenção conjunta, possivelmente pelo fato de a criança estar mais engajada nesses contextos sem necessitar tanto do direcionamento materno.

QUADRO III: Plano verbal materno

Idade/Cena	Itens referenciais – diretivos de atenção (ó, óia)	Nomeação da entidade externa, foco da atenção conjunta	Descrição da qualidade da entidade externa	Questionamento sobre a localização da entidade externa	Termo dêitico espacial “aqui”
Idade: 1;8.15 Cenas 1 e 2					
Idade: 1;9 Cena 3					
Idade: 1;9.21 Cena 4					
Idade: 1;10.11 Cenas 5, 6 e 7					
Idade: 1;11.16 Cenas 8 e 9					
Idade: 2.5 Cena 10					
Idade: 2.19 Cena 11					
Idade: 2.25 Cena 12					
Idade: 2;1.21 Cenas 13 e 14					
Idade: 2;2.9 Cena 15					
Idade: 2;4.18 Cena 16					
Idade: 2;5.22 Cena 17					
Idade: 2;7.20 Cena 18					

Em relação ao plano verbal, a mãe, quando procurava atrair, direcionar ou manter a atenção e o interesse da criança para determinada entidade externa, seja um objeto, um evento ou determinada parte do corpo da criança, em geral, nomeava tal entidade, foco da atenção conjunta. Para isso na maioria dos momentos usava itens referenciais, ou seja, diretivos de atenção para introduzir o nome da entidade em sua fala ou utilizava tais diretivos apenas para atrair a atenção da criança para a entidade escolhida como foco da atenção conjunta, sem mencionar seu nome. Além disso, em outras situações descrevia sobre a qualidade da entidade externa ou questionava sobre sua localização. O uso do termo dêitico espacial “aqui” para fazer referência à própria entidade externa situada no espaço próximo da criança ou para indicar a sua localização também foi observado em determinadas cenas interativas de atenção conjunta.

Constatamos que em praticamente todos os momentos cronológicos, a mãe fez uso de itens referenciais (ó/óia) e nomeava o referente, foco da atenção conjunta. A ocorrência do termo dêitico espacial foi observada em aproximadamente metade dos registros, emergindo em seis deles. A descrição da qualidade do referente e o questionamento sobre sua localização surgiram com maior raridade na fala materna.

Ressaltamos que todos os componentes ou recursos do plano verbal elencados foram utilizados no primeiro registro, da mesma forma que foi evidenciada a totalidade dos elementos prosódicos. Por outro lado, não evidenciamos eliminações processuais quanto aos componentes do plano verbal materno em relação à idade da criança.

QUADRO IV: Plano gestual materno

Idade/Cena	Gesto de pôr ou de deslizar a mão da criança sobre a entidade externa	Gesto de deslizar ou pressionar a entidade externa no corpo da criança	Direcionar e guiar o corpo da criança para a entidade externa	Gesto de estender o braço (mostrar ou entregar)	Gesto imperativo de estender o braço e de tocar na entidade externa – apontar exploratório	Gesto de bater palmas
Idade: 1;8.15 Cenas 1 e 2						
Idade: 1;9 Cena 3						
Idade: 1;9.21 Cena 4						
Idade: 1;10.11 Cenas 5, 6 e 7						
Idade: 1;11.16 Cenas 8 e 9						
Idade: 2.5 Cena 10						
Idade: 2.19 Cena 11						
Idade: 2.25 Cena 12						
Idade: 2;1.21 Cenas 13 e 14						
Idade: 2;2.9 Cenas 15						
Idade: 2;4.18 Cena 16						
Idade: 2;5.22 Cena 17						
Idade: 2;7.20 Cena 18						

Entre os recursos para o estabelecimento ou manutenção da atenção conjunta, destaca-se, no plano gestual materno, o gesto de pôr e de deslizar a mão da criança sobre a entidade externa que pretende tomar como foco da atenção compartilhada. Esse gesto substituiu o apontar convencional ou o gesto de mostrar, sinalizando a presença da entidade externa, que estrutura a interação.

O gesto de pôr ou de deslizar a mão da criança sobre a entidade externa para atrair e direcionar sua atenção para ela estava presente nos primeiros registros cronológicos. A partir do período de 1 ano, 16 meses e 11 dias, ele foi surgindo com uma menor frequência, deixando completamente de aparecer na idade de 2 anos, 4 meses e 18 dias. Essa trajetória

acompanhou o aumento da independência de Davi de direcionar sua atenção tátil para o foco da atenção conjunta, sem necessitar do monitoramento materno.

Com o aumento da autonomia em se inserir na cena de atenção conjunta proposta pela mãe, começou a ser utilizado outro gesto: estender o braço, o qual passou a introduzir esse tipo de interação triádica, sendo predominante na atividade de atenção direta materna realizada para direcionar a atenção do filho para o foco da atenção conjunta. Durante esse gesto, a mãe estava com a entidade, representada por um objeto, na mão, com o intuito de mostrá-lo ou entregá-lo para a criança. A primeira evidência desse gesto ocorreu nas cenas 5 e 6, nas quais a criança encontrava-se com 1 ano, 10 meses e 11 dias. A partir desse momento, ele foi usado em praticamente todas as demais interações estabelecidas entre mãe e filho, exceto nas cenas 12, 15, 17 e 18, nas quais Davi estava com 2 anos e 25 dias; 2 anos, 2 meses e 9 dias; 2 anos, 5 meses e 22 dias; e 2 anos, 7 meses e 20 dias, respectivamente.

Nessas cenas, outro tipo de gesto introduziu a interação de atenção conjunta, pois os contextos demandaram uma gestualidade mais específica para garantir o direcionamento da atenção da criança para a entidade externa. Na cena 12, por exemplo, apesar de o gesto utilizado apresentar uma configuração semelhante às descritas acima, o estender o braço associado ao apontar exploratório direcionado ao objeto realizado pela mãe exerceu funcionalidade distinta, pois teve o papel imperativo de solicitar o objeto e indicar à criança o seu interesse por ele.

Por outro lado, na cena 15, o foco da atenção conjunta foi o ato de massagear. Desse modo, o gesto de pôr e deslizar as mãos da criança sobre o rosto funcionou como recurso para dirigir a sua atenção e comportamento para essa atividade, e foi usado para estabelecer a atenção conjunta mediada pela massagem. Essa gestualidade usada nas interações iniciais foi resgatada nesse contexto.

Já na cena 17, que envolveu a simulação de cantar parabéns, a mãe procurou engajar a criança nessa atividade através do gesto pantomímico de bater palmas associado à canção do parabéns. Enquanto que na cena 18, cuja entidade da atenção conjunta é a bola, a gestualidade de direcionar e guiar o corpo de Davi para esse objeto foi utilizada para engajar a criança no jogo de futebol, direcionando sua atenção e seu movimento para chutar a bola.

Esses dois gestos das cenas 17 e 18, foram encontrados em outros períodos cronológicos. O gesto de bater palmas ocorreu na cena 8, na qual Davi tinha 1 ano, 11 meses e 16 dias, com função diferente. Nessa situação, substituiu o gesto de chamar, já que a sonoridade das palmas foi integrada à produção verbal de solicitar a aproximação da criança. Logo, funcionou como um emblema conforme tem classificado a maioria das manifestações

gestuais para estabelecer ou manter a atenção da criança para determinada entidade externa, o foco da interação. O direcionamento do corpo de Davi para o objeto ocorreu nas cenas 3 com 1 ano e 9 meses e na 6 com 1 ano, 10 meses e 11 dias.

Com menor frequência ocorreu, na atividade de atenção direta materna, o gesto de deslizar ou pressionar a entidade externa no corpo da criança. Essa tipologia gestual foi encontrada nas cenas 10 e 13, correspondentes aos registros cronológicos de 2 anos e 5 dias; e 2 anos, 1 mês e 21 dias, respectivamente.

Diferentemente do gesto de pôr ou de deslizar a mão da criança sobre a entidade externa e de estender o braço para mostrar ou entregar o objeto, a emergência das demais gestualidades não teve relação com o período de vida da criança, mas com o contexto estabelecido na cena.

QUADRO V: Plano do olhar e tocar materno

Idade/Cena	Olhar para a criança	Olhar para a entidade externa	Olhar voltado para a criança e para a entidade externa	Seguir o olhar da criança para a entidade externa	Alternação do olhar entre a criança e a entidade externa	Tocar na criança	Desvio de olhar
Idade: 1;8.15 Cenas 1 e 2							
Idade: 1;9 Cena 3							
Idade: 1;9.21 Cena 4							
Idade: 1;10.11 Cenas 5, 6 e 7							
Idade: 1;11.16 Cenas 8 e 9							
Idade: 2.5 Cena 10							
Idade: 2.19 Cena 11							
Idade: 2.25 Cena 12							
Idade: 2;1.21 Cenas 13 e 14							
Idade: 2;2.9 Cena 15							
Idade: 2;4.18 Cena 16							
Idade: 2;5.22 Cena 17							
Idade: 2;7.20 Cena 18							

Nos momentos em que a mãe buscava estabelecer ou manter a atenção da criança para o foco da atenção conjunta, o plano do olhar materno era sempre acionado, apesar de Davi não perceber o tal foco e direcionamento visual e o olhar não funcionar como forma de atrair sua atenção.

Entre os variados movimentos e direção da visão destacaram-se o olhar dirigido à criança presente em todos os registros interativos que possibilitava à mãe observar e acompanhar o foco atencional infantil; o olhar para a entidade externa, foco da atenção conjunta, observado em praticamente todas as cenas, exceto na 17, quando a criança estava com 2 anos, 5 meses e 22 dias. Essa direção do olhar sinalizou o foco atencional materno para tal entidade.

Em algumas cenas, o campo visual abrangia tanto a criança quanto a entidade externa, demonstrando o engajamento coordenado da mãe com a criança e a entidade externa; em outras, o olhar da mãe seguia da criança até a entidade externa, funcionando como atenção de acompanhamento. Em situações mais raras, evidenciou-se alternância do olhar materno entre a criança e a entidade externa, em geral, com a função de verificar se Davi direcionara sua atenção para o foco dirigido ou para captar qual seu outro foco de atenção; surgiu, também, o toque na criança, assumindo o estatuto do olhar dirigido a ela como forma de convidá-la e engajar-se na interação de atenção conjunta.

Apesar de o toque, enquanto estatuto de olhar, ser a única forma que pode engajar a criança na interação de atenção conjunta, ele ocorreu apenas nos dois primeiros registros cronológicos. Por outro lado, conforme apresentado no quadro anterior, o toque, enquanto estatuto do gesto de apontar ou de mostrar, ocorreu em outras cenas interativas, nas quais a mãe colocava a mão da criança sobre entidade externa. Em momentos pontuais, ocorreu desvio do olhar, sem função expressiva nas cenas de atenção conjunta.

Os movimentos e o direcionamento do olhar materno variaram de acordo com a função: acompanhamento da atenção da criança, focalização na entidade externa, detecção do foco de atenção e interesse de Davi. Essas funções podem contribuir para a mãe selecionar e ajustar os recursos utilizados para o estabelecimento ou manutenção de uma cena de atenção conjunta.

Diante da mescla dos planos de composição da atenção conjunta apresentados nos quadros acima, a mãe procurava direcionar ou manter a atenção da criança para determinada entidade externa, eleita como foco da atenção conjunta.

5.1.3 Terceiro Momento: Recursos multimodais da criança em contexto de atenção conjunta

O terceiro momento será dedicado às pistas relacionadas ao engajamento da criança na cena de atenção conjunta; ao não engajamento ou desengajamento na interação de atenção conjunta; e aos recursos utilizados pela criança para direcionar ou atrair a atenção ou comportamento materno para alguma entidade externa, foco da atenção conjunta. Nos quadros seguintes, elencaremos as pistas multimodais das situações expostas, nessa ordem, e, posteriormente, focaremos na emergência do plano verbal infantil desses contextos de atenção conjunta, de forma a acompanhar as aquisições linguísticas de Davi.

QUADRO VI: Pistas multimodais de engajamento da criança na cena de atenção conjunta

Idade/Cena	Gesto de tocar ou de \pegar na entidade externa	Deslizar a entidade externa sobre o próprio corpo	Erguer a cabeça	Direcionar a cabeça para a entidade externa	Orientar ou movimentar o corpo na direção da entidade externa	Estender o braço	Sorriso	Produção verbal
Idade: 1;8.15 Cenas 1 e 2								
Idade: 1;9 Cena 3								
Idade: 1;9.21 Cena 4								
Idade: 1;10.11 Cenas 5, 6 e 7								
Idade: 1;11.16 Cenas 8 e 9								
Idade: 2.5 Cena 10								
Idade: 2.19 Cena 11								
Idade: 2.25 Cena 12								
Idade: 2;1.21 Cenas 13 e 14								
Idade: 2;2.9 Cena 15								
Idade: 2;4.18 Cena 16								
Idade: 2;5.22 Cena 17								
Idade: 2;7.20 Cena 18								

O quadro VI mostra as pistas de engajamento da criança diante do direcionamento materno para determinada entidade externa, foco da interação, de forma que, tanto a mãe quanto Davi, passaram a dedicar sua atenção ao mesmo foco.

Sabe-se que não é possível, no caso da criança cega, tomar a direção do olhar como pista para captar seu foco de atenção. Entretanto, outros recursos funcionaram como indicadores da atenção da criança. O toque, enquanto estatuto do olhar, tem se mostrado como pista relevante para a mãe interpretar e perceber o foco atencional estabelecido por Davi

O gesto de tocar ou de pegar na entidade externa foi encontrado na maioria das interações vivenciadas entre a mãe e a criança, exceto em quatro registros cronológicos, aqueles que se referem às idades de: 1 ano e 9 meses; 2 anos e 25 dias; 2 anos, 2 meses e 9 dias; e 2 anos, 7 meses e 20 dias. Esses registros envolveram situações diversas, seja o não engajamento da criança na cena de atenção conjunta, conforme ocorreu no primeiro e no terceiro momentos mencionados, seja uma situação na qual a criança tomava a iniciativa de direcionar a atenção materna, como aconteceu no segundo momento; seja um contexto de atenção conjunta em que não cabia à criança realizar esse tipo de gesto, como foi observado no último registro cronológico, durante a atividade de jogar futebol.

Vemos que o gesto de tocar ou pegar na entidade externa, que teve relação com o interesse de Davi e com o contexto estabelecido, sinalizou seu engajamento na cena de atenção conjunta, independentemente da idade de Davi.

O movimento de deslizar a entidade externa sobre o próprio corpo foi utilizada por Davi em uma única cena de atenção conjunta, na qual estava com 2 anos e 5 dias. Nessa situação interativa, o foco era o *cachorrinho de pelúcia*. Desse modo, essa gestualidade da criança, possivelmente, foi realizada para que ela pudesse sentir sua textura agradável.

Uma outra pista do engajamento de Davi na cena de atenção conjunta foi a postura de cabeça, tanto pelo movimento de erguê-la quanto por direcioná-la para a entidade externa. A primeira postura foi observada em seis momentos: 1 ano, 8 meses e 15 dias; 1 ano, 9 meses e 21 dias; 2 anos e 25 dias; 2 anos, 1 mês e 21 dias; 2 anos, 7 meses e 20 dias. Nesses três últimos, o direcionar a cabeça para a entidade externa também foi encontrado nas situações em que a criança focava sua atenção no terceiro elemento.

A gestualidade de orientar ou movimentar o corpo na direção da entidade externa também sinalizou o engajamento de Davi na interação de atenção conjunta direcionada pela mãe, conforme encontramos nos registros cronológicos: 1 ano, 9 meses e 21 dias; 1 ano, 10 meses e 11 dias; 1 ano, 11 meses e 16 dias; 2 anos, 4 meses e 18 dias; e 2 anos, 7 meses e 20 dias. Nesses registros, assim como na cena interativa 10, na qual a criança estava com 2 anos

e 25 dias, a expressão facial de afeto positivo, o sorriso manifestou-se indicando a satisfação e o interesse de Davi em participar do momento de atenção conjunta e configurando um sinal de sua inserção na interação.

Nota-se que as posturas de cabeça, o direcionamento do corpo para o foco da atenção conjunta e o sorriso surgiram em diferentes momentos cronológicos, dos primeiros até os últimos registros interativos, nos quais Davi engajava-se ou mantinha-se inserido na cena de atenção conjunta.

O gesto de erguer o braço realizado por Davi, surgiu diante da iniciativa materna de entregar-lhe o objeto ou de mostrar sua presença ou localização no espaço interativo, conforme se observa nas cenas interativas, correspondentes às seguintes idades da criança de: 1 ano, 10 meses e 11 dias; 2 anos e 5 dias; 2 anos e 19 dias. 2 anos, 1 mês e 21 dias; e 2 anos; 4 meses e 18 dias.

Já a produção verbal de Davi em situações de engajamento na cena de atenção conjunta teve relação com a sua idade, ocorrendo somente em cenas interativas específicas, nas quais ele ocupava os turnos discursivos enquanto falante de sua língua materna. Essas cenas, nas quais se nota que a linguagem gradativamente torna mais estruturada e surge com uma maior frequência quando Davi se insere na interação dialógica, ocorreram nas idades de: 2 anos, 1 mês e 21 dias; 2 anos, 4 meses e 18 dias; 2 anos; 7 meses e 20 dias.

As manifestações de não engajamento da criança diante da atenção direta materna, assim como as pistas de seu desengajamento de uma interação de atenção conjunta estabelecida, contemplaram diferentes recursos como instância de negação.

Nas primeiras situações interativas registradas, ou seja, cenas 1, 3 e 4, em que a idade de Davi era de 1 ano, 8 meses e 15 dias; 1 ano e 9 meses; e 1 ano, 9 meses e 21 dias, respectivamente, foi observado o afastamento da mão da entidade externa sinalizando o desvio do foco de sua atenção. No caso da cena 4, essa foi a única pista do desengajamento dele. Na cena 1, a postura de cabeça rebaixada também indicou o desengajamento da criança na cena de atenção conjunta. Na cena 3, novas pistas emergiram: choro, choramingo, grito e afastamento corporal, expressando o não engajamento na interação de atenção conjunta.

O registro correspondente a 1 ano, 10 meses e 11 dias contempla dois contextos interativos (cenas 5 e 6), nos quais a criança, em momentos específicos, começa a manifestar sinais de desengajamento na interação de atenção conjunta da qual participava. Na cena 5, as pistas utilizadas por Davi foram: afastamento do objeto, gesto emblemático de negação com a cabeça e a vocalização, marcando o início da produção verbal nesse contexto. Por outro lado, na cena 6, diferentes recursos foram usados: expressão facial de afeto negativo (franzir a testa), grito e choramingo.

Os demais registros interativos apresentaram variações no uso dos recursos para se desengajar da cena de atenção conjunta estabelecida, exceto os que se referem a 1 ano, 11 meses e 16 dias; e 2 anos e 19 dias, nas quais o afastamento do objeto foi a única pista do desengajamento observada. Quando a criança estava com 2 anos, 5 meses e 22 dias, a postura de cabeça rebaixada e o afastamento manual do foco de atenção conjunta configuraram as pistas do desengajamento; aos 2 anos, 7 meses e 20 dias e essas pistas incluíram a expressão facial característica de insatisfação (testa franzida) e o afastamento corporal.

Vale salientar que partir de 1 ano, 10 meses e 11 dias, o choro ou choramingo ocorreram com menos frequência, aparecendo em apenas uma situação específica de não engajamento na cena de atenção conjunta, quando a criança estava com 2 anos, 2 meses e 9 dias de vida. Esse contexto foi também mediado por diferentes pistas de negação da criança em participar da interação: expressões faciais de emoção negativa, cabeça rebaixada e produção verbal, por meio da expressão de negação: “não telu”.

Desse modo, até a aquisição do léxico “não” na linguagem da criança em contexto de atenção conjunta, no qual ela se mostra resistente e desinteressada em se inserir na interação, outras pistas ocuparam a instância de negação: choro ou choramingo, grito, afastamento corporal ou do objeto, gesto emblemático de negação com a cabeça, e expressão

Em contextos interativos específicos, Davi realizou uma atividade de atenção conjunta do tipo direta, com o propósito de direcionar a atenção ou de influenciar a ação da mãe para entregar determinado objeto de seu interesse.

Constatamos esse tipo de atividade na cena 1, Davi com 1 ano, 8 meses e 15 dias. Nela, o toque na entidade externa, apontar exploratório, serviu para direcionar e atrair a atenção materna para tal entidade, foco da atenção conjunta. Nesse sentido, o tocar ocupou a instância do apontar, já que dirigiu a atenção da mãe para o referente identificado pelo gesto. Essa funcionalidade do gesto tátil assume uma função declarativa, uma vez que seu uso tende a atrair e dirigir a atenção materna para a entidade externa, conforme sugerem (CARPENTER; NAGELL; TOMASELLO, 1998; TOMASELLO, 2003). Na cena 9, Davi com 1 ano, 11 meses e 16 dias, evidenciamos outra gestualidade realizada por ele, o direcionamento do corpo e a orientação da cabeça de forma a indicar a localização do objeto, o que substituiu o papel do apontar. Essa gestualidade, que funcionou como um gesto de apontar de configuração diferenciada, veio associada à produção verbal, que mencionava que o objeto havia caído.

Por outro lado, nas demais cenas, gestos imperativos, que sinalizavam o interesse da Davi em determinado objeto, mediavam a atenção direta e, em geral, tinham o propósito de solicitar que a mãe o entregasse a ele. Na cena 5, que corresponde à idade da criança de 1 ano, 10 meses e 11 dias, diferentes gestualidades surgiram: estender os braços para frente, direcionar o corpo para a entidade externa, puxá-la para próximo de si e tocar na mãe. Esses gestos ocorreram em diferentes momentos da cena e, na maioria das vezes, levaram a mãe a atender a necessidade e o interesse de Davi. Já na cena 11, a criança com 2 anos e 19 dias, apenas foi observado o gesto de estender o braço associado ao movimento de puxar o objeto, sugerindo uma atividade de atenção direta.

Por outro lado, os momentos de 2 anos e 25 dias e de 2 anos, 4 meses e 18 dias referentes às cenas 12 e 16 respectivamente, mostraram situações clássicas de atenção direta permeada por gestos imperativos: erguer ou estender os braços integrados à solicitação verbal. Nessas situações, Davi apresentou maior autonomia no uso de gestualidades específicas e da linguagem oral com o intuito de influenciar a ação materna a entregar-lhe o objeto de seu interesse. Outras gestualidades foram evidenciadas. Na cena 12, concomitantemente ao gesto de erguer os braços ocorreu o toque no objeto, configurando a atenção tátil; enquanto que, na cena 16, em momento específico, emergiu a gestualidade de direcionar o corpo para o foco da atenção conjunta e, em outro, o gesto de puxar o braço da mãe.

Com base no quadro analisado, constatamos que, com o avançar da idade de Davi, há maior diversidade de recursos gestuais utilizados na atividade de atenção direta realizada pela criança e que a emergência da produção verbal nesse tipo de interação de atenção conjunta passa a exercer um papel relevante para direcionar a atenção e ação maternas para o foco, objetivo da criança.

QUADRO IX: Plano verbal da criança

Idade/Cena	Produção verbal	Contexto interativo	Ocorrências
Idade: 1;8.15 Cenas 1 e 2			
Idade: 1;9 Cena 3			
Idade: 1;9.21 Cena 4			
Idade: 1;10.11 Cenas 5, 6 e 7		Desengajamento infantil da cena de atenção conjunta	/um' um'/
Idade: 1;11.16 Cenas 8 e 9		Atenção infantil direta	/CAI:U'/
Idade: 2.5 Cena 10			
Idade: 2.19 Cena 11			
Idade: 2.25 Cena 12		Atenção infantil direta	/dá'/
Idade: 2;1.21 Cenas 13 e 14		Engajamento infantil na cena de atenção conjunta	/a' a' a'::/
Idade: 2;2.9 Cena 15		Não engajamento infantil na cena de atenção conjunta	/ê ê a'/; /nãu telu'/
Idade: 2;4.18 Cena 16		Atenção infantil direta Engajamento infantil na cena de atenção conjunta	/dei mainha'/; /ui' ui'/ /ui'/
Idade: 2;5.22 Cena 17			
Idade: 2;7.20 Cena 18		Engajamento infantil na cena de atenção conjunta	/EI::TA/; /ai'/; /CHUTÔ::/.

O quadro IX expõe a emergência da produção verbal em diferentes contextos interativos de atenção conjunta: desengajamento infantil da cena; atenção infantil direta; engajamento infantil na cena; e não engajamento infantil na interação de atenção conjunta.

Observa-se que a primeira ocorrência da produção verbal infantil, caracterizada por fragmentos monossilábicos relacionados a blocos prosódicos significativos de negação aconteceu em contexto de desengajamento na cena de atenção conjunta no momento de idade da criança de 1 ano, 10 meses e 11 dias.

A partir desse período, nota-se um aumento das produções verbais em outros contextos. Com 1 ano, 11 meses e 16 dias e 2 anos e 25 dias, ao realizar uma atenção direta e interagir com a mãe, Davi menciona suas primeiras palavras relacionadas a essa atividade de atenção conjunta. Em momento posterior, no qual a idade de Davi era de 2 anos, 4 meses e 18 dias, além da palavra, a criança passou a usar uma estrutura linguística mais complexa, a frase.

Em situações nas quais Davi encontrava-se engajado na cena de atenção conjunta, cujos registros cronológicos contemplaram as seguintes idades: 2 anos, 1 mês e 21 dias; 2 anos, 4 meses e 18 dias; e 2 anos, 7 meses e 20 dias, constatam-se evoluções significativas na produção verbal da criança. No primeiro momento (cena 14), ele produzia blocos prosódicos rítmicos referentes à cantiga de ninar. No segundo (cena 16), nomeava o objeto (luz), foco da atenção conjunta, mas com omissão e ditorção fonêmicas. Já no terceiro momento (cena 18), mencionava diferentes palavras relacionadas ao contexto, demonstrando maturidade fonológica.

A produção verbal em contexto de não engajamento da criança na cena de atenção conjunta foi observada em apenas quando Davi estava com 2 anos, 2 meses e 9 dias. Essa idade marca o início da emissão da frase.

Vemos que a emergência da linguagem oral foi predominante nos contextos de atenção direta realizada por Davi e naqueles em que ele estava engajado na cena de atenção conjunta em comparação aos contextos de desengajamento ou não engajamento nessa interação triádica. Desse modo, a participação em atividades de atenção conjunta contribuiu para a aquisição linguística da criança. Além disso, nas interações estabelecidas a linguagem da criança mostrou-se mais dinâmica, estruturada e com novas complexidades. Logo, os contextos de atenção conjunta e a idade de Davi tiveram relação com o aumento de suas produções verbais.

5.1.4 Quarto momento: formatos de atenção conjunta

Esse último momento da análise contempla os formatos interativos de atenção conjunta nas cenas entre a mãe e a criança, visualizando o processo de atenção direta estabelecido pela mãe ou por Davi e demais atividades constituintes dessas cenas, como a atenção de verificação e a de acompanhamento, como forma de acompanhar suas incidências e a relação entre a atividade de atenção direta e o engajamento do parceiro dialógico na cena de atenção conjunta ao longo do tempo.

QUADRO X: Formatos de atenção conjunta

Idade	Cena	ADM	AVM	ACM	ENG-M	ADC	AVC	ACC	ENG-C
Idade: 1;8.15	Cena 1	7	1	4	1	1	*	*	1
	Cena 2	3	1	1	*	*	*	*	2
Idade: 1;9	Cena 3	7	*	*	*	*	*	*	*
Idade: 1;9.21	Cena 4	3	*	1	*	*	*	*	3
Idade: 1;10.11	Cena 5	2	*	9	4	8	*	*	1
	Cena 6	9	*	2	*	*	*	*	4
	Cena 7	*	*	*	*	*	*	*	*
Idade: 1;11.16	Cena 8	3	*	*	*	*	*	*	3
	Cena 9	3	1	1	*	1	*	*	3
Idade: 2.5	Cena 10	9	*	3	*	*	*	*	9
Idade: 2.19	Cena 11	3	*	2	*	1	*	*	3
Idade: 2.25	Cena 12	1	*	1	1	1	*	*	1
Idade: 2;1.21	Cena 13	2	*	*	*	*	*	1	2
	Cena 14	5	*	1	*	*	*	1	4
Idade: 2;2.9	Cena 15	3	*	*	*	*	*	*	*
Idade: 2;4.18	Cena 16	5	*	1	*	4	*	*	3
Idade: 2;5.22	Cena 17	2	*	1	*	*	*	*	1
Idade: 2;7.20	Cena 18	9	*	2	*	*	*	*	8

Legendas:

Presença e nº da ocorrência

* Ausência

ADM: Atenção Direta Materna

AVD : Atenção de Verificação Materna

ACD: Atenção de Acompanhamento Materna

ENG-M: Engajamento Materno

ADC: Atenção Direta da Criança

AVD: Atenção de Verificação da Criança

ACD: Atenção de Acompanhamento da Criança

ENG-C: Engajamento da Criança

Este último quadro expõe as ocorrências das atividades de atenção conjunta entre a mãe e a criança cega. Tomamos como referência a atenção direta, que envolve a iniciativa do interlocutor de direcionar a atenção ou monitorar o comportamento do seu parceiro, de forma a vislumbrar o engajamento dele nas interações triádicas.

Na primeira cena interativa, quando Davi estava com 1 ano, 8 meses e 15 dias, há predominância da atividade de atenção direta realizada pela mãe com o intuito de engajar a criança na interação de atenção conjunta, conforme visualizamos em sete momentos distintos. Entretanto, na maioria deles, a criança não se engajou na cena de atenção conjunta, exceto em uma situação. Com isso, a mãe promovia o tocar por parte de Davi, ou seja, colocava a mão dele no tópico, de forma a direcionar a atenção dele para o foco da interação. Vale salientar que, nesse período, a capacidade de Davi de realizar a atenção direta já estava desenvolvida, uma vez que, em um momento específico, ele realizou esse tipo de atividade, que repercutiu na atenção de acompanhamento materna e no engajamento da mãe na interação de atenção conjunta.

O olhar materno de atenção de acompanhamento foi observado tanto na situação em que Davi estava engajado na cena de atenção conjunta, quanto naquela em que ele se desengajava de uma interação que havia sido estabelecida, totalizando quatro situações. De ocorrência mais rara, em apenas um momento específico, surgiu o olhar materno de verificação concomitantemente à tentativa de dirigir a atenção do filho para o tópico da interação, com o objetivo de detectar o seu foco atencional.

Por outro lado, nesse mesmo momento, na cena 2 a atenção direta foi realizada apenas pela mãe, tanto para estabelecer, quanto para manter o engajamento de Davi na cena de atenção conjunta. Esse tipo de atividade ocorreu em três momentos, dos quais a criança engajou-se em dois. Observando essa cena, a primeira iniciativa materna de direcionar a atenção do filho não obteve êxito. A mãe retomou essa atividade diretiva articulando-a com o olhar de atenção de verificação. Para isso, direcionou a mão do filho para o foco da interação de atenção, de forma a inserir a criança na cena.

Com o intuito de manter esse engajamento, a mãe prossegue com a atenção direta, que garantiu que a criança permanecesse engajada na interação de atenção conjunta. Esse processo foi observado pela mãe por meio do olhar que desempenhou a atenção de acompanhamento, nessa terceira iniciativa de direcionar o foco atencional do filho. As outras duas atividades de atenção direta materna promoveram a inserção da criança na cena de atenção conjunta.

Na cena 3, correspondente à idade de 1 ano e 9 meses, a mãe exerce excessivamente a interação de atenção direta com Davi, em sete tentativas. Porém, a criança mostrou-se resistente em participar da cena de atenção conjunta, manifestando por gestualidades diversas seu não engajamento em toda a cena.

Diferentemente do que ocorrera na cena 3, quando Davi tinha 1 ano, 9 meses e 21 dias, na cena 4, as três atividades de interação de atenção direta materna tanto para direcionar quanto para redirecionar o seu foco de atenção para a cena de atenção conjunta originaram o engajamento ou o (re)engajamento dele nessa interação triádica. Na primeiras delas, visualizamos a atenção de acompanhamento realizada pela mãe.

No registro referente a 1 ano, 10 meses e 11 dias de vida da criança, há duas cenas interativas em que emerge a atividade de atenção direta: cenas 5 e 6. Na primeira, há predominância desse tipo de atividade realizada por Davi, totalizando oito ocorrências, as quais acionaram o olhar materno de atenção de acompanhamento. Na metade delas, a mãe engajou-se na interação ao procurar atender ao interesse da criança atrelado na atenção direta. Ainda nessa cena, após o primeiro processo de atenção direta materna, a mãe, por meio do olhar de acompanhamento, observou o desvio do foco atencional que Davi tinha estabelecido no tal processo. Desse modo, houve nove olhares de acompanhamento, oito deles durante a atividade de atenção direta realizada pela criança e apenas duas atividades de atenção direta materna. Davi inseriu-se na interação em uma delas, na qual dirigiu seu foco atencional para o copo.

Já na cena 6, não ocorreu nenhum tipo de atividade de atenção direta por parte da criança, apenas a mãe promoveu esse tipo de interação em nove momentos distintos, nos quais, quatro deles favoreceram ao engajamento de Davi na cena de atenção conjunta, enquanto os outros cinco não resultaram nesse engajamento. O olhar materno de acompanhamento surgiu duas vezes, possibilitando a mãe visualizar o foco atencional do filho no objeto, assim como o desvio de tal foco no outro momento. Enquanto que na cena 7, não foi evidenciado nenhum tipo de interação de atenção direta entre os interlocutores, uma vez que não envolveu o objetivo de estabelecer uma cena de atenção conjunta e sim uma situação específica, na qual mãe buscava interromper o foco atencional que Davi havia estabelecido.

O momento em que Davi tinha 1 ano, 11 meses e 16 dias contemplou dois contextos interativos: cenas 8 e 9. No primeiro, apenas a mãe assumiu o papel de direcionar a atenção e o comportamento do filho para o espaço ocupado por ela, de forma a estabelecer o face a face tátil com Davi. Para isso, ela realizou em três momentos distintos a atividade de atenção direta, nos quais a criança engajou-se na interação. Na cena 9, a mãe também realizou três atividades de atenção direta, a primeira para engajar a criança na cena de atenção conjunta, a qual co-ocorreu com o olhar materno de atenção de verificação, e as demais visando a (re)engajar Davi na cena. Em todas as três ocorrências, os objetivos foram alcançados e, na última delas, observou-se o olhar de atenção de acompanhamento. Em apenas uma situação, Davi desempenhou uma atenção direta, que não foi percebida pela mãe, uma vez que, simultaneamente, ela estava com o foco atencional no objeto. Desse modo, o direcionamento da criança não repercutiu no engajamento da mãe na interação, pois isso já ocorrerá de forma espontânea.

A cena 10, na qual a idade de Davi era de 2 anos e 5 dias, apresenta uma riqueza de atenção materna do tipo direta, totalizando nove ocorrências, as quais garantiram o engajamento da criança na cena de atenção conjunta. Em três delas, o olhar direcionado ao filho favoreceu a mãe observar a gestualidade dele sobre o objeto, funcionando como atenção de acompanhamento.

Na cena seguinte, Davi com 2 anos e 19 dias, encontramos três manifestações maternas mediadas pela atenção direta que proporcionaram o engajamento de dele na cena. Já a criança mostrou em um único momento indícios desse tipo de atenção conjunta, acionando a atenção de acompanhamento materna, por meio da qual, pôde observar o interesse do filho pelo objeto. Esta funcionalidade do olhar materno também foi encontrada em outro momento: quando Davi se inseriu na interação, ao direcionar seu foco de atenção para o objeto da interação, evidenciando indícios de uma atenção direta.

No momento referente a 2 anos e 25 dias, cena 12, os interlocutores alternaram-se no papel de realizar a atenção direta. Observando a cena, vemos que esse processo foi iniciado por Davi com o intuito de direcionar o comportamento materno para entregar-lhe o objeto, foco da atenção e interesse mútuo. Durante tal cena, a mãe realizou uma atenção de acompanhamento e manteve-se com foco no objeto. Logo, os parceiros estavam engajados mutualmente na interação. Na sequência, a mãe envolveu-se numa atividade de atenção direta para solicitar ao filho que lhe entregue tal objeto, o que não ocorreu, pois a criança permaneceu com seu foco atencional nele. Desse modo, surgiu a desistência materna, levando ao desengajamento da mãe na cena de atenção conjunta.

O registro feito aos 2 anos, 1 mês e 21 dias de vida de Davi englobou duas situações interativas: cenas 13 e 14. Na primeira iniciativa materna de direcionar a atenção da criança para o foco da interação ocorreu em dois momentos. O primeiro ocasionou o engajamento da criança na cena de atenção conjunta e o segundo o (re)engajamento dela nessa cena. Logo, a iniciativa materna contribuiu a inserção da criança na interação. Nessa situação interativa emergiu a capacidade infantil de acompanhar a gestualidade materna sobre o objeto, a qual foi mediada pelo toque sobre ele. Então, Davi realizou a atenção de acompanhamento por esse gesto tátil.

Já na cena 14, esse tipo de atenção de acompanhar o gesto materno sobre o objeto surgiu durante a emissão vocal da cantiga de ninar realizada por Davi quando a mãe deslizava o objeto sobre o corpo dele. A percepção tátil dessa gestualidade favoreceu esse tipo de atividade de atenção conjunta. Desse modo, a associação entre o contato do objeto com o corpo e a produção vocal da criança caracterizou essa configuração interativa. Além disso, nessa cena toda atividade interativa inicia-se pela atenção direta materna, evidenciada cinco vezes, dentre as quais quatro resultaram no engajamento da criança na cena de atenção conjunta. Durante uma das inserções de Davi na interação, ocorreu concomitantemente a atenção de acompanhamento materna.

Na cena 15, na qual idade da criança era de 2 anos, 2 meses e 9 dias, a mãe manifestou três tentativas de direcionar a atenção e o comportamento de Davi para a atividade de atenção conjunta, porém nenhuma delas promoveu o engajamento da criança na cena.

Na cena 16, quando Davi estava com a idade de 2 anos, 4 meses e 18 dias, os papéis da criança e da mãe alternaram-se na realização da atenção direta. Apesar disso, as funções dos interlocutores eram distintas, a mãe desempenhava esse tipo de estrutura interativa com gestos declarativos, usados para atrair e direcionar a atenção do filho para o foco interação. Já Davi exercia essa atividade de atenção conjunta com gestos imperativos, visando

a direcionar e manipular a atenção e o comportamento materno para entregar o objeto de seu interesse. Em relação à atenção direta materna, esse tipo de atividade ocorreu em cinco momentos, dos quais três levaram ao engajamento da criança na cena de atenção conjunta. Em contrapartida, essa atividade diretiva realizada por Davi em nenhuma situação teve seu objetivo atingido, pois a mãe se não engajou na cena de forma a entregar o objeto a criança, nem mesmo na única situação em que o olhar materno exerceu a função de atenção acompanhamento.

Por outro lado, as cenas 17 e 18, nas quais a criança encontrava-se com 2 anos, 5 meses e 22 dias e de 2 anos, 7 meses e 20 dias, respectivamente, não mostraram iniciativas da criança de realizar uma atenção direta. Esse tipo de atividade apenas foi promovida pela mãe.

Na cena 17, foram evidenciadas duas atividades de atenção direta materna, das quais apenas uma repercutiu no engajamento de Davi na interação. O olhar materno de atenção de acompanhamento pôde perceber o envolvimento dele, assim como seu posterior desengajamento da cena.

O último registro, correspondente à cena 18, apresenta diversas manifestações maternas do tipo de atenção direta, as quais contribuíram ao engajamento da criança na interação de atenção conjunta, exceto em uma situação específica, na qual Davi não se inseriu na atividade proposta pela mãe. Ainda foi realizada pela mãe a atenção de acompanhamento em duas situações em que a criança engajou-se na cena.

Em todos os registros a atividade de atenção conjunta do tipo direta foi realizada pela mãe, de forma a inserir a criança na interação para que ela participasse das atividades ou conhecesse e explorasse os elementos envolvidos, o foco da atenção conjunta. No decorrer dos registros cronológicos, o não engajamento da criança na cena diante do direcionamento materno foi ocorrendo com menor frequência, sua diminuição acompanhou a iniciativa de Davi de se inserir na cena, participando mais ativamente da interação de atenção conjunta.

O tipo de estrutura interativa de atenção direta foi inicialmente executada por Davi na primeira cena. Após esse período sua ocorrência dependeu do contexto interativo e do interesse da criança pelo objeto da interação. Apesar dessas variáveis, ao longo do tempo, a atenção direta realizada por Davi foi surgindo com maior frequência e com uma configuração mais complexa, com a inclusão de outros recursos multimodais, como gestos imperativos integrados à produção verbal. Além disso, a atenção de acompanhamento, de ocorrência rara, foi realizada pelo contato do objeto com a pele, seja pelo toque da criança sobre o objeto, seja pelo deslizamento dele sobre seu corpo proporcionado pela mãe. A atenção de verificação não foi desenvolvida em nenhuma das cenas interativas estabelecidas.

Esses quadros apresentados contribuíram para nossa investigação longitudinal a respeito do funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega, de forma a acompanhar as especificidades desse processo. Para isso, focalizamos as modificações das pistas multimodais maternas que buscam engajar a criança na cena de atenção conjunta, inserindo-a na língua/linguagem; as pistas de Davi de engajamento, desengajamento, não engajamento, e de direcionamento da atenção materna nesse tipo de interação triádica, assim como a emergência da produções verbais da criança nesses contextos. Acompanhamos também os formatos interativos de atenção conjunta estabelecidos pela díade mãe-criança cega e inaugurados pela atividade de atenção direta, que se alterna entre esses interlocutores, nos quais emergem outras capacidades de atenção conjunta que estruturam esse funcionamento singular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese situamos a linguagem em uma instância multimodal, na qual emergem diferentes planos: verbal, prosódico, gestual, olhar ou tocar, que, integrados, formam um único canal de significação, estruturando a interação entre mãe e criança. Nesse sentido, a melhor forma de compreender o funcionamento da atenção conjunta numa díade mãe-criança cega consiste em tomar como base a ocorrência dessa instância linguística multimodal na investigação longitudinal desse tipo de funcionamento de interação triádica.

Na trajetória teórica, destacamos alguns elementos constituintes do processo da atenção conjunta estabelecido entre mãe e criança, como: vocalizações relacionadas a nomeação ou a descrição do foco atencional (BULLOWA, 1979, BONO; STIFTER, 2003; KAPLAN; HAFTER, 2006; LISZKOWSKI et al. 2008); qualidades vocais ou marcações prosódicas específicas: falseto, fala infantilizada, ênfase, entonação ascendente, etc; (STERN; SPIEKER; MACKAIN, 1982; FERNALD; MAZZIE, 1991; FERNALD, 1992b; FLAVELL, 1999; CAVALCANTE, 1997; BARROS; CAVALCANTE, 2010, entre outros); gestos declarativos, entre eles o apontar (TOMASELLO, 2003; BUTTERWOTH, 1995; LISZKOWSKI et al. 2004; 2006, etc); direção do olhar (COLLIS, 1979; BUTTERWOTH, 1995; CORKUN; MOORE, 1995; GOODWIN, 2000; BROOKS; MELZOFF, 2005; etc); e toque. Este último recurso tende a ser primordial diante da especificidade da criança: a cegueira (BARON-COHEN, 1995; BIGELOW, 2003; SOUSA; BOSA; HUGO, 2005; FONTE; CAVALCANTE, 2010).

Nosso olhar para a dinâmica das cenas interativas entre mãe e criança cega contribuiu para a observação dessas configurações multimodais utilizadas pela mãe ao buscar direcionar ou manter a atenção do filho para alguma entidade externa, o foco da interação; e daquelas usadas pela criança em contextos diversos de atenção conjunta: engajamento, desengajamento e não engajamento, assim como nos momentos em que ela assumia o papel de dirigir a atenção ou o comportamento materno para determinado objetivo. Essas dinâmicas interativas mostraram que, mesmo na ausência de visão, a atenção conjunta entre a mãe e a criança cega acontece. A investigação desse processo indica respostas para nossas inquietações e caminhou para a confirmação de nossas hipóteses.

A primeira delas foi que **as cenas de atenção conjunta constituem momentos privilegiados para a entrada da criança na linguagem**. Ao compararmos as diferentes manifestações verbais da criança na interação com a mãe em contextos de atenção conjunta:

atividade de atenção conjunta direta, engajamento, desengajamento e não engajamento, nas duas primeiras situações, de inserção da criança na cena de atenção conjunta, as produções verbais ocorreram com maior frequência. Além disso, ao longo do tempo, esses envolvimento tornaram-se mais sofisticados, repercutindo também numa maior dinamicidade e numa estruturação mais complexa da linguagem, favorecendo novas aquisições verbais.

Constatamos que o funcionamento da atenção conjunta na díade mãe-criança cega ocorre pela integração de diversas manifestações da linguagem, podendo implicar o uso concomitante de diferentes planos: olhar/tocar, gestual, verbal e prosódico maternos; e por aqueles utilizados pela criança, que nas interações iniciais, abrangeu o plano do tocar e o gestual. Gradativamente, à medida que a criança passou a ocupar os turnos enquanto falante, o plano verbal passou a ter maior participação no processo interativo de atenção conjunta. Assim, confirmamos nossa segunda hipótese: **configurações linguísticas multimodais estruturam cenas de atenção conjunta na interação mãe-criança cega.**

Os recursos maternos para direcionar a atenção e o interesse do filho para alguma entidade externa envolvida na interação, ou para manter a atenção da criança para tal entidade quando ela e a mãe já estão inseridas em uma cena de atenção conjunta contemplaram a fala dirigida ao filho para fazer referência ao foco da interação, de forma a atrair a sua atenção para ele. Além disso, a fala materna atribuída ao objeto funcionou como recurso relevante para engajar a criança na cena de atenção conjunta.

Durante a emergência da fala materna dirigida à criança, a prosódia teve presença marcante nos contextos de interação triádica ao ocupar diferentes instâncias: pista afetiva, delineando o contexto interativo (positivo ou negativo, como os casos de aprovação ou proibição), guia de inserção da criança na língua/linguagem e estabelecimento ou manutenção da atenção conjunta.

Em todas as cenas interativas, configurações prosódicas diversas exerceram papel relevante para engajar a criança na interação de atenção conjunta. Nas primeiras cenas estabelecidas entre a mãe e a criança cega, houve maior riqueza de parâmetros prosódicos utilizados, o que pode ser justificado pelo fato de a criança necessitar desses recursos para atraí-la e engajá-la na cena de atenção conjunta. A diminuição gradativa desses parâmetros relaciona-se à maior inserção e participação infantil nesse contexto interativo.

Vimos que o plano prosódico foi primordial para inserir a criança na interação de atenção conjunta e, nele, a qualidade vocal em falsetto característica do *manhês* foi predominante. Logo, confirmamos a hipótese de que **a prosódia/manhês da fala materna funciona como via de acesso da criança cega em cenas de atenção conjunta.**

Em sincronia com os planos verbal e prosódico maternos, o gestual contribuiu para a constituição da interação da atenção conjunta com o filho, com a predominância de dois gestos específicos: o de pôr a mão da criança sobre a entidade externa e o de estender o braço. O primeiro esteve presente nas interações iniciais. Seu abandono levou ao surgimento do segundo gesto, o qual coincidiu com a maior autonomia da criança cega de dirigir sua atenção para o foco da interação, sem depender da intervenção materna para se engajar na cena de atenção conjunta.

Na mesma instância multimodal dos demais planos, o olhar materno sinalizou diferentes movimentos e direcionamentos visuais nas atividades de atenção conjunta, mesmo a criança não sendo capaz percebê-los e o olhar não funcionar como forma de atrair a sua atenção. Apenas o toque dirigido à criança com a função de convidá-la a participar da cena de atenção conjunta, mostrou o ajuste materno a sua restrição em perceber as direções do olhar materno. Nesse caso, o toque assumiu o estatuto do olhar materno dirigido à criança, favorecendo sua entrada na interação.

Todas as observações reforçam a importância da fala com suas marcações prosódicas e do toque, articulado ao plano gestual ou ao plano do olhar da mãe, para engajar a criança na cena de atenção conjunta. Esses dados relacionam-se à hipótese de que **a voz/fala e o toque são os principais constituintes de atenção conjunta na interação mãe-criança cega**, ao revelar que esse processo de atenção mútua engloba o funcionamento sincrônico toque e voz.

O toque também foi essencial para o desenvolvimento das capacidades de atenção conjunta diante da cegueira. A primeira atividade de atenção direta foi mediada pelo gesto tátil em substituição ao apontar convencional e todas as interações de atenção conjunta de acompanhamento envolveram o toque, o qual assumiu o papel ausente da visão de acompanhar o gesto materno.

As pistas da criança sugestivas de engajamento na cena de atenção conjunta estabelecida pela mãe envolveram primordialmente o toque sobre a entidade externa que compõe essa cena ou o gesto de pegá-la. Esse gesto tátil ocupou a instância do olhar, possibilitando à criança conhecê-la e direcionar sua atenção para ela. Desse modo, contestamos a resposta da última hipótese: **o toque tem o estatuto do olhar no funcionamento da atenção conjunta em uma criança cega**.

Conforme indicaram nossos dados, além de assumir o papel ausente da visão, o gesto de tocar ocupou o estatuto do apontar durante a atividade da atenção direta realizada

pela mãe ou a estabelecida pela criança. Logo, as pistas de atenção conjunta na ausência de visão são processadas principalmente por esse gesto tátil.

Por outro lado, as pistas que mostraram o desengajamento ou não engajamento da criança na interação de atenção conjunta contemplaram diferentes gestualidades acompanhadas ou não de produção verbal. Entre elas, o choro/choramingo funcionou como gestualidade característica da criança na interação ao assumir o estatuto do não. Expressões faciais de emoção negativa, afastamentos manual, corporal e do objeto sinalizaram o não interesse da criança em se engajar na interação.

Em relação à constituição da atenção direta da criança, além do tocar enquanto instância do apontar, outros recursos passaram a ser importantes, como gestos imperativos e vocalizações, predominando os gestos de erguer e de estender os braços concomitantemente à solicitação verbal. Desse modo, as capacidades desse tipo de atenção conjunta foram aperfeiçoadas pela criança cega com a inclusão dos novos recursos que constituíram pistas multimodais para direcionar a atenção ou o comportamento materno para determinado foco.

Enfim, as cenas interativas estabelecidas entre a mãe e a criança cega, mediadas por um terceiro elemento, contribuíram para a compreensão do funcionamento da atenção conjunta dessa díade particular, expondo as pistas multimodais maternas referentes à integração da fala, prosódia, gestos, incluindo o tocar, para o engajamento da criança na interação e para sua entrada na linguagem. Em geral, essas pistas envolveram uma dinâmica processual, modificando-se ao longo do tempo e acompanhando as novas aquisições da criança (gestuais e verbais). Ao investigar as pistas multimodais da criança decorrentes do estabelecimento da interação de atenção conjunta com a mãe, vimos que elas se aperfeiçoaram e se diversificaram nas cenas interativas no decorrer do tempo, culminando com a presença crescente e a sofisticação da linguagem oral.

A criança cega mostrou ricos recursos para estabelecer a atenção conjunta com a mãe e para engajar-se na cena dirigida por ela. Desse modo, é importante a família e a escola estarem atentas a essas pistas para criar alternativas para atrair e manter a atenção infantil diante das especificidades da cegueira, favorecendo a inserção e a participação da criança nas interações sociais e, conseqüentemente, suas aquisições linguísticas. Esperamos que as pistas de atenção conjunta encontradas nessa díade mãe-criança cega sirvam de reflexão para que parceiros sociais e grupos pedagógicos que lidam com as particularidades da cegueira adotem condutas que incluam a integração fala/voz e toque, primordial para a inclusão da criança em contextos de atenção conjunta.

Porém, não cabe aqui generalizar os achados dessa investigação longitudinal, pois eles mostram as peculiaridades de uma única díade. Para isso, é necessária a realização de novas pesquisas com a ampliação do número de díades mãe-criança cega. Além disso, sugerimos que o funcionamento da atenção conjunta de crianças cegas seja compreendido em interações com outros parceiros sociais, como o professor, de forma a delimitar pistas que contribuam com a inclusão escolar, a participação nas atividades pedagógicas e o aprendizado infantil diante das limitações da ausência da visão.

REFERÊNCIAS

- AKHTAR, N; DUNHAM, F; DUNHAM, P. Directive interaction and early vocabulary development: the role of joint attentional focus. **Journal of Child Language**, 18, p. 41-50, 1991.
- AKTHAR, N; GERNSBACHER, M.A. Joint attention and vocabulary development: a critical look. **Language and Linguistic Compass**, 1 (3), p. 195-207, 2007.
- AMIRALIAN, M. L. **Compreendendo o cego**: uma visão Psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. 1.ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997. 321p.
- _____. Sou cego ou enxergo? As questões da baixa visão. **Educar em revista**, Curitiba-Paraná. n. 23, p. 15-28, 2004.
- ANAUATE, C; AMIRALIAN, M.L. A importância da intervenção precoce com pais de bebês que nascem com alguma Deficiência. **Educar em Revista**, Editora UFPR Curitiba, n. 30, p. 197-210, 2007.
- ANDERSEN, P.; BOWMAN, L. Positions of Power – Nonverbal influence in organizational communication.. In: GUERRERO, L.; DEVITO, J.; HECHT, M. (Org). **The Nonverbal Communication Reader**. Waveland Press, 2. ed. 1999, p. 317-334.
- ANDRADE, I. A Construção da Imagem pela Criança Cega no Contexto Educacional. In: SOUZA, O. (Org.). **Itinerários da Inclusão Escolar**. Canoas: Ed. ULBRA, Porto Alegre, 2008, p. 54-60.
- AQUINO, F; SALOMÃO, N. Estilos diretivos maternos apresentados a meninos e meninas. **Estudos de Psicologia**, 10(2), , p. 223-230, 2005.
- AQUINO, F; SALOMÃO, N. Contribuições da habilidade de atenção conjunta para a cognição social infantil. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 14, n. 2, June 2009 . Disponível em <<http://www.scielo.br>. . Acesso em: 17 fev. 2010.
- ÁVILA NÓBREGA, P. V. **Dialogia mãe-bebê**: a emergência do envelope multimodal em cenas de atenção conjunta. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- BALDWIN, D. Understanding the Link Between Joint Attention and Language. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. (Org.). **Joint Attention**: its origins and role in development. New York: Psychology Press, 1995, p. 131-158.
- BARON-COHEN, S. (1995). The eye direction detector (EDD) and the shared attention mechanism (SAM): Two cases for evolutionary psychology. In MOORE, C.; DUNHAM, P. (Org.), **Joint attention**: its origins and role in development New York: Psychology Press, 1995, p. 41-59.

BARROS, A. T.; CAVALCANTE, M.C. Diversidade prosódica na fala materna: o colorido vocal nas interações mãe-bebê. In: MOURA, D. (Org.). **Novos desafios da língua: pesquisas em língua falada e escrita**, EDUFAL, Maceió, 2010, p. 95-98.

BATES E.; CAMIONI L.; VOLTERRA V. **The acquisition of performatives prior to speech**. Merrill Palmer Quarterly, 21, p. 205-226, 1975.

BATES, E. et al. **The emergence of symbols: cognition and communication in infancy**. New York: Academic, 1979, 387 p.

BATES, E.; O'CONNELL, B.; SHORE, C. Language and communication in infancy. **Development**. New York: Wiley, p. 149-191, 1987.

BATISTA, C.G. Formação de Conceitos em Crianças Cegas: Questões Teóricas e Implicações Educacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v, 21, n. 1, p. 7-15, Jan-Abr. 2005.

BEE, H. **As crianças em desenvolvimento**. Trad Maria Adriana Veríssimo Veranese, 9 ed. Porto Alegre: Artemed, 2003.

BEHLAU et al. Avaliação de voz. In: BEHLAU, M. (Org). **Voz: o livro do especialista**, v. 1, Livraria e editor REVINTER Ltda, p. 85-233, 2001.

BEHNE, T; CARPENTER, M; TOMASELLO, M. One-year-olds comprehend the communicative intentions behind gestures in a hiding game. **Developmental Science**, 8:6, p. 492-499, 2005.

BELARMINO, J. **Aspectos comunicativos da percepção tátil**: a escrita em relevo como mecanismo semiótico da cultura. 2004. 412f. Tese (Doutorado em Psicologia e Educação) - Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. O universo tátil: diferença e inclusão, a contemporaneidade desse debate. In: . In: SOUZA, O. (Org.). **Itinerários da Inclusão Escolar** Canoas: Ed. ULBRA. Porto Alegre, 2008, p. 77-88.

_____. O que percebemos quando não vemos? **Revista de Psicologia**, v. 21, n. 1, p. 179-184, Jan./Abr. 2009

BIGELOW, A. The development of joint attention in blind infants. **Development and Psychopathology** , 15, p. 259-275, 2003.

BIRDWHISTELL, R.L. **kinesics and context**. Philadelphia: Pennsylvania Press, 1970.

_____. **Introduction to kinesics**. Louisville, Ky: University of Louisville, 1975.

BLÜHDORN, H. **A codificação de informação espacial no alemão e no português do Brasil**: adposições e advérbios como meios para especificar relações estáticas. 1999. Tese

(Livre-docência) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BONO, M. A.; STIFTER, C. A. . Maternal attention-directing strategies and infant focused attention during problem solving. **Infancy**, Lawrence Erlbaum Associates, 4(2), p. 235-250, 2003.

BOSA, C. A. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 15(1), p. 77-88, 2002.

BOTEGA, M.; GAGLIARDO, H. Intervenção precoce na deficiência visual: o que fazemos? **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. São Paulo, ano 2, suplemento 1, nov., p. 46-50, 1998.

BRAZ, F; SALOMÃO, N. Episódios de atenção conjunta em um contexto de brincadeira livre. **Interações**. São Paulo, v.7, n.14, dez., p. 85-104, 2002.

BRAZELTON, T. **O que todo bebê sabe**. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 1992, 290p.

BRITO et al. Entoação: conceitos, modelos e perspectivas múltiplas. In: AGUIAR, M; MADEIRO, F. (Org.) **Em-tom-ação**: a prosódia em perspectiva, Ed Universitária, UFPE. Recife, 2007, p. 19-50.

BROOKS, R; MELZOFF, A. Development of gaze following and its relation to language. **Developmental Science**. v. 8. n. 6, p. 535-543, 2005.

BRUM DE PAULA, Mirian Rose. Broto da fala: o papel da prosódia no despertar da linguagem. **ReVEL**, v. 8, n. 15, 2010. Disponível em /http: www.revel.inf.br/ Acesso 08 dez. 2010.

BRUNER, J. S. From communication to language: a psychological perspective. **Cognition**, 3(3), 1975a, p. 255-287.

BRUNER, J. The ontogeneses of speech acts. **Jornal Child Language**, n. 2, p. 1-19, 1975b.

BRUNER, J. **Child's talk**: learning to use language. W.W Norton & Company. New York – London, 1983, 141 p.

BRUNO, M. **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades de comunicação sinalização : deficiência visual. 4. ed. Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006, 81 p.

BULLOWA, M. Prelinguistic communication: a Field for scientific research. In: _____ (ed). **Before speech**: the beginning of interpersonal communication, Cambridge University Press, 1979, p. 1-62.

BUTCHER, C; GOLDIN-MEADOW, S. Gesture and the transition from one-to two-word speech: when hand and mouth come together. In: MCNEILL (ed.), **Language and Gesture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 235-257.

BUTTERWORTH, G. Origins of Mind in Perception and Action. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. (Org.). **Joint Attention: its origins and role in development**. New York: Psychology Press, 1995, p. 29-40.

CAGLIARI, L. C. Prosódia: Algumas funções dos supra-segmentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, v. 23, p.137-151, 1992.

CAGLIARI, G; MASSINI-CAGLIARI, L. Fonética. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. **Introdução à Linguística. Domínios e Fronteiras**. São Paulo: Cortez Editora, v. 2. p.2001, . 105-146.

_____.; _____. O papel da tessitura dentro da prosódia portuguesa. In: Castro, I.; Duarte, I. (Orgs). **Razões e emoção**, 1.ed., v. 1, Lisboa, 2003, p. 67-85.

CARPENTER, M; NAGEL, K; TOMASELLO, M. Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. **Monographs of the society for research in child development**, serial nº 255, vol 63, nº 4, 1998.

CARPENTER, M; TOMASELLO, M. Joint Attention, cultural learning and language acquisition – implications for children with autism. In: WETHERBY, A; PRIZANT, B. PAUL, H (Org.). **Autism Spectrum disorders: a transactional developmental perspective**. Brookes Publishing co, 2000, p. 11-30.

CARPENTER et al. 12- and 18-Month-Olds Point to Provide Information for Others. **Journal of Cognition and Development**, 7(2), p. 173–187, 2006.

CARPICI, O.; MONTANARI, S.; VOLTERRA, V. Gestures, signs and words in early language development. In: IVERSON, J.M.; GOLDIN-MEADOW, S. (Eds.). **The nature and functions of gesture in children's communication**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998, p. 45-60.

CAVALCANTE, M. C. B. **O gesto de apontar como processo de co-construção na interação mãe-criança**. 1994. 104f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1994.

_____. **Da voz à língua: a prosódia materna o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê**. 1999. 240f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. A fala atribuída: as vozes que circulam na fala materna. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 1-758, 2001.

_____. O estatuto do manhês na aquisição da linguagem. **Revista DLCV**, ed. Ideia, João Pessoa, n.1., p.147-156, 2003a.

_____. No compasso da língua: gesto e voz na dialogia mãe-bebê. **Revista do GELNE**, ed. Ideia, João Pessoa, v.5, n.1-2. p. 149-152, 2003b.

_____. Manhês: produção e percepção na aquisição da linguagem. In: Aguiar; Madeiro (Org.) **Em-tom-ação: a prosódia em perspectiva**, ed Universitária, UFPE, Recife, p. 173-199, 2007.

CAVALCANTE, M. C. B. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. **Investigações** (Recife), v. 21, p. 153-170, 2009.

_____. A natureza do gesto de apontar em aquisição da linguagem: um estudo exploratório. In: _____. (Org.). **A multimodalidade em aquisição da linguagem**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 9-36.

_____. A holófrase como locus privilegiado para compreender a relação gesto-fala e seu papel na aquisição da linguagem. In: VII Congresso da ABRALIN, 2011, Curitiba. **Anais da ABRALIN**. Curitiba : Editora da UFPR, p. 3138-3151, 2011.

_____; NASLAVSKY, J. A matriz inicial da subjetividade tendo como locus a dialogia do/no manhês. In: Cavalcante, M. C. B.; Faria, E. M. B. de; Leitão, M. M.. (Org.). **Aquisição da linguagem e processamento linguístico: perspectivas teóricas e aplicadas**. 1 ed. João Pessoa: Ideia; Editora Universitária UFPB, v. 1, 2011, p. 11-38.

CHEN, C.; DOWNING, J. **Tactile Strategies for Children Who Have Visual Impairments and Multiple Disabilities**, AFB Press. New York, 2006, 215p.

CLARK, E. From gesture to work: on natural history of deixis in Language Acquisition. In: BRUNNER, J.; GARTON, A. (eds.). **Human Growth and Development**. Oxford: Clarendon Press, 1979, p. 85-117.

COBO, A.; RODRÍGUES, M.; BUENO, S. Desenvolvimento cognitivo e deficiência visual. In: Bueno, S.; Martín, M. (Orgs). **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Editora Ltda, 2003, p. 97-115.

COLLIS, G.M. Describing the structure of social interaction. In: BULLOWA, M.(eds.) **Before speech: the beginning of interpersonal communication**, Cambridge University Press, 1979, p 111-130.

CONDE, A. Definindo a Cegueira e a Visão Subnormal. **Instituto Benjamin Constant**. Publicação Online, 2002. Disponível em <<http://www.ibcnet.org.br/Paginas/Cegueira>>. Acesso em: 08 abr. 2008.

CORKUM, V.; MOORE, C. Development of joint visual attention in infants. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), **Joint attention: its origins and role in development**. Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum Associates, 1995, p. 61-83.

CORRAZE, J. **As comunicações não-verbais**. Trad Bras. Roberto Cortes de Lacerda. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. 142p.

COSNIER, J. Communication non verbal et langage. **Psychologie Médicale**, 9, 11, p. 2033-2049, 1977.

_____. Les gestes du dialogue, la communication non verbale. **Rev. Psychologie de la motivation**, 21, p. 129- 138,1996.

COSNIER, J. Les deux voies de communication des emotions. In: COLLETTA, J. TCHERKASSOF, A. (eds.), **Perspectives actuelles sur les emotions**: Cognition, langage et développement, Hayen, Mardaga, 2003, p. 59-67.

_____. Sémiotique des gestes communicatifs. In: **Nouveaux actes sémiotiques**, 52, p. 7-28, 1997.

_____. **Le corps et l'interaction** (empathie et analyseur corporel) Société Française de Psychologie, Paris 8-9 Octobre, 2004.

COSTA, C. **Um estudo de caso com uma criança cega e uma criança vidente (gêmeas idênticas): habilidades sociais das crianças, crenças e práticas educativas da mãe**, 2005, 104f. Dissertação (Mestrado em educação Especial) – Universidade federal de São Carlos, 2005.

COSTA FILHO, J. M. S.; CAVALCANTE, M. C. B. . Cenas de atenção conjunta: uma análise sobre o foco do olhar. In: VI Congresso Internacional da ABRALIN, 2009, João Pessoa. **Anais eletrônico da ABRALIN 40 anos**. João Pessoa: ideia, v. 1. p. 2096- 3001, 2009.

CRUTTENDEN, A. **Intonation**. Cambridge: Cambridge University Press. 2. ed., 1997. 201p.

CRYSTAL, D. **The linguistic status of prosodic and paralinguistic features**. Proceedings of the University of Newcastle-upon Tyne Philosophical Society, 1 (8), p. 93-108, 1966, Disponível em: http://davidcrystal.com/DC_articles/Linguistics47.pdf. Acesso em: 21 fev. 2011.

_____. Prosodic systems and Intonation in English. In: **Cambridge University Press**, 1969.

_____. Prosodic systems and language acquisition. In: LÉON, P; FAURE; RIGAULT (eds), **Prosodic feature analysis** (Montreal: Didier), P. 77-90, 1970. Disponível em http://davidcrystal.com/DC_articles/Linguistics53.pdf, Acesso em: 01 nov. 2010.

_____. Prosodic and paralinguistic correlates of social categories. In: E. Ardener (ed), Social anthropology (London Tavistock). **ASA Monographs**, 10, 185-206, 1971. Disponível em http://davidcrystal.com/DC_articles/Linguistics60.pdf. Acesso em: 01 nov. 2010.

_____. The analysis of nuclear tones. In: L.R. Waugh & C.H. Van Schooneveld (eds.). **The melody of language: intonation and prosody** (Baltimore: UPP), p. 55-70, 1979. Disponível em http://davidcrystal.com/DC_articles/Linguistics36.pdf. Acesso em: 10 jun. 2011.

CUNHA, A. A relação entre comunicação e linguagem: uma análise psicológica do desenvolvimento da linguagem em crianças portadoras de deficiência visual. **Temas sobre o desenvolvimento**, São Paulo, v. 5, n. 28,, set/out., p.10-15, 1996.

DADALTO, E. V.; GOLDFELD M. Características do maternalês em duas crianças de idades distintas. **Distúrbios da comunicação**, v. 18, n. 2, p. 201-208, 2006.

DE LEMOS, C.T.G. Sobre a aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. **Boletim da Abralín**, n. 3, p. 97-126, 1982.

DE LEMOS, C.T.G.. Interacionismo e Aquisição de Linguagem. **DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v.2, n. 2, p. 231-248, 1986.

_____. Língua e Discurso na Teorização sobre aquisição de Linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 9-28, 1995.

_____. Sobre o “interacionismo”. **Letras de Hoje**, v. 34, n. 3, p. 11-16, 1999.

_____. Sobre o estatuto linguístico e discursivo da narrativa na fala da criança. **Linguística**, São Paulo, v.13, p.23-60, 2001.

DREWING, K. Shape Discrimination in active touch: effects of Exploration Direction and their exploitation. In: FERRE, M. (Ed.) **Haptics: perception, devices and scenarios**. Springer, 2008, p. 219-228.

DUNHAM; MOORE. Current themes in research on joint attention. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. (Org.). **Joint Attention: Its Origins and Role in Development**. New York: Psychology Press, 1995, p. 15-28.

DUNHAM,P.; DUNHAM, F. Optimal Social Structures and Adaptive Infant Development. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. (Org.). **Joint Attention: Its Origins and Role in Development**. New York: Psychology Press, 1995, p. 159-188.

DUNHAM, P. J., DUNHAM, F.; CURWIN, A. Joint attentional states and lexical acquisition at 18 months. **Developmental Psychology**, 29 (5), p. 827-831, 1993.

EILAN, N. **Joint Attention, Communication and Mind**. In: EILAN, N et al (Eds.). Oxford: Clarendon Press, 2005, p. 1-46.

EKMAN,P.; FRIESEN, W. The repertoire or nonverbal behavior: categories, origins, usage, and coding. **Semiotica**, 1, p. 49-98, 1969

_____. Facial expressions of emotion: new findings, new question. In: **American Psychology Society**, v. 3, n. 1. January, 1992, p. 34-38.

_____. Facial expression and emotion. **American Psychologist**, 48, 384-392, 1993.

_____, Expression or communication about emotion. In: SEGAL, N.; WEISFELD, G.; WEISFELD, C. (Eds.). **Uniting Psychology and Biology**. 1997, p. 315-338.

_____. Facial expressions. In: DALGLEISH, T.; POWER, M (Eds). **Cognition and emotion**. John Wily & Sons Ltd, 1999, p. 301-320.

_____.; KELNER, D. Universal facial expressions of emotion: an old controversy and new findings. In: SEGERSTRALE, O.; MOINÁR, P. (Eds). **Lawrencw Erlbaum associates**, 1997, p. 27-46.

_____; _____. Introduction: expression of emotion. In: DAVIDSON, R.J.; SCHERER, K.; GOLDSMITH, H. (Eds.). **Handbook of Affective Science**. New York: Oxford University Press, 2003, p. 411-414.

FERNALD, A.; SIMON, T. Expanded Intonation Contours in Mothers' Speech to Newborns. **Developmental Psychology**, v. 20, n. 1, p. 104-113, 1984.

FERNALD, A. Four-Month-Old Infants Prefer to Listen to Motherese. **Infant Behavior And Development** 8, p. 181-195, 1985.

_____; KUHL, P. Acoustic determinants of infant perception for motherese speech. **Infant Behavior and Development**, 10, p. 279-293, 1987.

_____. Intonation and communication intent in mother's speech to infants: is the melody the message? **Child Development**, 60. p. 1497-1510, 1989.

FERNALD, A. et al. A cross-language study of prosodic modifications in mothers' and fathers' speech to preverbal infants. **Child Lang.** v. 6, p. 477-501, 1989.

FERNALD, A. Approval and Disapproval: Infant Responsiveness to Vocal Affect in Familiar and Unfamiliar Languages. **Child Development**, 64, p. 657-674. 1993.

FERNALD, A. Four-Month-Old Infants Prefer to Listen to Motherese. **Infant Behavior and Development**. v. 8, p. 181-195, 1985.

_____, A.; MAZZIE, C. Prosody and Focus in Speech to Infants and Adults. **Developmental Psychology**, v. 27, n. 2, p. 209-221, 1991.

FERNALD, A. Meaningful melodies in mother's speech to infants. In: PAPOUSEK, H.; JÜRGENS, U.; PAPOUSEK, M. **Nonverbal vocal communication: comparative and developmental approaches**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992a, p. 262-282

FERNALD, A. Human maternal vocalizations as biologically relevant signals: An evolutionary perspective. In: BARKOW, L; GOSMIDES; TOOBY (Eds.), **The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture**. Oxford: Oxford University Press, 1992b. p. 391-428.

FIGUEIRA, E. **Vamos conversar sobre crianças deficientes?** 1.ed. São Paulo: Memnon, 1993. 43p.

FLAVELL et al. **Desenvolvimento cognitivo**. Trad. Cláudia Dornelles, 3 ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltd, 1999.

FONSÊCA, P.; SALOMÃO, N. Análise comparativa das falas materna e paterna dirigidas às crianças. **Paideia**, 15(30), p. 79-91, 2005.

FONTE, R. **Estratégias maternas na interação com gêmeos, cego e vidente na aquisição da linguagem**. 2006. 131f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006a.

_____. **Episódios interativos entre mãe e filhos gêmeos, cego e vidente: uma análise**. Cadernos do LAFE, v. 1, p. 55-66, 2006b.

FONTE, R. A prosódia materna na fala dirigida à criança cega em aquisição da linguagem. In: XXI Jornada Nacional de Estudos Linguísticos, 2006, João Pessoa. **Anais da XXI Jornada Nacional de Estudos Linguísticos**. João Pessoa : Ideia, 2006c.

_____. A subjetividade e a constituição do sujeito na relação mãe-filho cego. In: Eunice de Oliveira; Severina Sílvia Ferreira; Tereza Avellar Barreto. (Org.). **As interfaces da Clínica com Bebês**. Recife: Bagaço, 2009a, p. 17-516.

_____. Gestos nas interações: mãe-filho cego e mãe-filho vidente. In: VI Congresso Internacional da ABRALIN, 2009, João Pessoa. **ABRALIN**, 2009b, p. 2382-2387.

_____. A linguagem e seu funcionamento na interação mãe-criança cega. In: AZEVEDO, N; FONTE, R. (Org.). **Aquisição da linguagem, seus distúrbios e especificidades: diferentes perspectivas**. 1ed ed. Curitiba: Editora CRV, 2011a, p. 53-70.

_____. Multimodalidade na interação mãe-criança cega. In: Encontro Nacional de Interação em Linguagens Verbal e Não-verbal, 2011, João Pessoa. **Interação em linguagens verbal e não-verbal: linguagens e cultura**. João Pessoa : Ideia, 2011b.

_____.; CAVALCANTE, M. A singularidade de cenas de atenção conjunta entre a mãe e seus filhos gêmeos, vidente e cego, em aquisição da linguagem. In: MOURA, M.D; SIBALDO, M.; SEDRINS, A.. (Org.). **Novos desafios da língua - pesquisas em língua falada e escrita**. Maceió: EDUFAL, 2010, p. 113-117.

FRAIBERG, S. Blind infants and their mothers: an examination of the sign system. In: MARGARET, B. **Before speech**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979. p.149-169.

FREIRE, R. As interações ineficazes. In: _____. **A linguagem como processo terapêutico**. São Paulo: Plexus, 1997. p. 42-83.

GOETHE, J. Conselhos básicos para a educação da criança cega. In: HEIMERS, W. **Como devo educar meu filho cego?** Um guia para a educação de crianças cegas e de visão prejudicada. São Paulo: Campanha nacional dos cegos, 1970, p. 13.

GOGATE, L.; BAHRICK, L. WATSON, J. A study of multimodal Motherese: the role of temporal Synchrony between Verbal labels and gestures. **Child Development**, july/agust, v. 71, n. 4, p. 878-894, 2000.

GOLDIN-MEADOW, S. The role of gesture in communication and thinking. **Trends in Cognitive Sciences**. V. 3, n. 11, nov 1999, p. 419-429.

_____. How Gesture Promotes Learning Throughout Childhood. **Journal Compilation**. v. 3, n. 2, p. 106–111, 2009.

_____. How Gesture Promotes Learning Throughout Childhood. **Child Development** . v 3, n. 2, p. 106- 111, 2009.

GOODWIN, C. Practices of Seeing, Visual Analysis: An Ethnomethodological Approach. In: LEEUWEN, T.; JEWITT, C.(Eds). **Handbook of Visual Analysis**. London: Sage, 2000, p. 157-82.

GOODWIN, C. Pointing as Situated Practice." In: KITA, S. **Pointing: Where Language, Culture and Cognition Meet**. Lawrence Erlbaum Associates. 2003a, p. 217-41.

_____, The Semiotic Body in this Environment. In: COUPLAND, J.; GWYN, R. (Eds). Discourses of Body. **Applied Linguistics**, UCLA, p. 1-35, 2003b.

GRASSMANN, S.; TOMASELLO, M. Young children follow pointing over words in interpreting acts of reference. **Developmental Science**. 13 (1), p. 252–263, 2010.

GRIFIN, H.; GERBER, P. Desenvolvimento Tátil e suas Implicações na Educação de Crianças Cegas. **Revista Benjamin Constant** (online). 1996. Trad. Ilza Viegas. Disponível em <http://www.ibc.gov.br/?itemid=101#more>. Acesso em: 28 jun. 2008.

GRUMET, G. Eye Contact: The Core of Interpersonal Relatedness. In: GUERRERO, L.; DEVITTO, J., FECHT, M. (Eds.). **The Nonverbal Communication Reader: Classic and Contemporary Readings**. 2ª ed. Illinois: Waveland Press. 1999, p. 62-73.

GUERRERO, L.; DEVITO, J.; HECHT, M. Contact codes: Proxemics and Haptics. In: ____; ____; _____. (eds). **The Nonverbal Communication Reader**. Waveland Press, 2ª ed., 1999, p.173-175.

HALL, E. T. **The hidden dimension**. Anchor Books editions: USA, 1969, 209p.

HANNA, J; BRENNAN, S. Speakers' eye gaze disambiguates referring expressions early during face-to-face conversation. In: **Journal of Memory and Language**, 2007, p. 1-20.

HATWELL, Y. Introduction: touch and cognition. In: Hatwell, Y; STRERI, A; GENTAZ, E. **Touching for knowing Advances in Consciousness Research**, 2003, p. 1- 13.

HELLEN, M.; BALLESTEROS, S. Introduction: Aproaches to touch and Bilndness. In: ____; ____ (Orgs) . **Touch and Blindness - Psychology and Neuroscience**. Laurence Erlbaum Associates, 2006. P. 1-24.

HENNING; STRIANO; LIEVEN. Maternal speech to infants at 1 and 3 months of age. In: **Infant Behavior & Development**, 28, p. 519-536, 2005.

IVERSON, J.; GOLDIN-MEADOW, S. What's Communication Got to Do With It? Gesture in Children Blind From Birth. **Developmental Psychology**, v. 33, n. 3 p. 453-467, 1997. Disponível em http://goldin-meadow-lab.uchicago.edu/PDF/1997/Iverson_GM1997.pdf. Acesso em: 30 jun. 2010.

____; _____. The resilience of gesture in talk: gesture in blind speakers and listeners. **Developmental Science**, v, 4, n. 4, p. 416-422, 2001. Disponível em http://goldin-meadow-lab.uchicago.edu/PDF/2001/Iverson_GM2001.pdf. Acesso em: 30 jun. 2010.

____; _____. Gesture Paves the Way for Language Development. In: **American Psychological Society**. v. 16, n. 5, p. 367-371, 2005. Disponível em http://goldin-meadow-lab.uchicago.edu/PDF/2005/Iverson_GM2005.pdf. Acesso em: 01 jun. 2010

IVERSON et al. The relation between gesture and speech in congenitally blind and sighted Language-learners. **Journal of Nonverbal Behavior**, 24(2), Summer. p. 105-130, 2000. Disponível em <http://goldin-meadow lab.uchicago.edu/>. Acesso em: 30 jun. 2010.

JAMES, T. et al, Do visual and tactile object Representations Share the same neural Substrate? In: HELLER, M.; BALLESTEROS, S, **Touch and Blindness: Psychology and Neuroscience**. Lawrence Erlbaum Associates, 2006, p. 139-155.

JONES, S. Communicating with touch. In: GUERRERO, L.; DEVITO, J.; HECHT, M. (Eds). **The Nonverbal Communication Reader**. Waveland Press, 2ª ed., 1999, p. 192-201.

JONES, E.; CARR, E.; FEELEY, K. Multiple effects of Joint Attention Intervention for Children with Autism. **Behavior Modification**. v. 30, n. 6, p. 782-834, 2006.

JUNKER, K.S. Communication start with selective attention. In: In: BULLOWA, M. (eds.) **Before speech: the beginning of interpersonal communication**, Cambridge University Press, 1979, p. 307-320.

JÜTTE, R. Haptic perception: an historical approach. In: GRUNWALD, M. (Ed.). **Human Haptic Perception: Basics and Applications**. Birkhäuser Verlag. Boston – Berlim, 2008, p. 3-13.

KAPLAN, F; HAFNER, V. The challenges of joint attention. **Interaction Studies** 7:2, p. 135–169, 2006.

KASTRUP, V. A invenção na ponta dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual. In: **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 69-90, jun. 2007.

KELNER, D.; EKMAN, P. Facial Expression of emotion. In: LEWIS, M.; HAVILAND, J. (Eds), **Handbook of emotions**, 2ª ed., New York: Guilford Publications, Inc, 2000, p. 236-249.

KENDON, A. (1980). Gesticulation and speech: Two aspects of the process of utterance. In M. R. Key (Ed.), **The relationship of verbal and nonverbal communication**. New York: Mouton Publishers, 1980, p. 207-227.

_____. **The study of gesture: someremarks on its history**. Recherches sémiotiques/semiotic inquiry 2, 1982, p. 45-62.

_____. **Conduction interaction: patterns of behavior in focused encounters**. Cambridge University Press, New York, 1990, 292p.

_____. Gesture. Ann Rev, Anthropol. 26, 1997, p. 109-128.

_____. Language and gesture: unity or duality? In: MCNEILL (ed.) **Language and gesture**, Cambridge University Press, 2000, p. 47-63.

_____. **Gesture: Visible action as utterance**. Cambridge, UK: **Cambridge University Press**. 2004, 400 p.

KITA, S. How representational gestures help speaking. In: MCNEILL (ed.), **Language and Gesture**, Cambridge: Cambridge University Press. p. 162-185, 2000.

KLATZKY, R.; LEDERMAN, S. Haptic Perception. **Encyclopedia of Cognitive Science**. MacMillan Press, p. 508-512, 2003a.

_____; _____. Touch. In: HEALY, A.; PROCTOR, R. (eds.). Experimental Psychology. V. 4. WEINWE (Editor-in chief). **Handbook of Psychology**, New York: John Wiley & Sons, 2003b, p. 147-176.

KRAUSS, R.; CHEN, Y.; GOTTESMAN, R. Lexical gestures and lexical access: a process model. Jul. 2001. p. 261-283. A pre-editing version of a chapter that appeared. In: MCNEILL, D. (Ed.), **Language and gesture**. New York: Cambridge University Press, 2000.

KRAUT, R.; JOHNSTON, R. Social and emotional messages of smiling. In: GUERRERO, L.; DEVITTO, J., HECHT, M. (Eds.) **The Nonverbal communication reader**. 2ª Ed. 1999, p. 74-78.

KREUTZ, C.; BOSA, C. Intervenção precoce na comunicação pais-bebê com deficiência visual. **Estudos de Psicologia**. v.26, n.4, Campinas, p. 537-544, Nov/dez. 2009.

LAMPREIA C. The process of development towards the symbol: A pragmatic approach. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, jun. 2008 . Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acesso em: 04 jul. 2011.

LAMPREIA, C. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. **Estudos de Psicologia**. Campinas. 24(1), p. 105-114. Jan/março. 2007.

LAVER, J. The phonetic description of voice quality. Cambridge: **Cambridge University Press**, 1980, 186p.

_____. Principles of Phonetic. Cambridge: **Cambridge University Press**, 1994.

LAVER, J.; BECK, Unifying principles in the description of voice, posture and gesture. In: CAVE, C.; GUAITELLA, I. **Interactions et comportement multimodaux dans la communication**. Paris, L'Harmattan, 2001, p. 46-63.

LEAL, A. L. ; MADEIRO, F. ; AGUIAR, M. A. M. . Comunicação Mãe x Bebê: Padrões entoacionais e trocas comunicativas.. In: ACIOLI, M; MELO, M.; COSTA, M. (Orgs.). **A Linguagem e suas Interfaces**. Olinda: Livro Rápido, 2006, , p. 109-143.

LEBARON, C.; STREECH, J. Gesture, knowledge, and the world. In: MCNEILL (ed.), **Language and Gesture**, Cambridge: Cambridge University Press. 2000, p. 118-137.

LEDERMAN, S. Skin and touch. Encyclopedia of human biology. V. 8. 2 ed. San Diego: **Academic Press**, 1997, p. 46-61.

_____; KITADA, R. ; PAWLUK, D. Haptic perception. In: WEINER, I.B.; CRAIGHEAD, W. (eds.). **The Corsini Encyclopedia of Psychology**, 4ed., v. 2; John Wiley, 2010, p. 750-752.

_____; KLATZKY, R. Haptic perception: a tutorial. In: **Attention, Perception & Psychophysics**, 71 (7), 2009, p. 1439-1459. Disponível em: <http://www.psy.emu.edu>. Acesso em: 08 ago. 2011.

LIMA, F.; SILVA, F. O tato e suas implicações no Ensino de Desenhos às crianças cegas. In: SOUZA, O. (Org). **Itinerários da Inclusão Escolar** Canoas: Ed. ULBRA. Porto Alegre, 2008, p. 112-125.

LISZKOWSKI et al. Infants' visual and auditory communication when a partner is or is not visually attending. **Infant Behavior & Development**, v. 31, p. 157–167, 2008.

LISZKOWSKI, U; CARPENTER, M; STRIANO, T.; TOMASELLO, M. 12-and 18-Month-Olds Point to Provide Information for Others. In: **journal of cognition and development**, Lawrence Erlbaum Associates, 7(2), p. 173–187, 2006.

LISZKOWSKI, U.; et al. Twelve-month-olds point to share attention and interest. **Developmental Science**. 7:3, p. 297–307, 2004.

LOCKE, J. Desenvolvimento da capacidade para a linguagem falada. In: P. Fletcher & M. Garman (eds.) **Compêndio da Linguagem da Criança**. Trad. M. A. G. Domingues. Porto alegre: Artes Médicas, 1997, p. 233-251.

MACHADO, R.; WINOGRAD, M. A importância das experiências táteis na organização psíquica. **Estd. Pesquisa psicológica**, Rio de Janeiro, v. 7, v. 3, dez, 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acesso em: 26 jun. 2011.

MAGALHÃES, MO. Interação Social, Comunicação e Linguagem em Crianças Cegas. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. ano 4, n. 6, p. 36-44, jun. 2000.

MAHDAHAOUI, A. ; CHETOUANI, M. ; PARLATO-OLIVEIRA, E. . Detecção automática do manhês: análise da prosódia de pais de crianças autistas. **ReVEL**, v. 8, n. 15, 2010. Disponível em: [/www.revel.inf.br/](http://www.revel.inf.br/). Acesso em: 07 out. 2010.

MARCOS, H. **How adults contribute to the development of early referential communication?** European Journal of Psychology of Education, In Press, 1992.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

MARTÍN, B.; RAMÍREZ, F. Visão subnormal. In: Bueno, S.; Martín, M. (Orgs). **Deficiência visual – Aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Editora Ltda, 2003, p. 27-44.

MASI, I. **Deficiente Visual Educação e Reabilitação**. In: MACHADO, E; GARCIA, N.; LORA, T. (colaboradoras). Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes Visuais. Ministério da Educação –Secretaria de Educação Especial, 2002.

MASINI, E. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual**: Orientando professores especializados. 1. ed. Brasília: Corde, 1994. 160 p.

McCATHREN, R.; YODER, P.; WARREN, S. The Role of Directives in Early Language Intervention. **Journal of Early Intervention Spring**. 19, p 91-101, 1995.

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

_____. **Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought**. Chicago, IL: University of Chicago Press., 1992, 409p.

_____. Introduction. In: MCNEILL, D. (ed.). **Language and Gesture**. Cambridge: CUP, 2000,

_____; DUNCAN, S. Growth points in thinking for speaking. In: MCNEILL (ed.), **Language and Gesture**, Cambridge: Cambridge University Press. p. 141-161, 2000.

MELTZOFF, A. N., BROOKS, R. Eyes wide shut: The importance of eyes in infant gaze following and understanding other minds. In R. Flom, K. Lee, & D. Muir (Eds.), **Gaze following: Its development and significance**. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2007, p. 217-241.

MENDES, D.; SEILD DE MOURA, M. Expressões faciais de emoção em bebês: importância e evidências. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, n. 2, p. 307-327, 2009.

MENEZES, C.; PERISSINOTO, J. Habilidade de atenção compartilhada em sujeitos com transtornos do espectro autístico. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, 2008, p. 273-278. out-dez;20(4).

MILLAR, S. **Reading by touch**. Routledge, USA, 1997, 332p.

_____. Spatial Processing of Information from Touch and Movement: Implications from and for Neuroscience. In: HELLER, M.; BALLESTEROS, S. (Eds.). **Touch and Blindness: Psychology and Neuroscience**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, p. 25-48.

MINGENS, S. Conceito de crença, triangulações e atenção conjunta. In: Miguens, S.; Mauro, C. (Eds.). **Perspectives on Rationality**, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2006, p. 100-118.

MILLS, A. Incapacitação visual. In: Bishop e Mogford (Org). **Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais**. Trad. Mônica Patrão Lomba e Leão Bezerra Canongia. Rio de Janeiro: Revinter Ltda., 2002, p.203-224.

MONTAGU, A. **Tocar: O significado humano da pele**. Trad. Brás. Maria Sílvia Mourão. São Paulo: Summus, 1988, 426p.

MULFORD, R. Referential Development in Blind Children. In: BAKER, A.; MILLS, A. (Eds.). **Language acquisition in the blind child: normal and deficient**. Hill Press, California, 1983, p. 89-107.

MUMME, D.; FERNALD, A.; HERRERA, C. Infants' Responses to Facial and Vocal Emotional Signals in a Social Referencing Paradigm. **Child Development**, 67, 1996, p. 3219-3237.

MUNDY, P; NEWELL, L. Attention, Joint Attention, and Social cognition. **Association for Psychological Science**, vol 16, nº 5, 2007, p. 269-273.

MURRAY, D. *et al.* The Relationship Between Joint Attention and Language in Children With Autism Spectrum Disorders. **Focus Autism Other Dev Disabl.** v. 23, n. 1, março, 2008, p. 5-14. 2008, p. 5-14. Disponível em <http://focus.sagepub.com> Acesso em: 12 abr. 2011.

NOGUEIRA, S. A comunicação pré-verbal. In: SEIDL-de-MOURA, A.L.; MENDES, D.; PESSÔA, L. **Interação Social e Desenvolvimento**. Curitiba: Editora CRV, 2009, p. 101-115.

NOGUEIRA SE, MOURA MLSD. Intersubjetividade: Perspectivas teóricas e implicações para o desenvolvimento infantil inicial. **Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum.**17(2), p. 128-138, 2007.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. **Psicologia Escolar e Educacional**, 12(1), p. 119-138, 2008.

OCHAÍTA, E.; ESPINOSA, M. A. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: CALL et al (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**, Artemed, 2ª ed., 2004, p. 151-170.

OCHAITA, E.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, C. *et al* (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e educação - Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 183-197.

OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. O impacto da socialização da linguagem no desenvolvimento gramatical. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. (Eds.) **Compêndio da linguagem da criança**. Trad. Marcos Domingues. Artes Médicas, Porto Alegre, 1995, p. 69-84.

OLIVEIRA, J. **Análise do uso da linguagem em crianças com deficiência visual sob uma perspectiva funcional**, 2004. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2004.

_____; MARQUES. Análise da comunicação verbal e não-verbal de crianças com deficiência visual durante interação com a mãe. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 11, n. 3, Dez. 2005 p. 409-428 . Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 8 jan. 2010.

ORTEGA, M. Linguagem e deficiência visual. In: Bueno, S.; Martín, M. (Org). **Deficiência visual – Aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Editora Ltda, 2003. p. 77-95.

ÖZÇALISKAN, S; GOLDIN-MEADOW, S. When gesture-speech combinations do and do not index linguistic change. In: **Language and cognitive processes**, Psychology Press, 24(2), 2009, p. 190-217.

PALACIOS, J. Processos cognitivos na primeira infância. In: COLL, César et al (Org.) **Desenvolvimento Psicológico e educação**, vol. 1, Artmed: Porto Alegre, 1995, p. 42-53.

PÉREZ-PEREIRA, M. Algunos rasgos del lenguaje Del niño ciego. **Anales de psicologia**, Espanha: Universidade de Santiago, p.197-223, 1991.

PÉREZ-PEREIRA, M.; CONTI-RAMSDEN, G. **Language development and social interaction in blind children**. East Sussex, UK: Psychology Press, 1999, 195p.

PIÑERO, D.; QUERO, F.; DÍAZ, F. Estimulação multissensorial. In: MARTÍN, M.; BUENO, S. (Orgs.). **Deficiência visual- Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. Santos Editora e Livraria: São Paulo, 2003, cap 13, p. 193-204.

POYARES, M; GOLDFELD, M. Análise comparativa da brincadeira simbólica de crianças cegas congênitas e de visão normal. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 40, p. 3-11, ago. 2008.

PREISLER, G. The development of communication in blind and in deaf infants – Similarities and differences. **Child: care, health and development**, v. 21, n.2, p. 79-110, 1995.

PROTOPAPAS, A.; EIMAS, P. Perceptual differences in infant cries revealed by modifications of acoustic features. **Acoustical Society of America**, 102 (6), p. 3723-3734, Dez. 1997.

RIBAS, A.; SEILD-DE-MOURA, M.L. Manifestações iniciais de trocas interativas mãe-bebê e suas transformações. **Estudos de Psicologia**, 4(2), p. 273-288, 1999.

ROSENBERG, E.; EKMAN, P. Facial expression and emotion. In: **Neuroscience year: Supplement 3 to the Encyclopedia of Neuroscience**, 1993, p. 51-52.

ROWE, M.; GOLDIN-MEADON, S. Early gesture selectively predicts later language learning. **Developmental Science** 12:1, p 182–187, 2009.

SALOMÃO, N. M. R. & CONTI-RAMSDEN, G. Maternal speech to their offspring: SLI children and their younger siblings. **Scandinavian Journal of Logopedics and Phonology**; 19, p. 11-17, 1994.

SANTOS, H.; FALKENBACH, A. Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência visual: os processos compensatórios de Vygotsky. **Revista Digital, Buenos Aires**, 13, 2008.

SAWREY, J.; TELFORD, C. Os deficientes visuais. In: _____. **O indivíduo Excepcional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 363-390.

SCARPA, E.M. Intonação e processos dialógicos: fusão ou diferenciação? In: DE LEMOS, C. (Org.) **Aquisição de linguagem**. Série Estudos Faculdades Integradas de Uberaba, 1985. p. 56-74

_____. Intonation and dialogue processes in early speech. In: CONTI-RAMSDEN & C. SNOW (Orgs.) **Children's Language**, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum: Ltd, 1990. p. 147-169.

_____. Sobre a aquisição da prosódia. In: II ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, 1991, Rio Grande do Sul. **Anais...** Porto alegre: PUCRS, 1991, p. 103-115.

_____. Duas marginalidades e falsas expectativas na aquisição da prosódia. In: **O método e o dado em aquisição da linguagem**, 1.ed, , Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 87-110.

_____. Interfaces entre componentes e representação na aquisição da prosódia. In: Lamprecht, R.R. (Org). **Aquisição da Linguagem: questões e Análises**, Porto Alegre, 1999, p. 17-50.

_____. Aquisição de Linguagem. In: MUSSALIN, f.; BENTES, A. **Introdução à linguística**. São Paulo: Cortez, v. 2, 2001, p. 203-232.

_____. A criança e a prosódia: uma retrospectiva e novos desenvolvimentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 46, n. 2, 2005.

_____. A aquisição da prosódia:dupla face, dupla aquisição. In: Aguiar; Madeiro (Org.) **Em-tom-ação – a prosódia em perspectiva**, ed Universitária, UFPE, Recife, 2007, p. 75-89.

SEIDL-DE-MOURA, M.L. Interações sociais e desenvolvimento. **Interação Social e Desenvolvimento**. Curitiba: Editora CRV, 2009, p. 19-36.

SEIDL-DE-MOURA, M.L.; RIBAS, A. Desenvolvimento e contexto sociocultural: a gênese da atividade mediada nas interações iniciais mãe-bebê. **Psicol. Reflex. Crit.** v. 13 n.2 Porto Alegre, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 29 jun. 2011.

SHAFFER, D. **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência**. Trad. Cintia Regina Pemberton Cancissu. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2005.

SIGMAN, M.; KASARI, C. Joint Attention Across Contexts in Normal and Autistic Children. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. (Org.). **Joint Attention: Its Origins and Role in Development**. New York: Psychology Press, 1995, p. 189-203.

SILVA, F.; LIRA, P.; CAVALCANTI, S. Aspectos do processo de referenciação na aquisição da linguagem: do linguístico ao extralinguístico. **Ao pé da letra** (UFPE, Impresso), Recife, v. 3, n. 2, p. 47-58, 2001.

SILVA, F. Relações espaciais na aquisição da linguagem: a questão da dêixis espacial. **Ao Pé da Letra** (UFPE. Impresso), Recife, v. 4.1, p. 47-58, 2002.

SLAUGHTER, V.; PETERSON, C.; CARPENTER, M. Maternal Talk About Mental States and the Emergence of Joint Visual Attention. **Infancy**, 13(6), p. 640–659, 2008.

_____; _____. Maternal mental state talk and infants' early gestural Communication. **J. Child Lang.** 36 , p. 1053–1074, 2009.

SNOW, C. E. Questões no estudo do INPUT: sintonia, universalidade, diferenças individuais e evolutivas, e causas necessárias. In: P. Fletcher & M. Garman (eds.) **Compêndio da Linguagem da Criança**. Trad. M. A. G. Domingues. Porto alegre: Artes Médicas, 1997, p. 153-163.

SOLTIS, J. The signal functions of early infant crying. **BEHAVIORAL AND BRAIN SCIENCES**. 27, p. 443–490, 2004.

SOUSA, A.; BOSA, C.; HUGO, C.. As relações entre deficiência visual congênita, condutas do espectro do autismo e estilo materno de interação. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 22, n. 4, Dec. 2005 . Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 11 set. 2009.

STERN, D.; SPIEKER, S.; MACKAIN, K.. Intonation contours as signals in maternal speech to prelinguistic infants. **Developmental Psychology**, v. 18(5), p. 727-735, set. 1982.

STRIANO, T.; ROCHAT, P. Development link between dyadic and triadic social competence in infancy. **British Journal of Developmental Psychology**, 17, p. 551-562, 1999.

STRIANO, T. et al. Sensitivity to triadic attention between 6 weeks and 3 months of age. **Infant Behavior & Development**, 30, p. 529-534, 2007.

TIEST, W.; KAPPERS, A. Kinaesthetic and cutaneous: contributions to the preception of compressibility. In: FERRE, M. (Ed.). **Haptics: Perception, Devices and Scenarios**. Springer. v. 5024, p. 255-264, 2008.

TOMASELLO, M.; TODD, J. Joint attention and lexical acquisition style. **First Language**. 4, 1983, p. 197-212.

_____; FARRAR, M. J. Joint attention and early language. **Child Development**. 57, p. 1454-1463, 1986.

TOMASELLO, M. Joint Attention as Social Cognition. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. (Org.). **Joint Attention: Its Origins and Role in Development**. New York: Psychology Press, 1995, p. 103-130.

_____. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 330p.

TOMASELLO, M.; CARPENTER, M. Shared intentionality. **Developmental Science**. 10:1 , p. 121–125, 2007.

TOMASELLO et al. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. **behavioral and brain sciences**, v. 28, 675–735, 2005.

TOMASELLO, M; CARPENTER, M; LISZKOWKI, U. A New Look at Infant Pointing. **Child Development**, , V. 78, n. 3, p. 705 – 722, Maio/Jun. 2007.

TREVARTHEN, C. Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. In: BULLOWA, M (Ed.). **Before speech: The beginning of interpersonal communication**, Cambridge University Press, 1979, p. 321-347.

_____. The concept and foundations of infant intersubjectivity. In: BRATEN, S. (Eds.). **Intersubjective communication and Emotion in Early Ontogeny**. Cambridge University Press, USA, 1998, p. 15-46.

_____. First things first: infants make good use of the sympathetic rhythm of imitation, without reason or language. **Journal of Child Psychotherapy**, v. 31, n. 1 2005 , p. 91 – 113.

TREVARTHEN, C., AITKEN, K.J. Intersubjectivité chez le nourrisson : recherche, théorie et application clinique, **Devenir/4**, v. 34, p. 309-428, 2003.

TRONICK, E.; ALS, H.; ADAMSON, L. Structure of early face-to-face communicative interactions. In: BULLOWA, M. (Ed.). **Before Speech: the beginning of interpersonal communication**. Cambridge University Press, 1979, p. 349-370.

TURKEWITZ, G. Sources of Order for Intersensory Functioning. In: LEWKOWICZ, D.; LICKLITER, R. **The Development of intersensory perception: comparative Perspectives**. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 1994, p. 3-17.

VEITZMAN, S. **Visão subnormal**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, São Paulo: CBO:CIBA Vision, 2000, 192p.

VÉRAS, R.; SALOMÃO, N. Interações entre díades mãe-criança que apresentam a linguagem expressiva típica e díades mãe-criança que apresentam a linguagem expressiva atrasada. **Interação em Psicologia**, 9 (1), p. 165-176, 2005.

VILA, I. O início da comunicação, da representação e da linguagem. In: COLL, César et al. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Daisy Vaz de Moraes, 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WALKER-ANDREUS, A. Taxonomy for intermodal Relations. In: LEWKOWICZ, D.; LICKLITER, R. **The Development of intersensory perception: comparative Perspectives**. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 1994, p. 39-58.

WALLES, R. Deixis. In: FLETCHER, P.; GARMAN, M. (Eds.). **Language Acquisition**. Cambridge: University Press, 1979.

WERNER, H.; KAPLAN, B. **Symbol Formation**. USA: Clark University, 1963, 530p.

WINNICOTT, D.W. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda. 1975, 239p.

WINNICOTT, D.W. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria o desenvolvimento emocional**. Trad. Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre, Artes Médicas, 1983, 268p.

_____. **A família e o desenvolvimento individual**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 1993, 247p.

_____. **Os bebês e suas mães**. Trad. Luiz Camargo, 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a, 100p.

_____. **Tudo começa em casa**. Trad. Paulo Sandler, 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999b, 304p.

ZEIFMAN, D. An Ethological Analysis of Human Infant Crying: Answering Tinbergen's Four Questions. **Dev. Psychobiol**, 39, p. 265-285, 2001.

APÊNDICE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre o funcionamento da atenção conjunta entre mãe e criança cega e está sendo desenvolvida por Renata Fonseca Lima da Fonte, aluna de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa Dra Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.

Os objetivos do estudo são compreender o funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega, investigar o processo dessa atenção conjunta a partir do funcionamento toque e voz/fala; analisar as pistas de atenção conjunta na interação mãe-criança cega; analisar e descrever a fala e os gestos da criança cega e da mãe nas cenas de atenção conjunta; e refletir sobre a singularidade do funcionamento da atenção conjunta na criança cega em processo de aquisição da linguagem.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a compreensão do acesso da criança cega na linguagem e com isso delimitar um caminho privilegiado para se pensar no trabalho com a família e a escola que favoreça a entrada da criança cega na linguagem.

Solicitamos a sua colaboração para observar e filmar, a cada 15 ou 30 dias e por um período de 6 meses, momentos de interação entre a senhora e seu filho em seu domicílio, com duração de 20 a 30 minutos cada filmagem e com a presença de apenas um observador, que será pesquisadora, a responsável pelas filmagens; como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome e de seu filho serão mantidos em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, a senhora não é obrigada a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

As pesquisadoras estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida e dou o meu consentimento para eu e meu filho participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Contato com a Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a)

Renata Fonseca Lima da Fonte

(81) 86364626

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP/HULW

(83) 32167302

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Participante

ANEXO – Certidão de Aprovação do Comitê de Ética



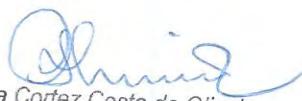
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA - UFPB
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO LAURO WANDERLEY - HULW
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS - CEP**

CERTIDÃO

Com base na Resolução nº 196/96 do CNS/MS que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley - CEP/HULW, da Universidade Federal da Paraíba, em sua sessão realizada no dia 29/06/2010, após análise do parecer do relator, resolveu considerar APROVADO o projeto de pesquisa intitulado O FUNCIONAMENTO DA ATENÇÃO CONJUNTA NA INTERAÇÃO MÃE-CRIANÇA CEGA. Protocolo CEP/HULW nº. 353/10, da pesquisadora RENATA FONSECA LIMA DA FONTE.

No final da pesquisa, solicitamos enviar ao CEP/HULW, uma cópia desta certidão e da pesquisa, em CD, para emissão da certidão para publicação científica.

João Pessoa, 27 de julho de 2010.


Iaponira Cortez Costa de Oliveira
Coordenadora do Comitê de Ética
em Pesquisa - CEP/HULW

Profª Drª Iaponira Cortez Costa de Oliveira
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa-HULW