

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

JOSÉ MOACIR SOARES DA COSTA FILHO

“OLÁ, POCOYO!”:

A constituição da atenção conjunta infantil com o desenho animado

JOÃO PESSOA,
DEZEMBRO, 2011.

JOSÉ MOACIR SOARES DA COSTA FILHO

“OLÁ, POCOYO!”:

A constituição da atenção conjunta infantil com o desenho animado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Professora Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

JOÃO PESSOA,
DEZEMBRO, 2011

C837o Costa Filho, José Moacir Soares da.

Olá, pocoyo: a constituição da atenção conjunta infantil com o desenho animado / José Moacir Soares da Costa Filho.-- João Pessoa, 2011.

139f. : il.

Orientadora: Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Dissertação (Mestrado) – UFPB/PROLING

1. Lingüística. 2. Desenho animado. 3. Atenção conjunta.
4. Referência lingüística. 5. Aquisição da linguagem.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

JOSÉ MOACIR SOARES DA COSTA FILHO

“OLÁ, POCOYO!”:

A constituição da atenção conjunta infantil com o desenho animado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba.

Aprovada em 5 de dezembro de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Professora Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante – UFPB

Titular: Professora Dra. Ester Miriam Scarpa – UNICAMP

Titular: Professor Dr. Jan Edson Rodrigues-Leite – UFPB

*Para Mamãe,
com muito amor.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma tarefa difícil. Quase sempre é complicada e gera conflitos, pois sempre nos esquecemos de agradecer a alguém. Tentei pensar nos meus agradecimentos antes do fim e não deixar que eles fossem matéria a ser escrita no último momento. Peço perdão se esquecer de alguém que se fez importante em minha trajetória no Mestrado, e afirmo que o esquecimento, se houver, não foi ingratidão, apenas o resultado de longos e “impronunciáveis” meses de trabalho árduo.

Agradeço a Deus pela força vinda de uma instância superior, que creio ser divina.

Agradeço a minha orientadora querida, Marianne, ou será “*Mãerianne*”? Agradeço pela paciência desde os tempos da graduação, pelo incentivo, pelo carinho, pela compreensão didática e materna.

Agradeço ao CNPq pela concessão da bolsa do Mestrado, o que contribuiu intensamente para a realização de minha pesquisa.

Agradeço a minha mãe, pessoa mais importante da minha vida, meu exemplo de ser humano, meu exemplo de força e determinação. Minha fortaleza, minha referência.

Agradeço ao meu pai, pelas palavras ditas em silêncio.

Agradeço a Lena, tia querida que além de dividir comigo obrigações que eu precisei deixar de lado durante os últimos quase dois anos, também me sustentou com cafés em horários inusitados.

Agradeço a Simone e Kelly, mães que me receberam em suas casas e se deixaram filmar com seus filhos, Rebeca e Igor, respectivamente.

Agradeço a Kelly, agora como a comadre maravilhosa e amiga.

Agradeço a Igor, como afilhado, por ter sido a razão de meu olhar sobre os desenhos animados e por trazer uma imensa alegria para a minha vida.

Agradeço a Andressa, a Tosca, minha querida amiga, companheira das horas mais difíceis e divertidas da vida acadêmica. Amiga a quem devo muito pela paciência, pela compreensão e pelo carinho imenso.

Agradeço a Áurea e Izabel, amigas também queridíssimas. Amigas que, a seu modo, ajudaram-me a enfrentar a dura construção deste trabalho. Amigas as quais eu, por acúmulo de ocupações, precisei deixar um pouco de lado.

Agradeço à Professora Ester Scarpa pelo empenho e pela generosidade de suas considerações durante a qualificação.

Agradeço a Magnólia, minha psicóloga, por me fornecer momentos de equilíbrio, por me fazer ter forças e por me proporcionar momentos de pausa tão importantes para a realização deste trabalho.

Agradeço a Felipe, amigo divertidíssimo que tanto aguentou meu estresse e mau humor ao longo dos momentos mais cansativos desse processo.

Agradeço a Mauriene, amiga sempre e vizinha por metade da semana, por também ter suportado o meu mau humor e por sempre me colocar para cima.

Agradeço ao amigo Neilson, pela correção final do meu texto.

Agradeço, por fim, ao meu computador que aguentou brava e firmemente os últimos meses.

“Mãe, meu Padrinho chegou pra me filmar assistindo o Pocoyo”

(Igor)

RESUMO

Diante da grande quantidade de desenhos animados contemporâneos que se constituem com base na interação com o telespectador, o objetivo deste trabalho é analisar a relação entre criança e desenho animado buscando compreender como o processo de atenção conjunta se estabelece frente à estrutura televisiva do desenho animado, bem como compreender como o processo da atenção conjunta pode ser importante para a consolidação da referência linguística. Considerando as pesquisas sobre atenção conjunta, percebemos que esse processo geralmente é estudado com crianças no período de aquisição da linguagem. No entanto, neste trabalho, ao observarmos a constituição da atenção conjunta, consideramos que esse processo ainda está presente na rotina infantil após a inserção na linguagem, já que pode fornecer elementos necessários para a consolidação da referência linguística. Para tanto, selecionamos o desenho animado espanhol *Pocoyo*, dirigido a crianças em idade pré-escolar, e coletamos, através de filmagens quinzenais, dados de duas díades mãe-criança também na faixa-etária pré-escolar assistindo ao desenho mencionado. Como suporte teórico para este trabalho, utilizamos teorias referentes tanto à atenção conjunta (BRUNER, 1975, 1983; TOMASELLO, 1995, 2003, 2005, 2011) e referência linguística (BLÜHDORN, 1999; DIESSEL, 2006), quanto à estrutura dos desenhos animados contemporâneos (GUNTER & MCALEER, 1997; MACHADO, 2005; SANTOS FILHO, 2008). Em nossas análises, percebemos que a estrutura do desenho animado *Pocoyo* contribui para a constituição da atenção conjunta em dois diferentes formatos: real e virtual. Além disso, vemos que, embora as crianças cujos dados foram analisados já tenham adquirido linguagem, o formato da atenção conjunta se apresenta como uma estratégia que continua presente nas interações infantis e contribui para a consolidação de processos da aquisição da linguagem com ênfase no que diz respeito à referência linguística. Como resultado de nossas análises, percebemos que a estrutura interativa do desenho animado favorece o estabelecimento da atenção conjunta, um processo que se constitui como cenário para a consolidação da referência espacial.

Palavras-chave: desenho animado; atenção conjunta; referência linguística; aquisição da linguagem.

ABSTRACT

Nowadays we are exposed to a plethora of contemporary cartoons which create interaction with the audience. With that in mind, the aim of this research is to analyze the relationship between children and cartoons in order to grasp how the process of joint attention is established with the aid of the television structure of the cartoon, as well as to understand how this process of joint attention may be important to the consolidation of linguistic reference. Considering research regarding joint attention, it is a fact that this process is usually studied considering children during their language acquisition period. However, in this paper, when observing the constitution of joint attention, this process is taken as a remaining part of children's routine after they have already acquired language, since it may provide necessary elements for the consolidation of linguistic reference. Aiming at focusing on our objective, we selected the Spanish cartoon *Pocoyo*, addressed at preschoolers, and we collected, during fortnight filming, data of two dyads mother-children in preschool age watching the before mentioned cartoon. As theoretical support to this research, we use theories which refer both to joint attention (BRUNER, 1975, 1983; TOMASELLO, 1995, 2003, 2005, 2011) and linguistic reference (BLÜHDORN, 1999; DIESSEL, 2006), and the structure of contemporary cartoons (GUNTER & MCALEER, 1997; MACHADO, 2005; SANTOS FILHO, 2008). Analysis show that the structure of *Pocoyo* contributes to the constitution of joint attention in two different formats: real and virtual. Moreover, we realize that, even though children whose data were analyzed had already acquired language, the structure of joint attention may be seen as a strategy which continues to be part of the children's interactions and contributes to the consolidation of the processes of language acquisition, emphasizing linguistic reference. As a result of our analysis, we observe that the interactive structure of the cartoon provides the establishment of joint attention, a process that is constituted as a scenery to the consolidation of spatial reference.

Keywords: cartoon; joint attention; linguistic reference; language acquisition

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1:	Pocoyo	48
FIGURA 2:	Pato	49
FIGURA 3:	Elly	49
FIGURA 4:	Loula	50
FIGURA 5:	Sonequita	50
FIGURA 6:	Personagens sobre a ausência de cenário	51
FIGURA 7:	Capa e contracapa – Coletânea 1	58
FIGURA 8:	Capa e contracapa – Coletânea 2	58
FIGURA 9:	Cenário A	64
FIGURA 10:	Cenário B	64
FIGURA 11:	Pato em <i>Pegadas Misteriosas</i>	70
FIGURA 12:	Acenar do Pocoyo	73
FIGURA 13:	Pocoyo pede silêncio	74
FIGURA 14:	Gesto de afirmação	75
FIGURA 15:	Gesto de afirmação do Pato	75
FIGURA 16:	Gesto negativo	77
FIGURA 17:	Gesto negativo 2	77
FIGURA 18:	Apontar convencional	79
FIGURA 19:	Dois gestos de apontar	80
FIGURA 20:	Apontar convencional para Elly	81
FIGURA 21:	Gesto pantomímico	83
FIGURA 22:	Atenção conjunta fragmento1: criança e narrador	87
FIGURA 23:	Atenção conjunta fragmento 1: criança, mãe e narrador	88
FIGURA 24:	Atenção conjunta fragmento 2	91
FIGURA 25:	Atenção conjunta fragmento 3: mãe e criança	94
FIGURA 26:	Atenção conjunta fragmento 3: criança e narrador	95
FIGURA 27:	Atenção conjunta fragmento 4	98
FIGURA 28:	Atenção conjunta fragmento 5: mãe e criança	101
FIGURA 29:	Atenção conjunta fragmento 5: criança, mãe e narrador	102
FIGURA 30:	Atenção conjunta fragmento 6	104

FIGURA 31:	Atenção conjunta fragmento 7: criança e narrador	105
FIGURA 32:	Atenção conjunta fragmento 7: mãe e criança	106
FIGURA 33:	Atenção conjunta fragmento 8	109
FIGURA 34:	Atenção conjunta fragmento 9	111

LISTA DE TABELAS

TABELA 1:	Calendário de sessões – Díade A	63
TABELA 2:	Calendário de sessões – Díade B	63
TABELA 3:	Distribuição quantitativa das produções gestuais	84
TABELA 4:	Interação criança-narrador (1)	115
TABELA 5:	Interação criança-narrador (2)	115
TABELA 6:	Ocorrências de atenção conjunta – Díade A	117
TABELA 7:	Ocorrências de atenção conjunta – Díade B	117

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1:	Ocorrências de atenção conjunta para as díades A e B	120
GRÁFICO 2:	Ocorrências de atenção conjunta diádica entre mãe e criança	120
GRÁFICO 3:	Ocorrências de atenção conjunta diádica entre criança e narrador	121

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A constituição da atenção conjunta	18
1.1 Primeiros olhares e primeiras interações	18
1.2 O lugar da atenção conjunta	22
1.3 Diferentes perspectivas na definição de atenção conjunta	26
1.3.1 A concepção <i>bruneriana</i>	26
1.3.2 Tomasello e a concepção baseada na aprendizagem cultural	28
1.3.3 Outras perspectivas sobre a atenção conjunta	31
1.4 Atenção conjunta e cultura	35
1.5 Atenção conjunta e referência	36
2 Desenho animado: a televisão e a rotina infantil	40
2.1 Os desenhos animados contemporâneos e a relação criança-televisão	41
2.2 <i>Pocoyo</i> e a constituição de um desenho animado contemporâneo	45
2.2.1 Os integrantes do desenho animado.....	48
2.2.2 Sobre os episódios do <i>Pocoyo</i>	52
2.3 Colorindo a animação: a implicação das cores no desenho animado	53
2.4 A multimodalidade no desenho animado: o <i>Pocoyo</i> constituído	55
3 As díades e o <i>Pocoyo</i>: descrição metodológica	57
3.1 Construindo um <i>corpus</i>	57
3.1.1 Seleção de um episódio do desenho animado	57
3.1.2 As díades	59
3.1.3 A coleta de dados	62
3.2 A transcrição dos dados	65
4 Desvendando as “pegadas” da atenção conjunta	66
4.1 Desvendando pegadas misteriosas	66
4.1.1 As cores nas pegadas	68
4.1.2 Os gestos nas pegadas	71
4.2 Desvendando a atenção conjunta entre díades e desenho animado	85
4.2.1 Atenção conjunta na presença da mãe	86
4.2.2 Atenção conjunta na ausência da mãe	110

4.2.3 Entre o real e o virtual: a busca pelo interlocutor	112
4.3 Desvendando dados quantitativos	114
Considerações finais	123
Referências	127
Anexos	133

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, ao mesmo tempo em que a multimodalidade tem começado a ser um aspecto estudado dentro da área de aquisição da linguagem, as tecnologias responsáveis pela criação de mídias televisivas voltadas para o público infantil têm evoluído e permitido o surgimento de programas de animação cada vez mais sofisticados.

Muitas crianças de nosso tempo, portanto, têm acesso desde muito cedo à televisão e, em especial, a desenhos animados com diferentes formatos. Dentre esses desenhos, estão aqueles cuidadosamente estruturados no intuito de atingir o público infantil, de tal forma que as crianças se constituam como telespectadores que interagem com os desenhos animados.

A interação entre criança e desenho animado, nesse sentido, é construída pela junção entre recursos próprios das animações televisivas e uma linguagem multimodal, em que produções verbais e gestuais, num todo coordenado, unem-se para atrair a atenção do telespectador para o interior do desenho animado.

O objetivo deste trabalho é, portanto, analisar a relação entre criança e desenho animado buscando compreender como o processo de atenção conjunta se estabelece frente à estrutura televisiva do desenho animado. Para isso, trabalharemos com dados qualitativos envolvendo a filmagem de duas díades mãe-criança na faixa-etária de três a quatro anos de idade assistindo ao desenho animado espanhol *Pocoyo*, animação dirigida ao público infantil na idade pré-escolar.

Considerando que a atenção conjunta é um processo que emerge na rotina da criança a partir dos nove meses de idade e, por volta dos quinze meses, já está consolidado, ao trabalharmos a noção de atenção conjunta com crianças de uma faixa-etária de mais de três anos de idade, e que, portanto, já estão inseridas na linguagem, tomamos a atenção conjunta como um formato que possibilita a aquisição e a consolidação da referência linguística para a criança.

Desse modo, o presente trabalho estrutura-se em quatro capítulos.

No capítulo I, discutimos brevemente a trajetória da criança ao longo de suas primeiras interações, tendo como foco as interações que envolvem o olhar como estratégia da modalidade não-verbal importante nas primeiras rotinas interativas da vida

da criança. Após essa breve exposição, o capítulo culmina na discussão sobre a atenção conjunta como um processo que se constitui ao longo do primeiro ano de vida da criança e que, conforme tentamos mostrar, ainda faz parte vida da criança mesmo após a inserção desta na linguagem, pois representa um formato que influencia o processo de aquisição e consolidação da referência linguística, principalmente da referência espacial. Fundamentamos este capítulo com base em Cavalcante (1994); Bruner (1975; 1983), Tomasello (1995; 2003; 2005; 2011), Blühdorn (1999), Diessel (2006), entre outros.

No capítulo II, apresentamos algumas considerações teóricas sobre os desenhos animados contemporâneos, com base em Gunter e McAleer (1997), Machado (2005), Santos Filho (2008), Chong (2008), entre outros. Neste capítulo, buscamos compreender como os elementos constituintes da narrativa em animação podem contribuir para a criação de um desenho animado interativo, no qual a criança é “seduzida” para dentro da narrativa.

No capítulo III, apresentamos as considerações metodológicas. Neste capítulo são explicados os critérios que direcionaram a escolha do corpus, o processo de coleta dos dados, bem como a forma como tais dados foram organizados para as análises realizadas ao longo da pesquisa.

No capítulo IV, por sua vez, apresentamos as análises dos dados coletados. Este capítulo, porém, divide-se em três partes. Na primeira parte, fazemos uma análise sobre o desenho animado escolhido para este trabalho, buscando compreender como os elementos que constituem a animação podem favorecer a interação animação-criança. Já na segunda parte, analisamos fragmentos selecionados do corpus coletado especialmente para esta pesquisa. Por fim, num terceiro momento das análises, apresentamos dados quantitativos através dos quais estabelecemos considerações comparativas entre as díades no que concerne à constituição da atenção conjunta em interação com o desenho animado.

Nas considerações finais, por sua vez, apresentamos uma discussão sobre os resultados encontrados através de nossa pesquisa. Dentre os resultados, podemos perceber que a atenção conjunta é um processo que continua presente na vida da criança mesmo depois que esta se insere na linguagem, exercendo papel importante para a consolidação da referência linguística, já que o formato da atenção conjunta parece estruturar a noção de espaço para a criança. Além disso, percebemos que a relação

criança-desenho animado com formato interativo fornece um contexto propício para a atenção conjunta em formatos distintos, ou seja, tanto real (entre mãe e criança acerca do desenho animado) quanto virtual (entre criança e narrador do desenho animado).

1 A constituição da atenção conjunta

Nas últimas décadas, muitas pesquisas em torno da atenção conjunta têm sido realizadas. Sob diferentes enfoques e como preocupação que não se restringe a uma só área de conhecimento, a atenção conjunta é observada principalmente por estudos que se dedicam a investigar os primeiros anos da vida da criança.

A partir de considerações tecidas por pesquisadores da atenção conjunta, como, por exemplo, Bruner (1975; 1983), Tomasello (1995; 2003), entre outros, podemos perceber que a atenção conjunta é um processo que surge após outras rotinas interativas, tais quais a interação face a face e as protoconversas, por exemplo. Por essa razão, concebemos a atenção conjunta como resultado de um processo que se desenrola ao longo dos primeiros meses de vida do infante, através das interações das quais ele participa no referido período.

A seguir, tentaremos descrever brevemente alguns dos momentos que antecedem a constituição da atenção conjunta como uma rotina interativa das crianças.

1.1 Primeiros olhares e primeiras interações

Estudos mostram que mesmo antes de nascer, a maioria das crianças já possuem sensibilidade visual. Farias (2006, p. 817), por exemplo, afirma que “no bebê, alguns reflexos visuais já estão presentes desde o sétimo mês de gestação, mostrando que, nesta época de vida uterina, mediante as vias ópticas, já acontece uma reação pupilar primitiva e a criança reconhece a luz”.

Com base na consideração do autor, podemos perceber que ainda no útero da mãe, a criança já começa a manifestar reflexos visuais que garantem, ao longo do primeiro mês de vida, o amadurecimento da visão infantil.

Após o nascimento, o bebê passa a estar inserido, cada vez mais, em frequentes situações de interação, em especial com a mãe, com quem começa a demonstrar a capacidade de estabelecer o contato visual, durante o período compreendido das quatro às sete semanas de vida (FARIAS, 2006). Esse fato representa, na fase inicial da vida da

criança, um pilar para as interações sociais das quais o bebê participará ao longo de seu crescimento.

Também consideradas basilares nos primeiros momentos da vida infantil, as interações face a face podem surgir na relação mãe-bebê ainda nos primeiros dias de vida e se intensificar como um processo recorrente nos primeiros meses de vida do bebê (AQUINO & SALOMÃO, 2009). Conforme apontam as referidas pesquisadoras, estas interações constroem a base para comportamentos mais complexos, tais quais compreender o comportamento do outro na interação, além de estabelecer rotinas interativas através de recursos não-verbais durante o processo de aquisição da linguagem.

Cavalcante (1994), ao definir o face a face, destaca que este tipo de interação caracteriza-se como situações em que mãe e bebê interagem entre si mantendo o contato olho no olho, podendo estas situações serem acompanhadas de sorrisos e expressões faciais. Desse modo, percebemos que a habilidade de estabelecer contato visual ou de se comunicar através do olhar não ocorre na rotina do bebê de forma isolada, mas sim envolvendo outros aspectos não verbais e em contextos que possibilitem outras ações.

Para a atenção conjunta, o desenvolvimento do contato face a face revela-se muito importante na medida em que este tipo de interação permite que a criança olhe o seu parceiro na interação e mantenha seu olhar dirigido a este parceiro pelo menos por alguns segundos.

Outro tipo de interação vivida pelas crianças nos primeiros meses de vida e que também envolve o olhar é o que a literatura chama de protoconversas. Conforme define Tomasello (2003, p. 81) protoconversas são “interações sociais nas quais o pai e o filho concentram um no outro a atenção – muitas vezes num face-a-face que inclui olhar, tocar, vocalizar – de uma maneira que serve para expressar e compartilhar emoções básicas”.

A definição apresentada, além de enfatizar a importância da interação face a face e a sua presença nas protoconversas, mostra que as interações sociais das quais o bebê participa no período inicial de sua vida parecem estar fortemente ancoradas no olhar como forma de manter a atenção e estabelecer a troca interativa entre a díade.

Trevarthen (1974), por sua vez, insere no contexto das protoconversas comportamentos como olhar mútuo e sorriso na medida em que são utilizados pela díade, adulto-criança, como reguladores do contato interpessoal estabelecido dentro

dessas primeiras interações da vida infantil. Trevarthen e Aitken (2001), com base em resultados de pesquisas analisadas por eles, também discutem sobre as protoconversas como um comportamento presente nos primeiros meses de vida da criança. Eles destacam que tais interações apresentam um padrão semelhante a conversas informais de adultos, com relação ao tempo e à expressão.

Trevarthen e Aitken (2001) destacam, por fim, que as protoconversas motivam a interação e podem contribuir para a aprendizagem cultural da criança, assim como para o desenvolvimento da linguagem infantil.

Posicionando-se de maneira próxima aos autores citados anteriormente, Tomasello (2003, p. 81) também destaca o fator cultural associado às protoconversas, ao chamar a atenção para o fato de que

embora haja diferenças na maneira como essas interações ocorrem em diferentes culturas – particularmente na natureza e quantidade do face-a-face visual – de uma forma ou outra parecem ser uma característica universal da interação adulto-criança na espécie humana.

Tomasello (2003) enfatiza também o caráter social das protoconversas justificando que as mesmas carregam conteúdo emocional. Nesse sentido, percebemos a importância de tais interações para o desenvolvimento infantil, por estarem elas ligadas a uma habilidade unicamente humana que envolve de fatores afetivos a fatores motores, como, por exemplo, expressão facial, toque, movimento dos olhos.

Retomando as considerações de Trevarthen e Aitken (2001) sobre protoconversas, percebemos que os autores atribuem a elas um caráter intersubjetivo, distinguindo, para tanto, as noções de subjetividade e intersubjetividade¹.

O termo subjetividade é tratado como a capacidade da criança de expressar, pelo menos minimamente, “a habilidade de mostrar através de ações coordenadas que as intenções estão sendo reguladas conscientemente”² (TREVARTHEN & AITKEN, 2001, p. 5). Discordamos da forma como os autores inserem a noção de consciência, pois acreditamos não ser possível, pelo menos em crianças que ainda não completaram

¹ Os termos são a tradução para as nomenclaturas usadas pelos autores em língua inglesa *subjectivity* e *intersubjectivity*, respectivamente.

² Tradução nossa para “*the ability to show by coordinated acts that purposes are being consciously regulated*”.

nem mesmo um ano de vida, a consciência sobre as ações apontada pelos autores. Ou seja, na fase da subjetividade, a criança de fato expressa a habilidade necessária para demonstrar a regulação das intenções, entretanto, não o fazem conscientemente.

Ampliando a discussão, podemos notar que a noção de intersubjetividade se coloca além da capacidade do infante de demonstrar intencionalidade, uma vez que está associada à resposta da criança para a ação do outro, como uma atitude responsiva às intenções comunicativas do adulto com quem está em interação (TREVARTHEN & AITKEN, 2001, p. 5). Os autores tratam a noção de intersubjetividade separando-a em intersubjetividade primária e intersubjetividade secundária.

No primeiro momento da intersubjetividade, o adulto absorve a atenção do bebê ao mesmo tempo em que regula as trocas comunicativas, ora tomando o turno para si, ora dando o turno para o bebê. Sobre este período, Moura et ali (2004) acrescenta que é uma etapa que ocorre por volta do segundo mês de vida do bebê e caracteriza-se também pelo interesse que a fala da mãe causa na criança e pela capacidade que o bebê demonstra no que diz respeito a direcionar sua atenção para o rosto da mãe, respondendo ao comportamento materno.

Já a intersubjetividade secundária destaca-se no período por volta dos nove meses da criança, envolvendo, neste momento, o reconhecimento pelo bebê sobre um objeto terceiro colocado dentro da interação com o adulto (TREVARTHEN & AITKEN, 2001).

Moura et. ali. (2004) discutem a noção de intersubjetividade colocando como uma etapa posterior às relações subjetivas vivenciadas pelos bebês com suas mães, ou com quem quer que seja que os bebês experienciem suas primeiras trocas comunicativas. Durante tais trocas comunicativas, “os afetos, sentimentos e emoções de um ecoam os do outro por espelhamento, contágio ou reações contingentes dentro de um curto espaço de tempo” (MOURA ET. AL., 2004, p. 296), propiciando, desse modo, o desenvolvimento da intersubjetividade.

Em decorrência da intersubjetividade definida como secundária por Trevarthen e Aitken (2001), Nogueira e Moura (2007) defendem que há uma transformação nas interações mãe-bebê entre os seis e nove meses de vida da criança, pois há o surgimento de interações em que um terceiro elemento (um objeto, uma situação ou outro sujeito) é inserido nas trocas comunicativas antes vivenciadas apenas pela criança e pelo adulto a acompanhá-la.

Consideramos que esta transformação apresenta-se como uma continuidade para o processo iniciado ainda no período em que o bebê se encontra no útero da mãe e tem suas primeiras reações pupilares, e envolve todo o percurso pelo qual a criança passa ao longo de seus primeiros meses. Percurso este que é marcado por períodos como o das protoconversas e o da intersubjetividade primária. Desse modo, à medida que ganham complexidade, não só em relação às respostas da criança ao comportamento materno através de olhares, sorrisos e movimentos corporais, mas também no que se refere ao desenvolvimento da capacidade das crianças em prestar atenção ao outro e à interação, as interações mãe-bebê, conforme temos discutido até o presente ponto desta dissertação, apontam para o surgimento da habilidade de atenção conjunta.

A presença de interações que envolvem atenção conjunta nas rotinas mãe-bebê pode ser vista a partir do que destacam Nogueira e Moura (2007) quando chamam a atenção para a transformação pela qual as interações mãe-bebê passam no que diz respeito a sua estrutura.

A seguir discutiremos sobre a atenção conjunta com o objetivo de situar e apresentar outros processos que também estão envolvidos na construção de tal habilidade.

1.2 O lugar da atenção conjunta

Miguens (2006) destaca que o fenômeno da atenção conjunta desperta o interesse em diferentes áreas, dentre elas, a psicologia cognitiva e a primatologia. Na área de Linguística, a atenção conjunta é estudada comumente por teóricos interessados no processo de aquisição da linguagem, os quais tomam a interação como base para o desenvolvimento cognitivo. Isto porque a atenção conjunta é, por definição, um processo interativo no qual mãe e criança se inserem durante episódios do dia-a-dia.

O tema começou a ser estudado tendo como um de seus interesses principais a compreensão de como se origina a comunicação verbal entre humanos (MIGUENS, 2006). Todavia, é importante destacar que estudos sobre a atenção conjunta e a importância do olhar para o desenvolvimento cognitivo ultrapassam o âmbito das pesquisas com crianças. Warneken, Chen e Tomasello (2006), por exemplo, através de

experimentos e pesquisas desenvolvidas no Max Planck Institut for Evolutionary Psychology, dedicam-se à observação das interações de chimpanzés em comparação àquelas desenvolvidas com crianças pequenas.

Com relação às pesquisas que trabalham com a noção da atenção conjunta considerando não só as interações humanas, mas também as interações sociais dos chimpanzés, podemos citar ainda Bard e Leavens (2009). Para eles, os humanos e os chimpanzés compartilham processos de aprendizagem, dentre os quais estão envolvidos os gestos e a habilidade da atenção conjunta.

Outro ponto importante nas discussões sobre atenção conjunta é a ideia de triangulação. Para mencionar esta questão, nos apoiamos no que discute Miguens (2006) sobre a obra de Davidson (2001), acerca do mesmo assunto. Triangulação, nesse sentido, diz respeito a “situações em que dois agentes reagem coordenadamente entre si e relativamente a um objecto terceiro no mundo” (MIGUENS, 2006, p. 102). Essas situações dividem-se em: a) triangulação pré-cognitiva e pré-linguística e b) triangulação conceptual e lingüística.

Miguens (2006, p.102-103) explica que o primeiro tipo de triangulação é constituído por animais não-humanos e crianças, enquanto o segundo tipo envolve “apenas humanos com domínio de uma linguagem”. A partir da definição apresentada pela autora para os dois tipos de triangulação, vemos que as crianças em processo de aquisição da linguagem inserem-se no primeiro tipo de triangulação, que, segundo Miguens (2006) é estudada em crianças sob o título de atenção conjunta. Entretanto, discordamos da classificação desse período como pré-cognitivo e pré-linguístico quando consideramos que, mesmo sem o pleno domínio da língua, a criança já está inserida nela através de pistas não verbais, tais quais a utilização de gestos, a prosódia, as expressões faciais e até mesmo a atenção conjunta. Essa discussão, no entanto, será retomada em outro momento deste trabalho (cf. página 28).

Miguens (2006, p. 106), porém, ao tomar a noção de atenção conjunta, ou primeira triangulação segundo as discussões de base filosóficas, aponta o ato de um sujeito seguir o olhar de outro dirigido a um determinado foco como “o indício comportamental mais óbvio da atenção conjunta”. Consideramos, por outro lado, que o que é apontado como indício comportamental pela autora faz parte do processo de constituição da atenção conjunta, visto que apenas o ato de seguir o olhar de outro sujeito não constitui a atenção conjunta. A própria autora afirma essa consideração ao

acrescentar que a existência da atenção conjunta está presa à mútua manifestação do fato de ambos os sujeitos inseridos na cena prestarem atenção ao mesmo objeto (MIGUENS, 2006, p. 109). Essa noção, como veremos posteriormente, é partilhada por outros teóricos que investigam a atenção conjunta, como Eilan (2005) e Peacocke (2005), (cf. página 32).

Outro ponto que surge durante as discussões sobre a atenção conjunta é a noção de referência em aquisição da linguagem. Essa relação é enfatizada por teóricos como Bruner (1983, p. 83), quando afirma que “a referência é uma forma de interação social que está relacionada ao estabelecimento da atenção conjunta”³. De acordo com a definição apresentada, podemos considerar que a construção da atenção conjunta está intimamente ligada à construção da referência durante as interações criança-adulto.

Além disso, a referência na fase da aquisição da linguagem não é utilizada apenas para que a atenção conjunta seja estabelecida e mantida, mas também para que a própria atividade referencial seja mantida como uma base para as trocas comunicativas do infante com seus interlocutores (CAVALCANTE, 1994).

Nesse sentido, Bruner (1983) discute ainda que no período nomeado por ele como pré-linguístico, a criança utiliza-se da relação construída entre gestos referenciais ostensivos e sons utilizados para situações particulares para que o processo de referência seja constituído durante as primeiras interações.

Desse modo, observamos que, diferentemente do que acontece no processo de referência por falantes cujo domínio da linguagem está constituído, permitindo o uso frequente de expressões linguísticas durante o processo de referenciação, o uso de gestos torna-se crucial para que a referência seja estabelecida nas interações iniciais da criança. Ainda que na fase adulta os gestos acompanhem o fluxo de fala, nas interações com a criança, a mãe sustenta-se no comportamento gestual da criança, para construir significação não só para os enunciados que o bebê ainda não consegue expressar verbalmente, mas também para balbucios que ela possivelmente não conseguiu entender, garantindo, dessa forma, a interação com o infante durante as primeiras interações. Os gestos em que, predominantemente, a mãe se apóia são, conforme a classificação de Kendon (1982), os gestos emblemáticos, ou seja, gestos que têm significado convencionalizado dentro de uma determinada cultura.

³ Tradução nossa para “*reference is a form of social interaction having to do with the management of joint attention*”.

Além dos gestos emblemáticos, Kendon (1982) apresenta, através de um contínuo conhecido como *Kendon's continuum*, mais três tipos de gestos, a saber: i) os gestos pantomímicos, que simulam uma ação; ii) a gesticulação, que corresponde aos gestos que apenas acompanham o fluxo da fala, como, o mexer das mãos; e iii) gestos correspondentes a uma língua de sinais, em nosso caso, a Língua Brasileira de Sinais, a LIBRAS.

A complexa construção da referência através da observação do comportamento gestual da criança é destacada por Cavalcante (1994), quando esta autora aponta a impossibilidade de precisar o significado do comportamento gestual na construção da referência linguística se não por meio da observação contextual. Dentro deste problema, a autora destaca a importância do gesto de apontar para o estabelecimento da referência linguística nas trocas comunicativas entre adulto e criança.

Bruner (1983) partilha de uma opinião próxima e argumenta que a emergência do apontar pela criança é uma fase crucial para a construção da referência. Para ele, a criança começa a produzir tais gestos após compreender o uso dos gestos de apontar pelos adultos, aos quais é exposta desde os primeiros momentos de vida.

Tomasello (2003), ao tratar sobre o gesto de apontar e sua presença nas primeiras trocas comunicativas nas quais a criança se insere, destaca a emergência do referido comportamento gestual como uma aprendizagem que pode se desenvolver de duas formas: imitação ou ritualização. Na primeira hipótese, a criança observa o apontar do adulto e compreende que tal gesto é utilizado como forma de buscar sua atenção. Posteriormente a essa compreensão, o infante passa a utilizar do mesmo gesto para atrair ou direcionar a atenção do seu parceiro comunicativo. Já sob a hipótese de que o gesto de apontar é uma aprendizagem por ritualização, a criança primeiramente utiliza o braço e o dedo como orientadores de sua própria atenção e, em seguida, caso o adulto responda de maneira apropriada, ou seja, compreenda a orientação do apontar infantil, o comportamento gestual de apontar torna-se ritualizado.

Conforme discutiremos mais adiante (cf. página 36), o gesto de apontar e a noção da atenção conjunta se cruzam na construção da referência, sendo esse gesto muitas vezes responsável pelo estabelecimento da atenção conjunta, um formato que, por sua vez, está atrelado à noção de referência, em especial a referência ou dêixis espacial, já que se constrói dentro de um espaço.

A seguir, dedicamo-nos à apresentação de perspectivas sob as quais a atenção conjunta é definida e analisada.

1.3 Diferentes perspectivas na definição da atenção conjunta

Na presente seção, optamos por separar em três diferentes tópicos as perspectivas que norteiam a definição do termo atenção conjunta. Devido às importantes contribuições dos estudos de Bruner (1975; 1983) e Tomasello (1995; 2003; 2005; 2011) sobre o tema, apresentamos em tópicos distintos algumas considerações tecidas pelos referidos autores. Em um terceiro tópico, apresentamos outras definições, como as de Butterworth (1995), Eilan (2005) e Peacocke (2005), que, em determinados pontos, coincidem com as propostas teóricas dos autores anteriormente mencionados.

1.3.1 A concepção *bruneriana*

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

Desse modo, o autor parte da noção de que desde o momento de seu nascimento, a criança insere-se em contextos comunicativos com os sujeitos que a cercam e, através dessas interações primeiras, aprende a expressar seus desejos bem como compreender os desejos de seus interlocutores. No entanto, diferentemente do que fazem os adultos, a criança, não dominando ainda a capacidade de produzir sentenças, garante seu lugar nas trocas comunicativas através de comportamentos não verbais, tais quais os gestos e a própria atenção conjunta.

Nas discussões de Bruner (1975), a atenção conjunta representa um contexto do qual emergem noções como a de transitividade. Começando no nível gestual e passando, em seguida, para o nível verbal, a ação conjunta parece fornecer para a interação adulto-criança a aquisição do sistema de transitividade que é responsável pelo estabelecimento de papéis discursivos (SCARPA, 2004).

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

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

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

discussão sobre como são constituídos esses sinais e como os mesmos são identificados pela criança.

Outra consideração da qual discordamos diz respeito à concepção de período pré-linguístico⁴. O referido autor concebe gesto e fala de uma forma dissociada, defendendo que o uso dos gestos, pertencente ao período pré-linguístico, desaparece na medida em que ocorre a emergência da fala, sendo o comportamento gestual precursor da linguagem verbal. Essa hipótese se pauta na existência de uma continuidade estrutural entre a comunicação não-verbal e verbal, na qual ao comportamento ostensivo, caracterizado pelo uso de gestos que são tomados como significativos pelo adulto, é atribuído um caráter não-linguístico.

Compartilhamos, nesse sentido, da concepção de língua como funcionamento, defendida por Cavalcante (2008). Essa perspectiva se contrasta com a noção de língua defendida por Bruner (1975) e mostra que o comportamento gestual e a atenção conjunta fazem parte da constituição da linguagem da criança e não desaparecem à medida que a linguagem verbal surge.

1.3.2 Tomasello e a concepção baseada na aprendizagem cultural

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

Essa revolução está atrelada também ao que o autor discute sobre o entendimento pela criança do outro como agente intencional⁵ igual a ela própria, ou

⁴ Nesse ponto, retomamos também a discussão levantada anteriormente sobre o trabalho de Miguens (2006).

⁵ O autor defende a noção de agente intencional, no entanto, no presente trabalho, não temos certeza de que a criança já possui tal habilidade de compreensão. Preferimos tomar tal atitude enquanto uma suposição ou uma expectativa.

seja, um sujeito dotado de objetivos e que é capaz de fazer escolhas comportamentais para alcançá-los (TOMASELLO, 2003, p. 94).

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

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

somente se uma criança jovem entender o outro como agente intencional que ela será capaz de adquirir e utilizar símbolos lingüísticos – pois a aprendizagem e o uso de símbolos requer uma compreensão de que o parceiro pode voluntariamente dirigir ações e atenção a entidades externas.⁶

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

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

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

⁶ Tradução nossa para “it is only if a young child understands other person as intentional agents that she can acquire and use linguistic symbols – because the learning and use of symbols requires an understanding that the partner can voluntarily direct actions and attention to outside entities”.

uma situação de olhar compartilhado e não uma cena de atenção conjunta na concepção adotada por Tomasello (2003).

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

O primeiro deles, nomeado como atenção de verificação, estabelece-se em uma atividade conjunta em que o adulto mostra o objeto – tomando este objeto como um “obstáculo social” – ao bebê. Como faixa-etária em que ocorre, o autor aponta o período de nove a doze meses da criança.

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

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

Em outro momento, Tomasello et. al. (2005) apresentam novas considerações sobre o processo de construção da atenção conjunta. Nesse sentido, o autor mostra que por volta dos seis meses de idade, a criança interage com o adulto de maneira diádica, estabelecendo trocas de turnos e compartilhando emoções. No que diz respeito à presença do objeto na interação, tornando-a triádica, esta interação é mais uma vez situada no período entre nove e doze meses, tido pelo autor como o momento em que os episódios de atenção conjunta ganham relevância. O período posterior aos doze meses,

por sua vez, é discutido como um engajamento colaborativo, no qual o bebê se mostra mais capaz de compreender as ações do parceiro na interação, e, desse modo, além de compartilhar objetivos, passa a coordenar ou intercalar papéis com o adulto (TOMASELLO ET. AL., 2005, p. 682).

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

1.3.3 Outras perspectivas sobre a atenção conjunta

Além dos trabalhos mencionados anteriormente, como Bruner (1975; 1983) e Tomasello (1995; 2003; 2005; 2011), outras definições atribuídas ao termo atenção conjunta têm sido discutidas e reformuladas ao longo dos anos. Butterworth (1995), por exemplo, define atenção conjunta como comportamentos em que um sujeito olha e segue o olhar do outro ou olha na mesma direção em que o outro está olhando. O autor destaca o papel do adulto dentro da interação ou comportamento de atenção conjunta quando acrescenta que “o adulto assume a responsabilidade pela atenção conjunta ao monitorar o olhar do infante e trazer sua própria atenção ao mesmo foco”⁷ (BUTTERWORTH, 1995, p. 30).

Desse modo, o monitoramento do olhar infantil realizado pelo adulto define o sucesso do engajamento da criança em situações de atenção conjunta com este adulto. A capacidade de monitoramento do foco da atenção, entretanto, não está restrita ao adulto, uma vez que o autor enfatiza que também o infante deve ser capaz de exercer tal monitoramento. Porém, para que a capacidade de estabelecimento de uma cena de

⁷ Tradução nossa para “*the adult took responsibility for joint attention by monitoring the infant’s gaze and bringing her own attention to the same focus*”.

atenção conjunta seja recíproca, a criança precisa desenvolver rotinas interativas em que sejam vivenciadas experiências de engajamento visual.

Butterworth (1995) utiliza ainda o que ele chama de três mecanismos para explicar a atenção conjunta. Apontado como ecológico, no primeiro mecanismo, o adulto orienta o olhar do bebê para uma determinada direção. Já no segundo mecanismo, o mecanismo geométrico, o próprio bebê apresenta a capacidade de localizar o olhar do adulto e direcionar seu olhar para onde o adulto está olhando. O terceiro mecanismo, ou mecanismo representacional espacial, é estabelecido quando o bebê controla a atenção visual conjunta através de movimentos realizados pelo adulto com a cabeça e os olhos.

Outro estudo que se debruça sobre a atenção conjunta é o de Eilan (2005). Diferentemente de como Butterworth (2005) discute o termo, a autora parte da observação de como os bebês utilizam o olhar nas primeiras interações e inicia seu trabalho com a consideração de três momentos básicos que caracterizam a forma de olhar dos bebês. Aos quatro meses, a criança tende a olhar para seus “cuidadores”⁸, começando, um mês depois, a olhar para objetos. Entre os seis e nove meses, a criança começa a demonstrar a capacidade para intercalar o olhar entre o adulto e um dado objeto. Já entre os dez e doze meses, as crianças começam a acompanhar o olhar do outro, principalmente através do gesto de apontar. O terceiro momento é destacado pela autora como mais elaborado que os anteriores e ela relaciona-o à emergência do “fenômeno da referência social” (EILAN, 2005, p. 6).

No que diz respeito ao estudo da atenção conjunta, a autora diz que o referido fenômeno começa a se manifestar por volta dos doze meses de idade do bebê, e define-o como um evento em que dois ou mais sujeitos prestam atenção conjuntamente a um mesmo objeto. Para que a atenção conjunta se estabeleça, a autora lista quatro princípios básicos: 1) a existência de um objeto ao qual cada um dos sujeitos esteja prestando atenção; 2) uma causa que conecte os dois sujeitos ao objeto foco; 3) a compreensão mútua da concepção de atenção pelos dois sujeitos; e 4) o entendimento pelos dois sujeitos de que o objeto é foco do olhar dos dois e de que ambos os sujeitos estão prestando atenção a esse objeto (EILAN, 2005, p. 7).

⁸ Tradução nossa para o termo “caregivers” adotado por Eilan (2005, p. 6)

Percebemos que a autora descreve, através das quatro condições para o estabelecimento da atenção conjunta, a forma como a cena de atenção conjunta é composta. Essa descrição parte da simples existência de algo para o qual os olhares dos sujeitos em interação vão se dirigir e atinge um ponto em comum com a teoria de Tomasello (2003), ao destacar a importância do entendimento mútuo pelos dois sujeitos inseridos na cena de atenção conjunta de que eles estão prestando atenção a um mesmo objeto.

Eilan (2005) também se aproxima das considerações de Bruner (1975; 1983) quando afirma que a atenção conjunta possibilita o processo de aprendizagem linguística, no sentido estrutural, através do estabelecimento da referência.

Retomando a noção já expressa no trabalho de Tomasello (2003) sobre a necessidade de que ambos os sujeitos envolvidos na atenção conjunta percebam a atenção um do outro, Peacocke (2005, p. 298) inicia sua discussão sobre o termo enfatizando que “a atenção conjunta envolve mais que dois sujeitos olhando para o mesmo objeto”. Nesse sentido, o autor traz a ideia de “*full joint attention*”, atenção conjunta plenamente desenvolvida, para defender que o processo de atenção conjunta só está completo se ambos os sujeitos envolvidos na cena compreenderem que estão prestando atenção ao mesmo objeto.

O autor também acrescenta que as noções de atenção e percepção se apresentam como necessárias para o estabelecimento da atenção conjunta. A atenção está presente no sentido em que os sujeitos dirigem a atenção a um determinado objeto. Já com relação à percepção, percebemos que esta noção psicológica se enquadra na necessidade de os dois sujeitos perceberem a percepção um do outro acerca do objeto. Ou seja, a percepção torna-se fundamental para que a atenção conjunta, conforme descreve o pesquisador, se estabeleça.

Em trabalhos mais recentes, podemos destacar a perspectiva da psicologia cognitiva discutida por Aquino e Salomão (2009, p. 233), que definem atenção conjunta como “uma habilidade sociocognitiva fundamental para o desenvolvimento da criança e da linguagem” e mostram que, apesar de vários teóricos discutirem o termo muitas vezes através de linhas de pensamento divergentes, há um consenso final de que a atenção conjunta se posiciona como base da cognição social e da aquisição da linguagem.

Outra pesquisa que se volta ao estudo da atenção conjunta é a de Ávila-Nobrega (2010). Ao realizar um estudo sobre a composição multimodal das primeiras interações da criança, ou seja, as interações nas quais ocorre uma mescla de produções gestuais, produções verbais e o olhar, o autor destaca que as cenas de atenção conjunta são instâncias privilegiadas para que tal composição multimodal seja observada.

Com isso, percebemos que, embora apresentem posicionamentos divergentes, as perspectivas discutidas neste tópico contemplam dois pontos que consideramos muito importantes dentro da discussão sobre a atenção conjunta.

O primeiro, conforme salienta Butterworth (1995) ao introduzir a noção de atenção conjunta através de três mecanismos (ecológico, geométrico e representacional espacial), é a passagem do controle sobre o estabelecimento da atenção conjunta do adulto para a criança. Esse fato nos faz perceber que a atenção conjunta apresenta um caráter contínuo, no qual a criança passa, ao longo do tempo, a se inserir cada vez mais nas cenas de atenção conjunta a ponto de se tornar o sujeito que inicia a atividade conjunta.

O segundo ponto que enxergamos como importante diz respeito à necessidade discutida por Eilan (2005) e Peacocke (2005) de que haja reconhecimento por parte dos sujeitos envolvidos na cena sobre a atenção conjunta que estão a estabelecer em função de um objeto, para que haja de fato o estabelecimento da atenção. Desse modo, percebemos também a importância que o estabelecimento da atividade conjunta tem na vida da criança, pois ao se inserir em cenas de atenção conjunta, o bebê começa a demonstrar a capacidade para a ritualização de rotinas interativas cada vez mais complexas com seus interlocutores.

Tendo apresentado algumas perspectivas que norteiam os estudos sobre atenção conjunta, destacaremos, a seguir, o papel da cultura na construção da atenção conjunta, com o intuito de compreender como fatores culturais podem estar relacionados a este processo.

1.4 Atenção conjunta e cultura

Tomasello (2003, p. 127) discute que os bebês, ainda que estejam durante os primeiros nove meses de vida “em pleno processo de se tornarem membros de suas culturas de modo cada vez mais ativo e participativo”, só após a revolução dos nove meses começarão a reconhecer “um mundo povoado de artefatos e práticas sociais materiais e simbólicos que os membros de sua cultura, tantos os passados como os presentes, criaram para que os outros os usassem”.

Outro fato necessário para que a aprendizagem cultural ocorra é a compreensão pelo bebê do outro como agente intencional. Tomasello (2011, p. 31) descreve essa compreensão como “uma habilidade sócio-cognitiva exclusivamente humana [...] que é claramente necessária para a cognição e a aprendizagem cultural humana”⁹. Dessa forma, a referida compreensão, que também determina o sucesso do estabelecimento de episódios de atenção conjunta, contribui para o aprendizado cultural da criança através de interações com outros sujeitos.

Através das discussões de Tomasello (2003; 2011), percebemos que o reconhecimento de práticas sociais próprias da cultura na qual está inserida permite à criança compreender e inserir-se efetivamente na cultura de seu povo. A atenção conjunta como prática social assume, portanto, um importante papel na aquisição da cultura pela criança. Nesse sentido, Aquino e Salomão (2009, p. 239) apontam que “a atenção conjunta é parte constitutiva e basilar para a aquisição da cultura humana, em virtude de seu caráter intrinsecamente sociocomunicativo e interativo”.

Akhtar e Gernsbacher (2007) também discutem a existência de fatores culturais relacionados à atenção conjunta. Para eles, os tipos de interações variam em diferentes culturas, fazendo com que o formato da atenção conjunta esteja passível a apresentar diferenças de uma cultura para outra. Como exemplo de uma variação, os autores mencionam que adulto e criança da Guatemala costumam estabelecer a atenção conjunta tendo como foco, simultaneamente, múltiplos eventos e objetos, enquanto crianças americanas costumam manter um objeto como foco de cada vez, alternando a

⁹ Tradução nossa para “*a uniquely human social-cognitive skill [...] which is clearly necessary for human cultural learning and cognition*”.

atenção entre dois ou mais objetos de acordo com seu interesse (AKHTAR & GERNSBACHER, 2007, p. 200).

Os mesmos autores acrescentam ainda, sobre a relação entre a atenção conjunta e a aquisição de vocabulário pela criança, que em algumas culturas, o estabelecimento da interação social de atenção conjunta não influencia a aquisição de novas palavras, simplesmente porque nessas culturas as crianças levam certa desvantagem em relação a crianças de culturas em que a atenção conjunta contribui positivamente para a aquisição da linguagem (AKHTAR & GERNSBACHER, 2007, p. 201).

Percebemos, portanto, que a atenção conjunta pode ser caracterizada como uma aprendizagem social e instaurar-se em determinadas culturas como uma forma de transmissão cultural. Nesse sentido, as interações sociais de atenção conjunta oferecem ao bebê a possibilidade não só de se inserir na linguagem, mas também de compreender noções de sua cultura através da experiência compartilhada durante esse tipo de interação.

A seguir, abordaremos o último ponto na discussão sobre a atenção conjunta, que diz respeito ao papel que este processo exerce sobre a aquisição e consolidação da referência linguística.

1.5 Atenção conjunta e referência

Há na literatura em aquisição da linguagem alguns estudos que, embora não estejam debruçados sobre a atenção conjunta, inserem a noção apresentada pelo referido termo na discussão sobre aquisição. Marcos (1992), por exemplo, ao tratar sobre a referência na aquisição da linguagem, argumenta sobre a importância da atividade referencial vinculando-a à atenção conjunta. Para o autor, o primeiro motivo pelo qual a referência é um processo importante deve-se ao fato de que é pela referência que ocorre a convencionalização de como a atenção conjunta é estabelecida. Uma vez estabelecida a atenção conjunta, o autor reforça a importância da atividade referencial, destacando que o estabelecimento da atenção conjunta ocorre para que o objetivo dos participantes em interação, iniciar e manter a atividade referencial, seja atingido.

Também inseridos na discussão sobre a referência em aquisição da linguagem, autores como Bates, Camaioni e Volterra (1979) estudam a presença do olhar associada à execução do gesto de apontar. Para estes autores, quando o parceiro não responde (ou interpreta) de modo satisfatório o apontar do outro, este utiliza o olhar dirigido como forma de buscar a atenção do parceiro para o objeto anteriormente apontado. Desse modo, os autores tomam o gesto de apontar como precursor da atenção conjunta e inserem na discussão a importância do olhar dirigido ao outro como uma estratégia para confirmar o estabelecimento da cena de atenção conjunta.

Outra perspectiva que toma a atenção conjunta dentro de um contexto referencial é a defendida por Diessel (2006). O autor faz uma crítica à baixa quantidade de estudos acerca do tema com crianças após a aquisição da linguagem e afirma que

a atenção conjunta é portanto não apenas importante para coordenar o foco de atenção de interlocutores em uma situação discursiva, mas também exerce um importante papel na organização interna do discurso¹⁰ (DIESEL, 2006, p. 478).

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

A entidade de referência ou entidade de apoio¹¹ diz respeito ao que está dentro do espaço e, conseqüentemente, envolvido no processo de construção da referência espacial. Essa entidade pode ser representada por sujeitos ou objetos. A entidade situada, por sua vez, refere-se a um dado objeto situado no espaço e sobre o qual a referência se constrói. Já o lugar do observador é assumido pelo falante, ou seja, pelo sujeito que enuncia o processo de construção da referência espacial.

¹⁰ Tradução nossa para: “*Joint attention is thus not only important to coordinate the interlocutors’ attentional focus in the speech situation, it also plays an important role in the internal organization of discourse*”.

¹¹ Preferimos adotar a nomenclatura “entidade de apoio” sugerida por Silva (2002, p. 48) para que evitar confusões possíveis entre os termos “entidade de referência” e “espaço referido”, também utilizado quando falamos sobre dêixis espacial.

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

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

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

É, ainda, com relação à noção de espaço que a atenção conjunta continua a exercer uma importante função na vida da criança, mesmo após a inserção desta na linguagem. Como afirma Diessel (2006), a atenção conjunta exerce um papel importante não só para a aquisição da linguagem, mas também para a consolidação desta através da comunicação, do discurso e da gramática. Desse modo, o autor situa a atenção conjunta no contexto do qual emerge e se consolida a referência espaço-temporal.

Desse modo, a atenção conjunta é um processo cuja importância ultrapassa os limites da aquisição da linguagem e influencia a organização discursiva da criança, ou seja, torna-se responsável pela linguagem que, durante o primeiro ano de vida, ajudou a criança a adquirir.

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

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

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

Com isso, o foco do nosso trabalho não é investigar a atenção conjunta dentro da aquisição da linguagem, visto que trabalharemos com crianças já inseridas na linguagem, ou seja, dentro de uma faixa-etária em que o processo não é mais de aquisição inicial, mas sim, de consolidação de certos aspectos da aquisição da linguagem, tais como a emergência da referência espaço-temporal.

Após discutirmos noções referentes à atenção conjunta, a seguir, abordaremos questões relacionadas à estrutura do desenho animado contemporâneo, tendo como foco principal o desenho animado *Pocoyo*.

2 Desenho animado: a televisão e a rotina infantil

É fato que dentro da sociedade contemporânea o avanço tecnológico tem possibilitado a criação de produtos midiáticos cada vez mais sofisticados. À medida que novos produtos são velozmente criados, o acesso aos mais variados recursos digitais é facilitado e objetos como a televisão tornam-se presentes em nosso cotidiano, a despeito de classe social ou faixa-etária.

Por se tornar presente na vida diária, a televisão passa a exercer papéis que vão desde o simples entretenimento ao uso da mídia como uma forma de adquirir conhecimento. Santos Filho (2008) afirma que a influência que a televisão exerce sobre o telespectador está diretamente associada ao envolvimento deste telespectador com o produto fornecido pela televisão, o que nos faz acreditar que quanto mais o telespectador se envolve com um determinado programa de televisão, mais este determinado programa estará presente em sua rotina.

Outro teórico a discorrer sobre a presença das mídias na vida contemporânea é Chong (2008). Ao afirmar que na virada do milênio o uso de recursos digitais tornou-se acessível e forte, o autor destaca que as produções atuais, em especial as animações, apresentam elementos inovadores alcançados através da combinação dos elementos tradicionalmente presentes em sua composição com outros recursos, como design gráfico, música e um sofisticado uso de cores.

Nesse sentido, quando pensamos nos programas de animação como um exemplo de produção televisiva influente nos dias atuais, percebemos que as crianças são afetadas pela disseminação da mídia desde os primeiros momentos da vida e, na medida em que crescem, passam a ser vistas como telespectadores em potencial.

Gunter e McAleer (1997, p. 4) discutem sobre a relação que se estabelece entre as crianças e a televisão e defendem que “a televisão é uma peça integrante do mobiliário doméstico e praticamente toda casa tem pelo menos um aparelho. Por isso, as crianças nascem em um mundo em que a televisão está presente desde o início.”¹². Desse modo, os autores consideram que, desde muito cedo, as crianças nascidas em lares onde a televisão integra o conjunto de objetos da casa começam a se inserir em práticas sociais nas quais a televisão está presente.

¹² Tradução nossa para “*the television is an integral piece of the household furniture and practically every house has at least one set. Thus, children are born into a world in which television is present from the start*”.

Atualmente, percebemos que em decorrência do fato mencionado pelos autores anteriormente citados, as produtoras de programas infantis têm se dedicado à criação de atrações televisivas voltadas para o público infantil. Dentre essas atrações podemos destacar os desenhos animados voltados para as crianças por volta dos três anos de idade, nos quais a ludicidade, a imaginação e a interação com o telespectador se tornam elementos constantes para atrair a atenção da criança-telespectadora.

Santos Filho (2008), no que tange à estética constitutiva do desenho animado, salienta que, ao assumir uma estrutura gráfico-visual que se expressa através da representação de um mundo imaginário constituído pela utilização de elementos lúdicos, além de formas e cores digitalmente sofisticadas, os desenhos animados passam a exercer um poder simbólico sobre a rotina das crianças.

A criação de desenhos animados no formato que descrevemos anteriormente parece estar associada também ao que Garcez e Oliveira (2001) chamam de indústria da animação, ou seja, os desenhos animados constituem uma indústria, cujos consumidores são as crianças, e, à medida que essa indústria varia e ajusta o formato de seus produtos para seus consumidores, as crianças se tornam telespectadores cada vez mais frequentes.

Considerando, portanto, o fato de que a criança se constitui como telespectadora assídua frente a desenhos animados, discutiremos, a seguir, sobre a constituição do desenho animado contemporâneo e a relação estabelecida entre criança e desenho animado.

2.1 Os desenhos animados contemporâneos e a relação criança-televisão

De acordo com Gomes e Santos (2007, p. 77) “os desenhos animados contemporâneos teceram uma estrutura narrativa mais densa e multifacetada, marcada por deixas intertextuais, paródias, sátiras e por um novo panorama social.”. Essa afirmação parece reafirmar o fato de que os desenhos animados contemporâneos, por sua complexidade, habitam a rotina das crianças como um elemento que exerce influência social e cultural. Social porque, como afirmam Gunter e McAleer (1997), na maioria dos lares a televisão se tornou um objeto que integra a mobília da casa, caracterizando uma sociedade que consome o produto televisivo e se relaciona com ele

diariamente. E também cultural, pois, os desenhos animados, assim como novelas, séries e outros programas televisivos, têm sua constituição refletida na cultura do público que busca atingir.

Outro fator apontado por Santos Filho (2008) como determinante para o estabelecimento da relação entre criança e desenho animado é o tipo de narrativa sob a qual o desenho animado se apresenta, pois, para o autor, a forma como a narrativa é constituída determina como seu telespectador deve apreciá-la.

Machado (2005), ao discutir sobre os tipos de narrativas na televisão, adota a noção de serialidade para expor que os programas televisivos são apresentados de forma descontínua. Os programas narrativos, como séries, novelas e desenhos animados, são especificamente divididos em capítulos ou episódios que juntos constroem um todo significativo.

O primeiro tipo de narrativa seriada é caracterizado pelo autor como “uma única narrativa” cuja sucessão de fatos apresenta-se de forma predominantemente linear, em que um conflito básico é desenvolvido através de sucessivos capítulos, podendo haver ainda o entrelaçamento de várias narrativas que se desenvolvem ao mesmo tempo. A segunda narrativa, entretanto, é autônoma e completa, no sentido de que um episódio não está entrelaçado ao outro, repetindo-se apenas os personagens e a situação narrativa. Desse modo, os programas inseridos neste tipo de narrativa apresentam-se sob forma de episódios independentes, com “começo, meio e fim” e que geralmente não fazem referências a episódios anteriores, o que permite que sejam vistos fora de ordem sem que o entendimento da situação narrativa seja comprometido. O terceiro tipo de narrativa seriada, por sua vez, além de ser completo e autônomo, não tem como ponto comum nem mesmo os personagens. Ou seja, o único elemento preservado de um episódio para o outro, além do título do programa, é o formato central no qual a história se desenvolve, podendo ser diferente o elenco, os personagens e, até mesmo, a equipe de produção e os cenários. (MACHADO, 2005, p. 84).

Ao apresentar os tipos de narrativas, o autor, entretanto, não trata diretamente sobre desenho animado, porém, tomamos por relevantes as classificações apresentadas por ele, uma vez que dentre a imensa variedade de desenhos animados transmitidos atualmente, é possível que haja desenhos que se enquadrem em cada uma das três classificações sugeridas.

Retomando as discussões sobre a relação estabelecida entre criança e desenho animado, Pereira (1999) destaca como alguns fatores que influenciam o modo como as crianças consomem o produto televisão na sociedade portuguesa¹³, a idade, o nível sócio-cultural da família, o ritmo de vida e a oferta televisiva.

No que diz respeito ao fator idade, a autora comenta que, aos dois anos de idade, as crianças geralmente são capazes de ligar o aparelho de televisão, o que permite que elas se interessem mais pelo objeto. Aos três anos, por sua vez, a maioria das crianças assiste à televisão todos os dias, e, ao longo do período pré-escolar, até os seis anos de idade, o consumo da televisão pela criança tende a crescer gradativamente. Quando fala sobre o nível sócio-cultural, por sua vez, a autora aponta que as crianças oriundas de famílias da classe operária veem televisão mais frequentemente que as crianças da classe média, já que estas têm mais opções de lazer. O ritmo de vida, conforme destaca a autora, influencia a relação da criança com a televisão, pois, as crianças que já frequentam a escola ou a creche têm seus horários de assistir à televisão geralmente condicionados ao período em que estão em casa. Por último, a autora traz a oferta televisiva como um fator que exerce influência sobre a forma como a criança se relaciona com a televisão, destacando que, a depender da quantidade e da duração dos programas direcionados ao público infantil, as crianças tendem a consumir o produto televisão com maior ou menor intensidade.

A respeito dos fatores destacados por Pereira (1999), discordamos apenas do fator que a autora apresenta como “sócio-cultural”, pois acreditamos que este fator não pode ser visto apenas pela diferença de poder aquisitivo, já que as crianças de famílias da classe média podem, diferentemente de crianças de famílias da classe operária, ter mais chances de acesso a produtos como, por exemplo, televisão por assinatura, com canais especificamente voltados para o público infantil, afetando, desse modo, o fator “oferta televisiva” e fazendo com que as crianças da classe média passem mais tempo assistindo à televisão, como acontece na cultura brasileira.

Gunter e McAleer (1997) destacam que também fatores individuais podem influenciar a forma como a criança se relaciona com a televisão. O humor, por exemplo, segundo apontam os autores, pode afetar não só o modo e a razão pelos quais as

¹³ Não encontramos registros que tratassem a questão dentro da sociedade brasileira, por isso tomamos com base as considerações da autora sobre a sociedade portuguesa, considerando o fato de que ambas as sociedades estão situadas no Ocidente.

crianças assistem à televisão, mas também a escolha delas em assistir a um determinado programa em detrimento de outro.

Já como fatores sociais, os referidos autores observam, por exemplo, as relações interpessoais das crianças. Eles acrescentam que

Para crianças que têm poucos amigos, os personagens da TV podem prover substitutos com os quais eles podem se relacionar através de relações que pesquisadores têm chamado de “parasociais”. Em outras palavras, embora eles não possam de fato ser amigos de seus personagens da TV favoritos, eles fingem que o são¹⁴. (GUNTER & MCALEER, 1997, p. 23).

Desse modo, podemos perceber que as crianças que não têm muitos amigos, assim como aquelas que não têm irmãos ou cujos irmãos têm idades muito diferentes, tendem a estabelecer uma relação mais pessoal com os personagens dos desenhos animados, como se estes personagens se tornassem os amigos das crianças. As crianças, segundo Gunter e McAleer (1997), tendem a estabelecer essas relações parassociais com personagens que, além de aparecerem com mais frequência, apresentam-se através de enquadramentos que simulam interações face a face com o telespectador.

Por fim, os autores citados acima, discutem sobre o processo pelo qual a interação¹⁵ da criança com a televisão é construída. Para eles, essa interação é construída através de um processo ativo que envolve dois fatores. O primeiro fator parte da televisão para a criança-telespectadora e diz respeito a aspectos que compõem a atração televisiva, dentre os quais podemos destacar a música de fundo, as mudanças visuais ocorridas na cena, os efeitos sonoros e a estimulação física (movimentos de personagens e mudanças de foco, por exemplo). Já o segundo fator parte da criança em direção à televisão, pois ocorre quando as crianças aprendem a controlar a própria atenção em relação ao que acontece na televisão e faz sentido para elas (GUNTER & MCALEER, 1997, p. 31).

Com base nas noções discutidas até o presente momento, percebemos que a relação entre as crianças e a televisão é um processo interativo, pois as crianças interagem com o que a televisão fornece; e que, por sua vez, não está vinculado

¹⁴ Tradução nossa para: “For children who have few friends, TV people may provide substitutes with whom they can engage in what researchers have termed ‘parasocial’ relationships. In other words, although they cannot really be friends with their TV favourites, they pretend they are”.

¹⁵ Originalmente, os autores Gunter e McAleer (1997) trazem a noção de atenção, todavia, por considerarmos a relação criança-televisão em seu caráter interativo, tratamos a questão como interação.

meramente a fatores que colocam a criança no centro da questão, como é o caso dos fatores sócio-culturais ou dos fatores determinados pelo estilo de vida. Isto porque a constituição do programa televisivo, em especial o desenho animado, só é capaz de deter a atenção da criança, fazendo-a interagir com seu conteúdo, através de escolhas estéticas que determinam os elementos que compõem o programa fornecido pela televisão.

Desse modo, passaremos, a seguir, à observação de elementos constitutivos dos desenhos animados com o intuito de perceber como o formato influencia a animação e seus telespectadores. Nosso foco, entretanto, será a constituição de um determinado desenho animado contemporâneo.

2.2 *Pocoyo* e a constituição de um desenho animado contemporâneo

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

Tendo como língua original o espanhol, o título do desenho *Pocoyo* significa, em Português, “pequeno eu”. Entretanto, em uma entrevista¹⁶, o criador do desenho, David Cantolla, explicou que a escolha deste nome para o desenho está relacionada ao fato de que sua filha mais velha, quando pequena, trocava o enunciado “*como yo*”, contido em uma oração que costumava rezar com os pais, pelo enunciado “*poco yo*”. Cantolla, então, decidiu nomear o protagonista homônimo do título do desenho baseado em uma produção verbal de sua filha.

¹⁶ Disponível em: <http://maikelnai.elcomercio.es/2008/12/06/entrevista-a-david-cantolla-primera-parte/>. Acesso em 27 de setembro de 2011.

No que diz respeito à estrutura do desenho, Chong (2008, p.121) atribui ao *Pocoyo* um caráter extremamente inovador justificando que

o estilo inovador do *Pocoyo* vem do desenvolvimento de elementos tradicionais das formas tradicionais de animação usando recursos digitais para incorporar códigos e valores de outras mídias visuais. O resultado é a forma que continua a evolução da animação.¹⁷ (destaque do autor)

Chong (2008) continua a sua discussão e afirma que o desenho animado discutido utiliza em sua constituição elementos tradicionais de diferentes tipos, tais quais *stop-frame*¹⁸, *anime*¹⁹ e livros de estória com ilustração. A série, ao utilizar os elementos mencionados, torna-se familiar aos olhos dos telespectadores instantaneamente, porém, traz em sua estrutura um novo senso estético (CHONG, 2008, p. 122). Além disso, o desenho animado *Pocoyo* deixa de ser um desenho 3D convencional pelo fato de utilizar um acabamento fosco e com texturas provenientes do barro e da argila, semelhantes à massa de modelar, costumeiramente utilizadas por crianças na idade de pré-escola.

Ao discutir sobre o público, o autor acrescenta que embora o uso de muitos detalhes alcançados através de avançados recursos digitais tornem a animação complexa, esta é propositalmente dirigida ao público infantil em idade pré-escolar. Além disso, o conceito da produção espanhola se distingue dos modelos tradicionais de animação devido ao seu conteúdo educacional e ao formato fílmico baseado no uso exaustivo de detalhes gráficos (CHONG, 2008, p. 122).

No que diz respeito à composição narrativa do desenho, retomamos as classificações apresentadas por Machado (2005) para as narrações televisivas (cf. página 42), e percebemos que o *Pocoyo* se enquadra no segundo tipo de narrativa seriada, ou seja, cada episódio do desenho animado é independente, não se tornando

¹⁷ Tradução nossa para “*the innovative style of Pocoyo comes from developing traditional elements from traditional forms of animation using digital tools to incorporate codes and values from other visual media. The result is a form that continues the evolution of animation*”.

¹⁸ O *stop-frame* é uma técnica utilizada na animação em que a fotografia é feita em forma de *frames*, ou seja, de modo individual. Essa técnica faz com que um determinado personagem, objeto ou ação, fique individualmente destacado e estático.

¹⁹ O *anime* é uma técnica comum nas animações japonesas, caracterizada pelo uso de arte colorida e cenários futuristas.

necessário assistir ao episódio anterior para que seja estabelecido o sentido, além de possibilitar que os telespectadores assistam aos episódios fora de ordem.

Outro fator que chama a atenção quando consideramos a estrutura narrativa do *Pocoyo* é o que Santos Filho (2008) chama de estética da repetição, pois é constante nos episódios o uso de repetição, principalmente de enunciados que remetem àquilo que se quer destacar, para que o contexto e a interpretação que se quer produzir sejam compreendidos pelo público. Para o autor, a estética de repetição (ou a repetibilidade) disponibiliza elementos da narrativa, variantes ou invariantes, para que o telespectador seja capaz de interpretar e compreender o que é proposto pela narrativa.

Franzão (2009) também discute sobre a composição da narrativa televisiva, em especial a narrativa do desenho animado. A autora defende que

Dentro da narrativa televisiva, a construção do enunciado pelo enunciador TV em sua intencionalidade requer escolhas composicionais adequadas às possíveis ligações intertextuais que se queira estabelecidas pelo público alvo daquela peça midiática, para que este mesmo público aceite as relações de sentido que são propostas como válidas e se disponha a consumir a enunciação narrativa que ora se desenrola. (FRANZÃO, 2009, p. 25).

Observando a noção apontada pela autora percebemos que o desenho animado tem sua narrativa construída com vistas ao público que pretende atingir. Assim, para que um determinado público seja atingido, é necessário que o desenho traga em sua composição enredos e personagens com os quais seu telespectador se identifique para que haja a aceitação e a produção de sentido.

Com isso, se observarmos a estrutura narrativa do *Pocoyo*, vemos que este desenho, direcionado para crianças na faixa-etária pré-escolar, traz como personagem principal uma criança da mesma faixa-etária que vivencia situações próprias de sua idade, como, por exemplo, o ato de brincar, a descoberta de objetos novos e a compreensão de laços afetivos e interpessoais. Isso nos mostra que o formato do desenho animado discutido é composto com vistas ao público por ele pretendido para que, além de possibilitar a construção de sentido pelos telespectadores, a narrativa seja sedutora e envolvente a ponto de conquistar o telespectador e torná-lo assíduo.

Com base nas considerações feitas até o presente momento, apresentaremos, a seguir, os personagens que compõem a animação estudada neste trabalho.

2.2.1 Os integrantes do desenho animado

Dando título ao desenho animado, o Pocoyo é um menino com três anos de idade, faixa-etária pré-escolar, que se veste todo em azul e vive situações rotineiras de uma criança de sua idade junto com seus amigos. Muito curioso, ele conta com a ajuda de seus amigos e do narrador para nomear objetos e ações. Além de aprender sobre relações humanas através de contextos em que se faz necessário pedir desculpas, compartilhar seus brinquedos e ajudar os amigos.

Podemos dizer, portanto, que o Pocoyo representa na tela a criança que o assiste, pois ele está inserido num contexto semelhante ao de seus telespectadores, vivenciando as mesmas situações de descoberta e aprendizado. Já quanto às produções verbais, o Pocoyo, ao contrário do que acontece com grande parte das crianças com três anos de idade, tem sua produção verbal restrita a sentenças de uma só palavra, como, “Oiê!” e “Olá!”.



Figura 1: Pocoyo

Os amigos do Pocoyo, por sua vez, são todos representados por animais não-humanos, o que torna o menino, excluindo o narrador, o único personagem humano do desenho animado, sendo também o único que fala. Além disso, todos os amigos do Pocoyo têm nome próprio, exceto o Pato, que é chamado dessa forma não apenas nas versões em português e espanhol, mas até mesmo na versão em inglês.

O Pato, como nos informa o narrador em alguns episódios, é “o melhor amigo do Pocoyo”. Costuma aparecer fazendo exercícios físicos ou, através da utilização de

acessórios, frequentemente está relacionado a atividades esportivas. É um pato amarelo, com um extenso bico e com olhos grandes. Uma de suas marcas é o chapéu verde que ele sempre usa. O personagem não fala, sua produção sonora se restringe ao grasnar dos animais de sua espécie. Além disso, geralmente há uma trilha sonora específica no momento em que este personagem entra em cena.

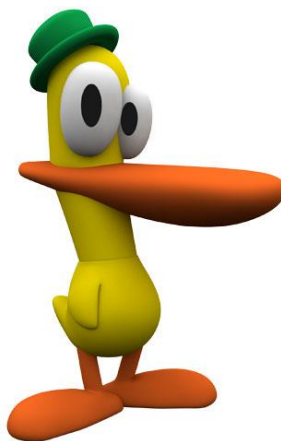


Figura 2: Pato

Vista como a melhor amiga do Pocoyo, a elefanta de nome Elly, contrasta o peso e o tamanho de um elefante com a delicadeza e o carinho de uma personagem que costuma praticar balé, como podemos ver desde a abertura dos episódios, quando a personagem entra em cena reproduzindo passos da referida dança. Elly é cor-de-rosa e carrega consigo uma mochila com objetos variados que, em alguns episódios, são compartilhados com o Pocoyo e o Pato. A personagem emite o som próprio dos elefantes, ou seja, o bramir.



Figura 3: Elly

Outra personagem frequente nos episódios do desenho animado é a cadela do Pocoyo, a Loula. Esperta e brincalhona, Loula costuma brincar com o Pocoyo e acompanhá-lo em todas as situações. Dentre os amigos do Pocoyo, a Loula é o único personagem representado por um animal doméstico. Sua produção sonora se configura pelos latidos e uivos, próprios dos cães.



Figura 4: Loula

Apesar de não participar de todos os episódios, outro personagem do desenho animado é, na versão em português brasileiro, a coruja Sonequita; Dorminhoca na versão em português europeu; e *Parajoto* em espanhol, idioma original do desenho. Como o próprio nome sugere, costuma estar dormindo e, por várias vezes ao longo dos episódios, tem seu sono atrapalhado pelas brincadeiras do Pocoyo com os outros personagens.



Figura 5: Sonequita

Além dos personagens já descritos, em alguns poucos episódios há a participação de um polvo, de um filhote da coruja Sonequita e de uma lagarta. O polvo chama-se Octopus, ou seja, polvo em Inglês. Ele fala um idioma próprio, que apenas o narrador sabe traduzir, é agitado e possui apenas quatro tentáculos. O filhote da Sonequita, ao contrário da mãe, está sempre acordado e brinca com a lagarta nos episódios em que aparece. O filhote da coruja se chama Soninho, *Parajito* no idioma original, e a lagarta não têm nome próprio, sendo chamada apenas de Lagarta.

Muito importante para a constituição do desenho, um narrador se faz presente em todos os episódios. Com uma voz masculina adulta, seu papel é intermediar as interações sociais propostas pelo desenho. Nesse sentido, as interações estabelecidas pelo narrador se apresentam sob diferentes formas:

i) narrador → personagens: o narrador interage diretamente com os personagens, através de cumprimentos e perguntas feitas aos mesmos;

ii) narrador → personagens → telespectadores: o narrador media a interação entre os personagens e os telespectadores através de questionamentos feitos a estes com o intuito que eles respondam o que foi perguntado aos personagens, que, por sua vez, não souberam responder;

iii) narrador → telespectador: acontece quando o narrador discute os fatos ocorridos no desenho e também quando ele parabeniza os telespectadores que responderam corretamente aos questionamentos lançados.

Entretanto, apenas o primeiro tipo de interação estabelecida pelo narrador do desenho é bem-sucedido, já que, por envolverem o telespectador, os outros tipos de interação estão condicionados à participação da audiência, fato este que, só é passível de verificação se for feito um monitoramento durante o período em que os telespectadores estão assistindo ao desenho.

Há ainda no desenho a participação de crianças virtuais. Elas têm o lugar marcado na animação através da voz e participam quando o narrador questiona o Pocoyo, pois, devido ao fato de o personagem não saber responder à pergunta do narrador, este lança a questão aos telespectadores e, após uma breve pausa, geralmente com duração de três segundos, as crianças virtuais respondem ao que foi perguntado. Assim, percebemos que essas crianças representam os telespectadores, guardando o lugar dos mesmos dentro da estrutura narrativa.

2.2.2 Sobre os episódios do *Pocoyo*

Os episódios da série do desenho animado *Pocoyo* duram em torno de sete minutos. Todos eles são introduzidos pela apresentação dos personagens, o que é feito pelo personagem principal, o Pocoyo. Os episódios giram em torno de uma situação comumente vivenciada por crianças da idade do protagonista, na qual se pretende que o personagem, e consequentemente o telespectador, compreenda e estabeleça as relações de sentido, aprenda algo novo sobre o mundo que o cerca, como nomes de objetos e suas utilidades ou até mesmo noções inerentes às relações interpessoais.

Grande parte dos episódios tem início com a fala do narrador: “Olá, Pocoyo!”, iniciando o diálogo que se estende por todo o episódio entre o narrador e o personagem. Alguns episódios contam ainda com a presença de um elemento ou fato surpreendente que, além de chamar a atenção dos personagens e, consequentemente, dos telespectadores, configura-se como o elemento condutor do episódio.

Outro fator interessante diz respeito ao cenário, ou melhor, à ausência de cenário na maioria dos episódios do desenho animado. Conforme podemos enxergar na figura 6.



Figura 6: Personagens sobre a ausência de cenário

Com exceção de alguns poucos episódios, que se diferenciam tanto pelo fato de pequenos objetos, brinquedos e alguma peça de mobiliário aparecerem – remetendo a um

determinado espaço físico –, quanto pela presença de um cenário específico²⁰, a narrativa, quase sempre, passa-se sobre um fundo de cor branca que não remete a nenhum ambiente específico.

As cores, por sua vez, serão o assunto a ser discutido a seguir.

2.3 Colorindo a animação: a implicação das cores no desenho animado

Um aspecto muito importante dentro da constituição dos desenhos animados é a utilização da modalidade não-verbal em associação à verbal para a construção do sentido do desenho. Essa configuração que une o verbal ao não-verbal confere ao desenho animado uma linguagem própria na qual estão contidos elementos verbais, visuais, sonoros e sinestésicos (GOMES & SANTOS, 2007).

Essa linguagem própria, quando consideramos os desenhos animados contemporâneos, tem o uso das cores como um dos responsáveis por sua construção, já que, diferentemente dos vídeos produzidos na época em que não havia cores nas telas, o desenho animado é marcado pela diversidade das cores que, conforme afirmação de Guimarães (2000), quando bem utilizada, pode fornecer resultados surpreendentes, dada a informação cromática de cada cor.

Nesse sentido, Detenber *et. al.* (2000, p. 332) defendem que “a percepção da cor é essencial para nossa experiência visual. Ela fornece informações que nos ajudam a compreender o mundo físico e influencia o modo como nos sentimos”²¹. Isso implica dizer que, ao perceber as cores, o telespectador entra em contato com informações que o auxiliam na atribuição de sentido para a imagem retratada no vídeo, além de se submeter às influências do efeito das cores.

As influências que as cores exercem, por sua vez, ultrapassam a produção de sentido afetando também a reação emocional dos telespectadores. Considerando o desenho animado estudado neste trabalho e o fato de que seus telespectadores são crianças em idade pré-escolar, percebemos, através de considerações de Boyatzis e

²⁰ Há pelo menos dois episódios do desenho animado em que os personagens viajam ao fundo mar, sendo este o cenário no qual a narrativa se passa.

²¹ Tradução nossa para “*The perception of color is essential to our visual experience. It provides information that helps us understand the physical world and influences how we feel*”.

Varghese (1994), que as crianças podem ter seu estado emocional afetado pelas cores com as quais entram em contato. O amarelo, o laranja, o verde e o azul, por exemplo, são cores que transmitem felicidade aos telespectadores infantis, possivelmente porque as cores com tonalidades mais claras causam emoções positivas nas crianças (BOYATZIS & VARGHESE, 1994, p.82).

Os referidos autores também indicam outro modo pelo qual as cores podem influenciar os telespectadores infantis: a informação de gênero contida nas cores. Essa informação é comumente transmitida na cultura ocidental pela tradicional oposição que caracteriza a cor rosa como a cor das meninas e o azul como a cor dos meninos.

Por sua capacidade de influenciar o telespectador de modo tão intenso, o uso das cores se constitui como uma das mais importantes ferramentas que um diretor/produtor de uma animação detém (DETENBER *ET. AL.*, 2000). Tal ferramenta, conforme descreve Zetl (1990), desempenha três diferentes funções na produção televisiva:

- i) informacional, pois as cores podem ser responsáveis pela transmissão de informações tanto literais quanto simbólicas;
- ii) composicional, pois as combinações de cores, quer de modo harmonioso, quer de modo contrastante, fazem parte da composição artística;
- iii) expressiva, pois as cores podem determinar as reações emocionais dos telespectadores.

Dessa maneira, percebemos que no intuito de atingir determinados efeitos emocionais e de sentido pela informação cromática, a técnica da animação utiliza as cores com base nas funções descritas acima. Porém, não o fazem de forma isolada, mas considerando também outros elementos significativos, pois, como mostra Guimarães (2000, p. 97-98)

é possível obter-se uma significação precisa para determinada cor em determinado texto cultural. Para conseguir tal invariante, a aplicação da informação cromática deverá estar combinada com outros elementos signícos além da própria cor, que possam, no texto cultural apresentado, indicar a leitura correta.

Em outras palavras, as cores isoladamente não atingem significados precisos, o que torna necessário que as produções de animação lancem mão de outros aspectos significativos que, quando relacionados às cores, constituirão o sentido daquilo que é retratado através da narrativa televisiva. O contexto e a informação determinada pela

cultura na qual a produção midiática está ancorada são exemplos de fatores a ser levados em conta durante a atribuição de sentido através do uso das cores, já que de acordo com o contexto cultural no qual uma cor é empregada, o seu significado pode ser totalmente distinto (CHEVALIER & GHEERBRANT [1969] 2009).

A seguir, discutiremos a presença de produções gestuais que, atreladas às produções verbais e ao uso das cores, constituem a configuração multimodal sob a qual o desenho animado a ser discutido neste trabalho se apresenta.

2.4 A multimodalidade no desenho animado: o *Pocoyo* constituído

Com vimos anteriormente, a utilização das cores pode ser responsável pela construção de sentidos na animação. Entretanto, há outros elementos da modalidade não-verbal que também fazem parte da constituição dos desenhos animados.

Nesse sentido, tomando por base o desenho animado *Pocoyo*, podemos perceber que sua estrutura é marcada ainda pela gestualidade, em especial os gestos emblemáticos, dentre os quais se destacam os gestos de apontar. Os gestos emblemáticos dizem respeito aos gestos cujo sentido é atribuído culturalmente (KENDON, 1982). O gesto de apontar, especificamente, corresponde a um comportamento gestual frequente na construção da referência linguística e, como aponta Cavalcante (1994), exerce um importante papel nas interações das crianças pequenas com seus interlocutores.

Observando os gestos emblemáticos, vemos que, por estarem relacionados à cultura, eles podem funcionar como guardadores de significado e se constituírem, tal qual o uso das cores, como responsáveis pela produção dos sentidos na animação. Já quando observamos especificamente o uso dos gestos emblemáticos de apontar dentro do desenho animado *Pocoyo*, percebemos que tal comportamento gestual é responsável pelo processo de referenciação, principalmente a dêixis espacial, que se estabelece dentro da referida atração televisiva.

Desse modo, a junção do mencionado aspecto da modalidade não-verbal com o formato interativo utilizado na constituição do desenho faz com que esta animação possa impulsionar o estabelecimento da atenção conjunta, conceito discutido no capítulo

anterior deste trabalho. Isto, pois, a interação proposta através de, por exemplo, a utilização pelo narrador de formas verbais que podem culminar na entrada dos telespectadores no desenho animado, associa-se ao processo da dêixis espacial configurando o momento em que uma criança assiste ao *Pocoyo* como um cenário propício para que cenas de atenção conjunta possam se desenvolver.

Com isso, aproximando as discussões sobre atenção conjunta e desenho animado, em nossas análises, observaremos como se dá a constituição da atenção conjunta infantil tendo como foco o desenrolar de um desenho animado cuja composição propicia a interação entre as instâncias real (mãe e/ou criança) e virtual (desenho animado e seus elementos e personagens constituintes).

3 As díades e o *Pocoyo*: descrição metodológica

O *corpus* da presente pesquisa foi organizado em dois grandes momentos. No primeiro estão as considerações referentes ao desenho animado, bem como as razões que motivaram a sua escolha e a forma como utilizamos tal desenho dentro da construção do segundo momento do *corpus*, que engloba as questões referentes às filmagens em que duas crianças, na presença e na ausência da mãe, assistiram a um determinado episódio do desenho animado. A seguir, descrevemos as duas etapas através das quais chegamos à montagem do *corpus*.

3.1 Construindo o *corpus*

3.1.1 Seleção de um episódio do desenho animado

No primeiro momento da construção do *corpus*, fizemos uma análise de vinte e um episódios do desenho animado *Pocoyo* no intuito de identificar e selecionar um episódio que mais apresentasse interatividade com o telespectador, ou seja, um episódio em que o telespectador é “convidado” pelo narrador a interagir com o protagonista do desenho e, assim, entrar na interação estabelecida virtualmente.

Para que pudéssemos verificar a proposta de interação com o telespectador fornecida pelo narrador, assistimos aos episódios e em uma ficha-controle (cf. anexo 2, página 137) contamos o número de vezes em que o narrador dirigia o turno à criança, o que, no desenho, dá-se através de perguntas sobre a situação em que o protagonista ou os demais personagens estão inseridos.

Assistimos aos seguintes episódios (ou Aventuras, como descrito na contracapa do *DVD*), disponibilizados através de duas coletâneas em dois *DVDs*, lançados em 2008.

Coletânea 1: Conhecendo o mundo

Episódios:

1. Varrendo Tudo
2. Bolinhas de Sabão
3. Pega, Loula! Pega!
4. Borboleta
5. Não toque
6. Pegadas Misteriosas
7. Brilha, brilha
8. As marchinhas da Elly
9. Hora de dormir
10. O carteiro Pato
11. Pato bagunceiro

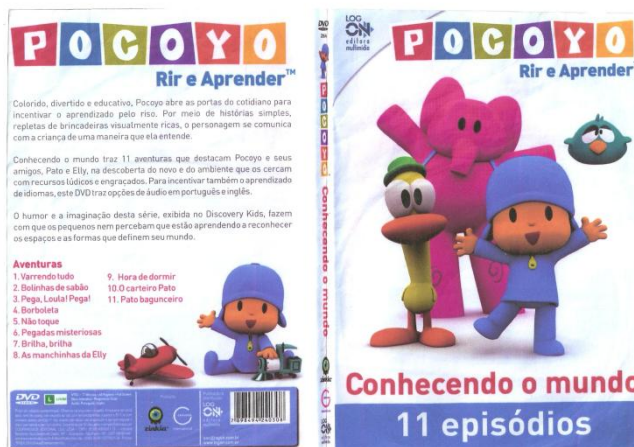


Figura 7: Capa e contracapa – coletânea 1

Coletânea 2: Hora de brincar

Episódios:

1. Cadê o Pocoyo?
2. Vamos acampar
3. Super Pocoyo
4. Olimpíadas do Pocoyo
5. Brincando para sempre
6. Brincando de bola
7. Bolas de malabarismo
8. O taco e a bola
9. Carinho para Loula
10. Pocoyo acerta a bola

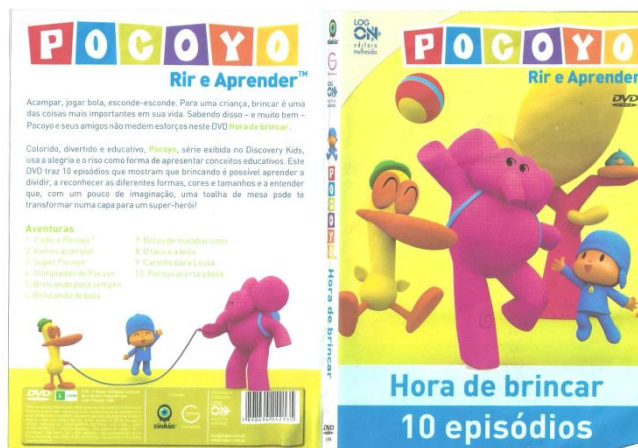


Figura 8: Capa e contracapa – coletânea 1

Considerando que, nos episódios assistidos, o narrador se dirige verbalmente às crianças/telespectadoras através de questionamentos sobre situações nas quais os

personagens estão envolvidos em uma média de três vezes, dos episódios acima listamos aquele que mais chamou nossa atenção, devido à ocorrência de quatro turnos em que o narrador se dirige aos telespectadores: o episódio *Pegadas Misteriosas*. Incluído na primeira coletânea, o referido episódio será comentado no capítulo seguinte deste trabalho (cf. página 66). O referido episódio tem a duração de sete minutos, incluindo abertura e créditos finais, e apresenta quatro momentos em que o narrador faz perguntas aos telespectadores.

Após selecionarmos um episódio do desenho animado *Pocoyo*, passamos para o segundo momento de construção do *corpus*, conforme descreveremos a seguir.

3.1.2 As díades

Para este trabalho, optamos por trabalhar com duas díades mãe-criança na faixa etária de três a quatro anos de idade, com crianças de idades o mais próximas possível. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS, conforme anexo 4 deste trabalho (cf. página 139).

A escolha da idade das crianças foi determinada por dois fatores. O primeiro fator está ligado ao próprio desenho animado com o qual trabalhamos, já que este desenho tem como público alvo crianças na idade pré-escolar, ou seja, na faixa-etária dos três anos de idade (CHONG, 2008). O segundo fator, por sua vez, baseia-se na consideração de Gunter e McAleer (1997), quando os autores discutem sobre pesquisas, como a realizada por Schramm *et. al.* (1961), que apontaram o fato de que o ato de assistir televisão torna-se consistente na rotina infantil quando a criança tem entre dois e três anos de idade.

Dessa maneira, visando trabalhar com crianças cuja rotina de assistir televisão já estivesse estabelecida, selecionamos díades nas quais as crianças já estivessem com mais de três anos de idade, apoiando-nos nas considerações de Pereira (1999), que defende que após os três anos de idade, as crianças vão se tornando telespectadores cada vez mais assíduos.

Dentro das considerações apresentadas por Gunter e McAleer (1997) consideramos ainda o modo como as crianças componentes das díades se relacionam com outras crianças da mesma faixa-etária, já que o autor argumenta que as crianças tendem a interagir mais intensamente com os personagens do desenho animado caso não convivam com muitos amigos ou irmãos na mesma faixa-etária. Assim, selecionamos uma criança que é filha única e outra cujo irmão é oito anos mais velho.

Além disso, escolhemos as díades de maneira que uma delas já fosse telespectadora do desenho animado *Pocoyo* e a outra que nunca tivesse assistido ao desenho, pois acreditamos que a familiaridade com o desenho pudesse ser uma variante a ser observada durante as análises. Apresentaremos a seguir as díades com as quais trabalhamos.

Díade A

A criança escolhida pertence ao sexo feminino, com idade de três anos, oito meses e cinco dias (3;8;5) na primeira sessão, e nunca tinha assistido ao *Pocoyo*. A criança apresentava até o encerramento da filmagem desenvolvimento físico e mental dentro da normalidade. A mãe da criança pertence a uma família de nível sócio-econômico médio e possui curso superior. Como a mãe trabalha fora, a criança passa a manhã de quatro dias da semana na casa da avó e estuda à tarde, cursando o Infantil I.

Díade B

A criança escolhida pertence ao sexo masculino, com idade de três anos, nove meses e dezoito dias (3;9;18) na primeira sessão e já era telespectadora do *Pocoyo* há pelo menos um ano. A criança apresentava até o encerramento da filmagem desenvolvimento físico e mental dentro da normalidade. A mãe da criança pertence a uma família de nível sócio-econômico médio e possui curso de magistério. A criança passa as manhãs em casa com a mãe e o irmão mais velho, de onze anos no início das filmagens, e, à tarde, vai à escola com a mãe, que trabalha na mesma escola onde a criança cursa o Infantil I.

Com o intuito de entendermos melhor a rotina de assistir televisão de cada uma das crianças, conversamos com as mães para buscar informações sobre esta rotina infantil.

Díade A

A mãe informou que a criança costuma assistir à televisão nos turnos da manhã e da noite, sendo o turno da manhã o momento em que assiste à TV por mais tempo, cerca de duas horas, na maioria das vezes. Os programas preferidos da criança são desenhos animados com histórias de princesas e, segundo a mãe, a criança costuma e prefere assistir à televisão na companhia de outra pessoa, já que estando sozinha a criança busca outra pessoa para ver televisão ao lado dela. Com relação ao *Pocoyo*, a mãe informou que algumas vezes a criança assistiu ao desenho fora dos horários das filmagens²².

Díade B

A mãe informou que a criança costuma assistir à televisão no turno da manhã, permanecendo, geralmente, cerca de três horas na frente da televisão. A criança costuma assistir à televisão sozinha, porém, sempre procura a mãe para comentar sobre algo que tenha acontecido no desenho animado. A criança também alterna os locais da casa nos quais costuma assistir à televisão. Ora assiste na sala; ora, no quarto da mãe. Devido à alternância dos cômodos, a mãe informou que a criança costuma caminhar pela casa no período em que assiste à televisão. Os programas preferidos da criança são desenhos animados cujo formato incentive o uso da imaginação, sendo o seu preferido o desenho *Backyardigans*²³. A mãe também informou que a criança, às vezes, imita ações vistas nos desenhos animados e trata um personagem do *Backyardigans* como seu amigo

²² Para que isso fosse possível, deixamos uma cópia do DVD em que o episódio Pegadas Misteriosas estava inserido e pedimos que as mães, de acordo com a vontade das crianças, incentivassem-nas a assistir ao desenho animado.

²³ O desenho animado *Backyardigans* é uma produção norte-americana também exibida na Discovery Kids. Criado por Janice Burgess, o desenho é composto por cinco personagens: Tyrone, Pablo, Austin, Tasha e Uniqua, sendo cada um deles um animal diferente. No desenho, os cinco amigos e vizinhos imaginam histórias das mais variadas e vivem-nas sem sair do lugar, ou seja, do quintal onde brincam. O título do desenho, que não tem tradução em Português, tem origem na palavra quintal em Inglês, *backyard*, e nós traduziríamos como “aqueles que vivem ou que são do quintal” (BROMBERG, 2007).

imaginário. Com relação ao *Pocoyo*, a mãe informou que a criança não assistiu ao desenho fora dos horários das filmagens.

Feitas as considerações a respeito das díades escolhidas, descreveremos a seguir o processo de coleta de dados.

3.1.3 A coleta de dados

A coleta de dados, juntamente com a escolha das díades, integra o segundo momento de construção do *corpus* deste trabalho. Os dados com os quais trabalhamos foram coletas através de filmagens quinzenais realizadas na casa da díade, em contexto o mais naturalístico possível, já que somente o fato de estarmos presentes para realizar a coleta já altera a rotina da díade.

Foram realizadas quatro filmagens com cada díade com duração aproximada de oito minutos cada uma. Essa duração foi atingida porque filmamos o momento em que a díade assistia ao episódio selecionado do *Pocoyo*, começando a filmagem enquanto o aparelho de *DVD* era ligado e finalizando após o término total do episódio.

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

Como a criança A nunca tinha assistido ao desenho animado *Pocoyo*, resolvemos filmar com esta criança, junto com a mãe, uma sessão a mais, que tratamos como a sessão em que a criança A tem o primeiro contato com o desenho animado.

Desse modo, as filmagens aconteceram como mostram as tabelas a seguir:

Díade A

Tabela 1: Calendário de sessões Díade A

Identificação	Participantes	Idade da criança
Sessão zero – 1ª Quinzena	Mãe e criança	3;8;5
Sessão 1 – 2ª Quinzena	Mãe e criança	3;8;29
Sessão 2 – 3ª Quinzena	Apenas criança	3;9;13
Sessão 3 – 4ª Quinzena	Mãe e criança	3;9;28
Sessão 4 – 5ª Quinzena	Apenas criança	3;10;11

Díade B

Tabela 2: Calendário de sessões Díade A

Identificação	Participantes	Idade da criança
Sessão 1 – 1ª Quinzena	Mãe e criança	3;9;18
Sessão 2 – 2ª Quinzena	Apenas criança	3;10;2
Sessão 3 – 3ª Quinzena	Mãe e criança	3;10;16
Sessão 4 – 4ª Quinzena	Apenas criança	3;11;0

Utilizamos, para as filmagens, uma câmera posicionada lateralmente em relação à díade, privilegiando o lado da criança. Essas filmagens, como dissemos, ocorrem, em sua maioria, na casa da díade. Apenas a sessão de número dois da díade A não foi realizada na casa da díade, mas sim na casa da avó da criança. Com relação aos locais da casa, as filmagens da díade A aconteceram sempre na sala de estar; enquanto as filmagens da díade B foram todas realizadas no quarto dos pais da criança. Através das imagens abaixo²⁴, ilustramos o ambiente (ao qual chamamos de cenário) em que ocorreram as filmagens durante as quais foram coletados os dados. O cenário A corresponde à díade A e o cenário B, à díade B.

²⁴ As imagens são plantas-baixas que buscam representar os cenários onde ocorreram as filmagens. As mesmas foram elaboradas com a cooperação da arquiteta e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Karinna Ugolino de Araújo Maranhão.

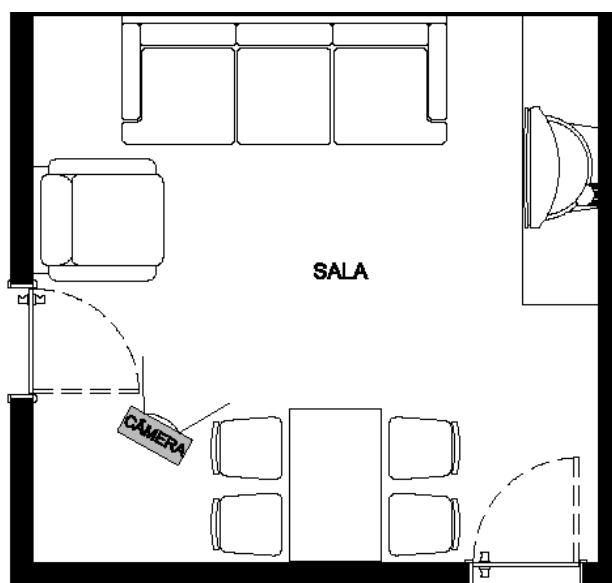


Figura 9: Cenário A

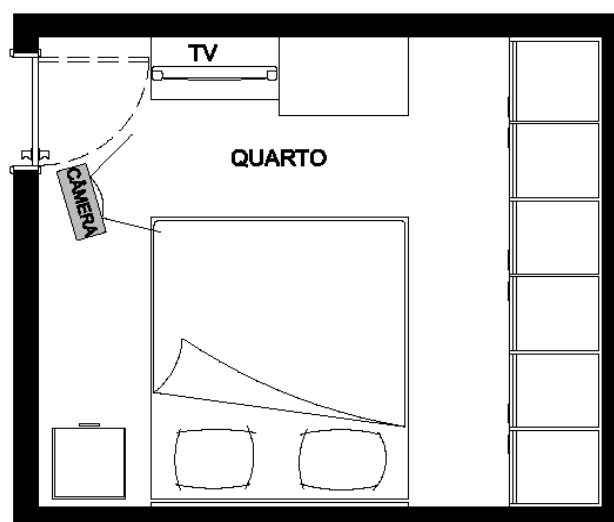


Figura 10: Cenário B

Ao todo, realizamos nove filmagens, totalizando 1 hora 9 minutos e 38 segundos, deste total 37 minutos e 36 segundos são referentes à diáde A e 32 minutos e 2 segundos, à diáde B.

3.2 A transcrição dos dados

Para a transcrição dos dados coletados nas filmagens, elaboramos uma ficha de transcrição baseados em Cavalcante (1994), adaptando a mesma apenas no que diz respeito à transcrição do episódio do desenho animado, que precisamos inserir na ficha no intuito de melhor acompanharmos os dados referentes às produções verbais e não-verbais da díade durante a exibição do episódio da animação.

Nossa ficha de transcrição divide-se em três blocos: do lado direito estão duas colunas referentes, respectivamente, às produções não-verbais (direção do olhar e gestos) e às produções verbais da mãe²⁵. Ao centro está localizada a transcrição do episódio que selecionamos do desenho animado *Pocoyo*, “Pegadas Misteriosas” e também um espaço para a marcação do tempo dentro do episódio. E à esquerda estão localizadas em duas colunas, as produções verbais e não-verbais da criança, respectivamente. Com relação ao tempo da filmagem, fizemos tal marcação em um espaço anterior às colunas nas quais estão dispostas as produções da mãe. Já a opção de pôr ao centro a transcrição do episódio do desenho animado, deve-se ao fato de que era nosso intuito observar as produções de cada membro da díade a partir do contexto do desenho animado.

No que diz respeito ao tipo de transcrição, optamos pelo modelo de transcrição ortográfica, tanto para os dados coletados através das filmagens quanto para o episódio do desenho animado.

Nas transcrições, as mudanças na prosódia serão transcritas a partir de Marcuschi (1986). Desse modo, utilizamos: 1) o grifo para qualquer enunciado, ou parte dele, que tenha sido produzido com ênfase, e 2) o sinal de dois pontos (:) para marcar o prolongamento de vogais em palavras. Já para os enunciados incompreensíveis, utilizamos a abreviação (INC).

Na parte superior da folha de transcrição, em forma de cabeçalho, aparece a identificação da díade, a idade da criança na data da filmagem, o número da sessão e, descrito de forma genérica, o contexto situacional no qual a filmagem aconteceu.

²⁵ Na transcrição das sessões em que a mãe não está presente, ignoramos as colunas da direita.

4 Desvendando as “pegadas” da atenção conjunta

Os dados que serão apresentados neste trabalho foram divididos em duas partes. Essa divisão fez-se necessária devido ao fato de que, para compreender a relação entre o desenho animado e o processo de construção da atenção conjunta, precisamos, como ponto de partida, analisar o episódio do desenho animado no intuito de compreender sua estrutura.

A análise do episódio, que corresponde à primeira parte deste capítulo, foi realizada com base na constituição do desenho animado no que concerne ao uso de gestos e de cores, considerando como tais elementos se apresentam dentro da estrutura narrativa da animação.

Na segunda parte da análise, por sua vez, apresentamos dados selecionados das filmagens em que as díades assistiram ao episódio do desenho animado. Nesse momento da análise buscamos observar tanto a construção quanto a configuração das cenas de atenção conjunta estabelecidas durante as sessões filmadas.

Com isso, apresentamos a seguir a primeira parte da análise.

4.1 Desvendando pegadas misteriosas

O episódio “Pegadas Misteriosas”²⁶ segue a estrutura básica do desenho animado *Pocoyo*: sobre um fundo branco na ausência de cenário, o protagonista cujo nome intitula a animação vive mais uma aventura com seus melhores amigos Pato, Elly e Loula.

Como todos os episódios da série, “Pegadas Misteriosas” tem início com a abertura em que o *Pocoyo* faz as honras do programa televisivo no qual é protagonista e apresenta os demais personagens, apontando-os um a um. Durante essa sequência também são exibidos os créditos iniciais com os nomes dos integrantes da equipe técnica envolvida na criação e na produção da série infantil, tudo isto tendo como trilha sonora uma música instrumental que também encerra a maioria dos episódios.

²⁶ O título “Pegadas Misteriosas” é a tradução em Português brasileiro para o título original em Espanhol, “*Huellas Misteriosas*”. O episódio também tem uma versão em Inglês, cujo título é “*Mystery Footprints*”

Tendo como elemento central o surgimento de misteriosas pegadas sobre a superfície branca do desenho animado, o episódio se desenrola causando curiosidade e surpresa nos personagens, principalmente no Pocoyo, que, ao perceber as pegadas misteriosas, é indagado pelo narrador a respeito de quem são as pegadas vistas pelo protagonista. Assim como acontece nos demais episódios, o Pocoyo não sabe responder tais perguntas, fato que leva o narrador a interagir com os telespectadores perguntando se algum deles pode dizer ao Pocoyo de quem são as pegadas.

A respeito dos questionamentos do narrador, dois fatores devem ser observados: i) antes de fazer as perguntas, o narrador faz comentários que servem como pistas para que tanto o Pocoyo, quanto, principalmente, os telespectadores possam responder corretamente às perguntas. Essas pistas, no episódio “Pegadas Misteriosas”, são acompanhadas da aparição gradual dos personagens, os reais donos das pegadas misteriosas; e ii) a resposta dada ao narrador é explícita dentro do desenho animado pelas crianças que supostamente integram o desenho, das quais assim como acontece com o narrador, os telespectadores só ouvem as vozes. Essas crianças que supostamente participam do desenho guardam dentro da instância virtual da animação o lugar dos telespectadores que, conforme pretende o desenho, são convidados a responder aos questionamentos do narrador na posição de audiência na instância real. Entre a resposta das crianças virtuais e a possível resposta das crianças telespectadoras há uma pausa, geralmente com duração de três segundos que, em nossa concepção, reforça a ideia de que o público tem seu lugar estabelecido no referido desenho animado como parte constituinte de tal produção.

Outro ponto a ser observado no episódio é a presença do conteúdo não-verbal. Tal conteúdo manifesta-se basicamente no uso de cores e gestos. A partir desse fator, discutiremos a seguir como os elementos não-verbais se manifestam no desenho animado de forma a, juntamente com os elementos verbais da linguagem, produzir o sentido dentro da animação.

4.1.1 As cores nas pegadas

Ao optarmos pela análise da simbologia das cores presentes no desenho animado, tomamos por base Wells (1998, p.83) que argumenta que “um filme animado deve ser interpretado através de seu simbolismo, quer os símbolos tenham sido usados deliberadamente para facilitar o [entendimento] do significado ou não”²⁷. Isto, pois, segundo o autor, os símbolos podem ser dispostos tanto aleatoriamente quanto propositalmente na animação, tornando-se, no segundo caso, um recurso importante para a construção do sentido que se queira transmitir pela animação.

Nesse sentido, para discutirmos sobre a influência das cores no episódio “Pegadas Misteriosas” em seus valores simbólicos, um dos primeiros fatores a serem observados é que, como é comum na série infantil estudada, o episódio se passa sobre um fundo branco que não remete a nenhum cenário específico. O uso do branco, dessa maneira, caracteriza a ausência de cenário no episódio.

Considerando, contudo, a afirmação de Guimarães (2000) apontando a cor branca como a superfície sobre a qual as outras cores se configuram para alcançar o significado, podemos inferir que a escolha por deixar um fundo branco como cenário na animação pode ter acontecido com o intuito de possibilitar que as demais cores se configurassem e pudessem, juntas sobre a ausência da cor, constituírem seus respectivos significados, além de permitir que a existência de cenário não interfira na produção de sentido, concebendo os personagens e suas ações como único elemento a ser observado pela audiência. Ao lado disso, também vemos que, de acordo com a simbologia, a cor branca pode ser tomada por “a cor da transfiguração que deslumbra e desperta o entendimento” (CHEVALIER & GHEERBRANT [1969] 2009, p. 144), o que pode caracterizar o branco do cenário como um elemento que propicia a descoberta e o entendimento não só da criança protagonista do desenho, mas principalmente dos telespectadores sobre as situações retratadas na animação.

Desse modo, é sobre o branco que as demais cores são introduzidas através dos corpos e das vestimentas dos personagens. As cores utilizadas por e em cada um dos personagens podem revelar informações sobre a personalidade e a função exercida por

²⁷ Tradução nossa para “An animated film may be interpreted through its symbolism, whether the symbols have been used deliberately to facilitate meaning or not”.

cada um deles, a partir da combinação entre os efeitos de sentido transmitidos pelas cores e as informações situadas no contexto em que estas cores são utilizadas (GUIMARÃES, 2000).

Com base na consideração exposta acima, não deve ser por acaso que o Pocoyo, protagonista do desenho, vista uma roupa toda azul. Uma das cores primárias, a cor azul é também a mais profunda e fria das cores e, através dela, “o real se transforma no imaginário” (CHEVALIER & GHEERBRANT [1969] 2009, p. 107). Essas significações parecem estar associadas ao personagem na medida em que este pode ser concebido como a representação de uma criança da instância real em um menino da instância virtual, permitindo, assim, que o real se transforme no imaginário.

O azul, segundo Franzão (2009), ainda pode indicar que o personagem é repleto de pensamento, ou seja, tanto pensa quanto faz pensar. Isto porque o Pocoyo reflete o comportamento pensativo das crianças na idade de três anos, durante as situações em que dele é requerida uma intensa quantidade de pensamento, e ainda leva o telespectador a inserir-se na animação pensando em como solucionar os problemas lançados ao menino virtual.

Além disso, o azul é a cor associada ao gênero masculino e com a qual os meninos geralmente são vestidos. Conforme apontam Boyatzis e Varghese (1994) o azul se opõe à cor rosa, que é associada ao gênero feminino dentro de uma oposição na qual estão situados os estereótipos tradicionais acerca dos gêneros.

Rosa, entretanto, é a cor da Elly, a elefanta que é uma grande amiga do Pocoyo. Na cultura ocidental esta cor é associada à feminilidade e à doçura (PILLAR, 2005), e ainda, à beleza e à delicadeza (CHEVALIER & GHEERBRANT [1969] 2009, p. 788). Todas as características mostradas refletem o comportamento da personagem Elly que, ao ensaiar passos de balé na abertura do desenho já se mostra delicada e feminina. Ao mesmo tempo, a Elly também é desajeitada e gosta de repousar, características estas que, por sua vez, coincidem com a representação do elefante na cultura ocidental, na qual este animal é concebido como pesado, lento e desajeitado (CHEVALIER & GHEERBRANT [1969] 2009, p. 359). Considerando tanto a informação cromática quanto a informação sugerida pelo animal, a Elly entra em equilíbrio e marca o lugar do feminino no desenho animado, rompendo com separações entre gêneros e configurando a interação entre meninos e meninas.

Como o melhor amigo do Pocoyo e sendo o único personagem cujo nome é o mesmo nome da espécie animal a que pertence, o Pato carrega a informação cromática do amarelo. Cor esta que, por sua vez, é de fato a cor real de alguns animais desta espécie, o que faz do Pato o único animal no desenho que é colorido com sua cor real.

Com relação ao amarelo, Guimarães (2000) associa esta cor à alegria e ao calor. Além disso, o amarelo como cor da juventude é quente e estimulante (CHEVALIER & GHEERBRANT [1969] 2009, p. 40). Dessa forma, podemos considerar que a amizade forte entre o Pato e o Pocoyo pode ser expressa cromaticamente pela oposição entre o amarelo (quente) e o azul (frio), harmonizando a relação entre os personagens pelo balanceamento das cores utilizadas em cada um. Vemos ainda que o Pato é realmente um personagem alegre e estimulante, que possui também uma música específica a ser tocada na sua entrada em cena, permitindo que os telespectadores associem a música ao surgimento do Pato.



Figura 11: Pato em "Pegadas Misteriosas"

No episódio “Pegadas Misteriosas”, o Pato aparece usando, além de seu tradicional chapéu verde, uma boia vermelha e nadadeiras azuis, já que está indo nadar. Desse modo, o Pato é o personagem que mais reúne informação cromática dentro do episódio, pois carrega ainda o calor do vermelho e tranquilidade refrescante do verde (CHEVALIER & GHEERBRANT [1969] 2009, p. 939). Ou seja, o vermelho intensifica o sentido produzido pelo amarelo, já que ambas as cores pertencem ao grupo

das cores quentes, mas, por outro lado, a simbologia do verde harmoniza a representação cromática do personagem.

O último personagem a compor o desenho é a cadela do Pocoyo, a Loula, que é cor de laranja, mas possui as orelhas na cor violeta. O alaranjado situa-se entre o vermelho e o amarelo, sendo também uma cor quente e estimulante. Já a cor violeta suaviza e tranquiliza de modo semelhante ao azul (CHEVALIER & GHEERBRANT [1969] 2009, p. 960). Assim, podemos perceber que estimulação sugerida pela cor do corpo da Loula ganha sentido na medida em que a personagem, participante ativo na rotina do protagonista, guia o Pocoyo a situações de aventura e descoberta retratadas no desenho. A cor das orelhas, o violeta, por sua vez, aproxima a Loula do Pocoyo através da semelhança desta cor com o azul do protagonista.

Ao lado das considerações já tecidas sobre as cores, vemos ainda que as cores que Boyatzis e Varghese (1994) apontam como as cores que despertam a sensação de felicidade nas crianças, ou seja, o verde, o laranja, o amarelo e o azul, estão, principalmente as três últimas, fortemente presentes na composição cromática do desenho animado. Esse fato pode seduzir as crianças e fazer com que elas, na posição de telespectadores, sintam-se motivadas pelos efeitos das cores a interagir com o desenho animado.

4.1.2 Os gestos nas pegadas

Além de cores, o episódio “Pegadas Misteriosas” também é fortemente composto por gestos. A utilização destes pode ser associada tanto à formação de conceitos culturais quanto, e principalmente, à construção do processo de referência espacial, pois a partir de gestos utilizados pelos personagens, em especial pelo protagonista, em contextos diversos, não só os próprios personagens, mas também objetos presentes na cena são situados no espaço virtual em que se dá o desenho animado.

Dentre os gestos produzidos no episódio, identificamos dois tipos de gestos: o gesto emblemático e o gesto pantomímico. O primeiro gesto, como vimos no capítulo 1 (cf. página 24), é um gesto que segundo a classificação de Kendon (1982) está

associado à cultura, pois é através deste lugar que seu significado se constitui. O segundo, por sua vez, é um gesto que simula ações.

Considerando especificamente os gestos emblemáticos, vemos que eles reforçam a importância do contexto cultural para a compreensão do desenho animado. Mais ainda, os gestos emblemáticos utilizados no episódio analisado são gestos que se inserem desde muito cedo na rotina das crianças, ou seja, as crianças pequenas às quais o desenho é destinado já reconhecem e, provavelmente, utilizam os gestos emblemáticos produzidos nos desenhos animados. Dentre os gestos emblemáticos identificados, notamos a predominância dos gestos emblemáticos de apontar, cujo uso pode estar associado ao estabelecimento da referência espacial devido a seu caráter dêitico espacial.

A seguir, discutiremos as ocorrências dos dois tipos de gestos mencionados.

Gestos emblemáticos

Observando as ocorrências dos gestos emblemáticos em “Pegadas Misteriosas”, percebemos quatro tipos diferentes:

Aceno com a mão

Há apenas uma ocorrência deste gesto emblemático. O Pocoyo utiliza este gesto no início do episódio, após ser cumprimentado pelo narrador do desenho.

Exemplo 1

Nos primeiros momentos do episódio, aos 48 segundos, o narrador cumprimenta o Pocoyo, que está entretido caminhando em círculos e observando as pegadas deixadas no chão.

Narrador: Olá, Pocoyo!

Pocoyo: Oiê:!! (olha para frente e **acena com a mão**)



Figura 12: Acenar do Pocoyo

Dado o contexto em que ocorre, podemos perceber que o gesto produzido pelo Pocoyo cumpre o significado culturalmente atribuído a este gesto emblemático, ou seja, o significado de cumprimentar, acenar para outra pessoa, cumprimentando-a. Apesar de aparentemente o aceno ser dirigido ao narrador, tomando este como seu interlocutor, notamos que o fato de o personagem olhar direto para frente, como se olhasse para a câmera, produz um efeito que nos permite considerar a possibilidade de tal gesto ter sido direcionado ao telespectador. Com isso, o gesto se constitui como a primeira pista para que a criança telespectadora possa interagir com o Pocoyo, ocupando o lugar de interlocutor do personagem.

Dedo indicador verticalmente estirado na frente da boca

A ocorrência única deste gesto emblemático se dá logo no início do episódio. O Pocoyo utiliza o gesto como resposta ao primeiro questionamento do narrador.

Exemplo 2

Aos 54 segundos, o narrador pergunta ao Pocoyo o que ele está fazendo, porém, o personagem não responde e continua concentrado andando em círculos e seguindo as pegadas no chão.

Narrador: Mas o que é isso que você está fazendo? Seguindo as pegadas de alguém?

Pocoyo: (**Coloca dedo indicador na frente da boca**, olhando para frente) Pxi:!
(Continua a andar em círculos)



Figura 13: Pocoyo pede silêncio

O gesto produzido pelo protagonista do desenho tem na cultura ocidental o significado de assinalador do pedido de silêncio. No contexto em que ocorre, permite com que acreditemos que o Pocoyo não quer ser interrompido, pois está muito concentrado com o mistério das pegadas. Essa interpretação é reforçada pelo enunciado “*Pxi:!*”, que é também uma forma de pedir silêncio. Com relação ao olhar, mais uma vez o personagem olha em direção frontal, com o rosto voltado para frente como se olhasse diretamente para seu interlocutor, porém, seus olhos ficam, neste momento, aparentemente fechados.

Balançar vertical de cabeça

Há duas ocorrências deste exemplo de gesto emblemático. Culturalmente concebido como gesto indicador afirmativo, este gesto associa-se a respostas afirmativas. A primeira ocorrência é realizada pelo Pocoyo para confirmar a conclusão alcançada pela interação com o narrador e as crianças virtuais. Já a segunda ocorrência é produzida pelo Pato em resposta ao questionamento do narrador.

Exemplo 3

Ao tempo de 1 minuto e 38 segundos, após a resposta das crianças virtuais ao narrador, que havia perguntando de quem eram as pegadas que o Pocoyo estava seguindo, este volta a se comunicar com o Pocoyo, que confirma a informação fornecida a ele.

Narrador: Vocês estão certos. Pocoyo, você está seguindo as suas próprias pegadas.

Pocoyo: (Sorri, levanta o pé e aponta para ele. **Depois balança a cabeça verticalmente**, e continua sorrindo)

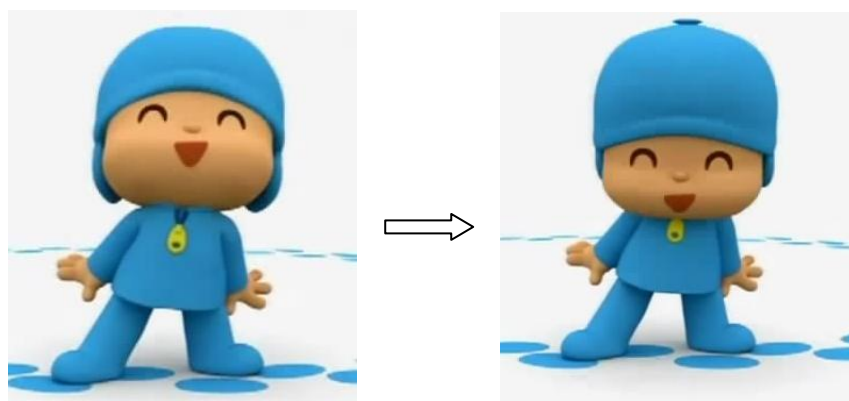


Figura 14: Gesto de afirmação

Podemos perceber que o gesto produzido pelo Pocoyo se configura como um gesto de afirmação, visto que culturalmente o balançar vertical da cabeça tem sentido afirmativo. Dado o contexto, podemos compreender que o personagem confirma o que foi dito a ele pelas crianças virtuais e pelo narrador. Os olhos do personagem mais uma vez estão fechados e a direção do seu olhar está voltada para frente

Exemplo 4

Depois que o Pato surge, aos 4 minutos e 8 segundos, o narrador o cumprimenta e faz uma pergunta.

Narrador: E aí está alguém deixando uma pegada bem interessante... Olá, Pato, está indo nadar?

Pato: (**balança a cabeça afirmativamente** e olha para a frente).

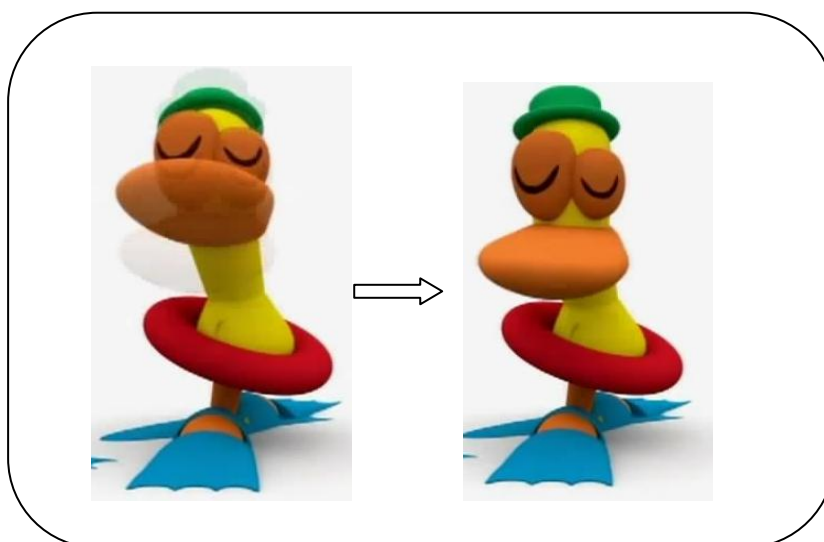


Figura 15: Gesto de afirmação do Pato

Como podemos perceber, o gesto emblemático produzido pelo Pato cumpre, culturalmente, o papel de um enunciado verbal de afirmação, fornecendo uma resposta afirmativa. Também precisamos perceber que, diferentemente do Pocoyo, o Pato, por não ser humano, não fala, logo, a linguagem não-verbal se torna o único meio de comunicação deste personagem.

Observamos ainda que, da mesma forma que o Pocoyo, o Pato também olha para frente no provável intuito de buscar seu interlocutor. Isso aponta que o olhar direcionado para frente marca a tentativa de estabelecer a interação com o interlocutor. No desenho, essa tentativa de interação se manifesta apesar de os olhos do Pato, assim como acontece com os olhos do Pocoyo, aparecerem fechados durante a produção do gesto.

Balançar de cabeça de um lado para o outro

Há também duas ocorrências deste gesto emblemático que significa culturalmente o oposto do gesto descrito acima, pois se associa às respostas de negação. As duas vezes em que tal gesto aparece, ele é produzido pelo Pocoyo num contexto em que o protagonista responde negativamente ao narrador.

Exemplo 5

O narrador pergunta ao Pocoyo, ao tempo de 2 minutos e 15 segundos, se ele, Pocoyo, é o dono das pegadas misteriosas no chão, que na verdade pertencem à Loula.

Narrador: Bem... Foi você que deixou essas pegadas, Pocoyo?

Pocoyo: (sentado no chão, olha para seu pé e depois **balança a cabeça de um lado para o outro**)

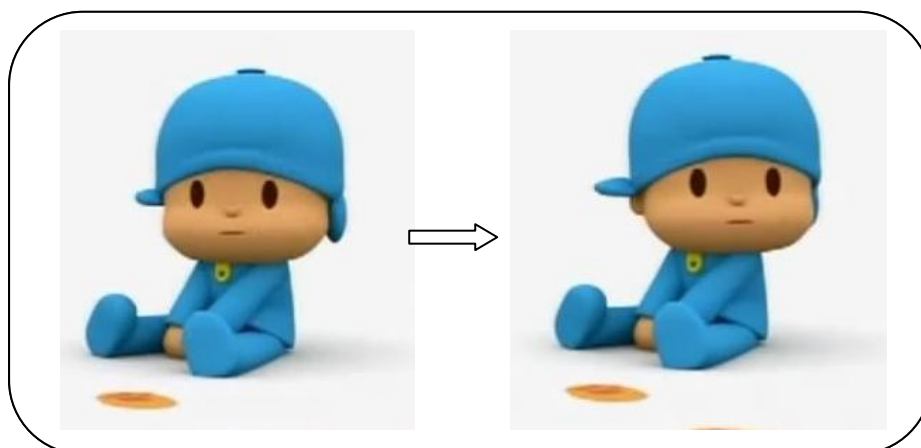


Figura 16: Gesto negativo

O gesto emblemático produzido pelo personagem é culturalmente relacionado a respostas negativas. Desse modo, percebemos pelo contexto que tal gesto adquire realmente esse significado, já que o Pocoyo, em resposta ao narrador, nega ser o dono das pegadas deixadas no chão.

Exemplo 6

Aos 4 minutos e 40 segundos, o narrador comenta sobre as pegadas deixadas no chão (dessa vez pelo Pato) e pergunta ao Pocoyo se ele concorda com tais comentários.

Narrador: Sim! Quem quer que tenha deixado essas pegadas tem um pé bem grande. Maior até do que o da Elly. E a pessoa também tem os dedinhos tortos. Quem deixou essas pegadas com certeza não foi um menino, nem um cachorro, nem um elefante, não é mesmo, Pocoyo?

Pocoyo: (balança a cabeça de um lado para o outro)

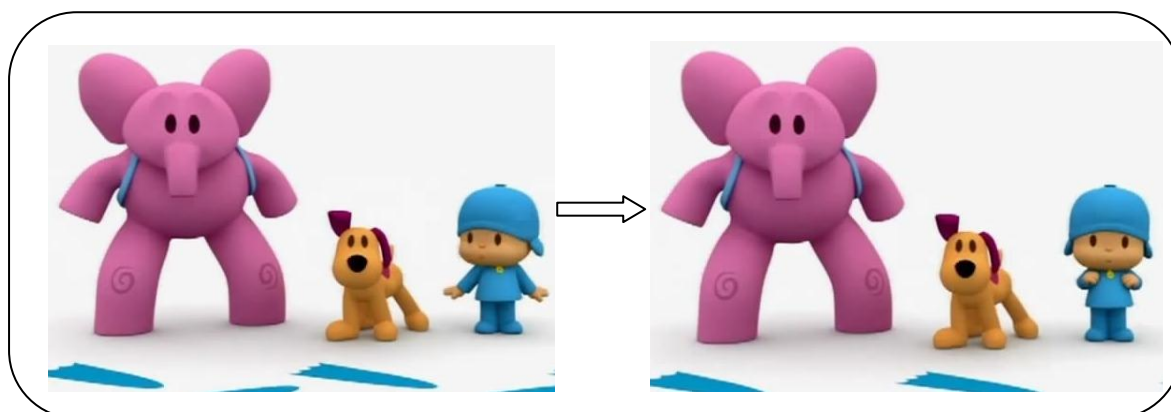


Figura 17: Gesto negativo 2

No contexto em que o gesto negativo se apresenta, percebemos que mais uma vez o Pocoyo nega uma afirmação. Entretanto, como o enunciado verbal ao qual o personagem responde com o gesto já era um enunciado negativo, vemos que ao utilizar o emblema de negação, o Pocoyo concorda com o que foi dito pelo narrador.

Gesto emblemático de apontar

A produção de gestos emblemáticos de apontar se destaca no episódio “Pegadas Misteriosas”. A presença deste gesto cumpre a função de mostrar um dado objeto ou sujeito situado no espaço em que se desenvolve o episódio da animação. Das dez ocorrências do gesto de apontar no episódio “Pegadas Misteriosas”, nove são exemplos do apontar convencional, e uma, do apontar com a mão toda. Segundo Cavalcante (1994, p. 34) o primeiro exemplo caracteriza-se “pela extensão do braço e dedo indicador em direção a um objetivo”, enquanto o segundo estrutura-se quando todos os dedos da mão estão estendidos em direção a um determinado objetivo. Dos dois tipos de apontar, o mais importante para a constituição do desenho animado é o gesto de apontar convencional, devido ao fato de que tal gesto é constantemente utilizado no intuito de estabelecer a referência espacial.

Selecionamos três sequências em que os gestos de apontar se fazem presentes no episódio a ser analisado. Essas sequências estão organizadas como três exemplos distintos, conforme disposto a seguir.

Exemplo 7

Aos 50 segundos, enquanto o Pocoyo caminha em círculos seguindo as pegadas misteriosas, o narrador pergunta o que o personagem está fazendo e este aponta para as pegadas no chão, aos 59 segundos. Após dar pistas sobre a origem dessas pegadas, o narrador pede a ajuda das crianças virtuais, que confirmam o fato de que as pegadas pertencem ao Pocoyo. Em seguida, já ao tempo de 1 minuto e 38 segundos, o Pocoyo aponta para o seu próprio pé, já tendo descoberto que as pegadas haviam sido deixadas por ele mesmo.

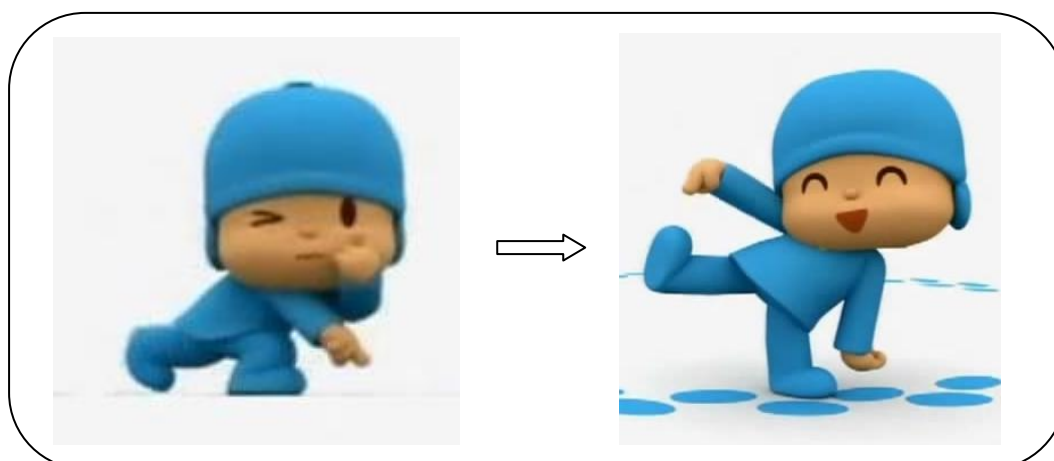


Figura 18: Apontar convencional

Neste exemplo de apontar convencional, percebemos que o Pocoyo utiliza o gesto em dois momentos diferentes. No primeiro momento, ele aponta para as pegadas sem saber que elas estão sendo deixadas por ele mesmo, e, simultaneamente, ele produz outro gesto emblemático ao apontar o dedo indicador para o olho, com o provável significado de chamar a atenção do interlocutor. Já na segunda produção do apontar, quando aponta para seu pé, o Pocoyo aponta para confirmar a afirmação de que foi ele quem deixou as pegadas. Isso faz com que percebamos que, além de ser um mecanismo forte para o estabelecimento da referência espacial, o gesto de apontar pode também auxiliar na construção do sentido do desenho animado, ou seja, pode fornecer ao telespectador uma informação sobre sua descoberta.

Outro dado importante a ser observado neste exemplo é a direção do olhar do personagem ao produzir os gestos de apontar. O Pocoyo não olha na direção do apontar, mas sim para frente, o que já apontamos como uma possível busca por um interlocutor. Desse modo, a associação entre o direcionamento do olhar e o gesto de apontar forma um conjunto de elementos referenciais que são dispostos na cena de modo a representar dois vértices do formato triangular da atenção conjunta, podendo, assim, propiciar o estabelecimento deste tipo de interação conjunta, caso haja um interlocutor (neste caso, um telespectador) realmente engajado na interação com o personagem.

Exemplo 8

Após a ajuda do narrador e das crianças virtuais para descobrir que as pegadas deixadas no chão que ele estava observando pertenciam à Loula, o Pocoyo vê a Loula na cena e aponta para ela (2 minutos e 28 segundos). Depois aponta para as pegadas deixadas por sua cadela (2 minutos e 36 segundos). E, por fim, aponta novamente para a Loula (2 minutos e 38 segundos).

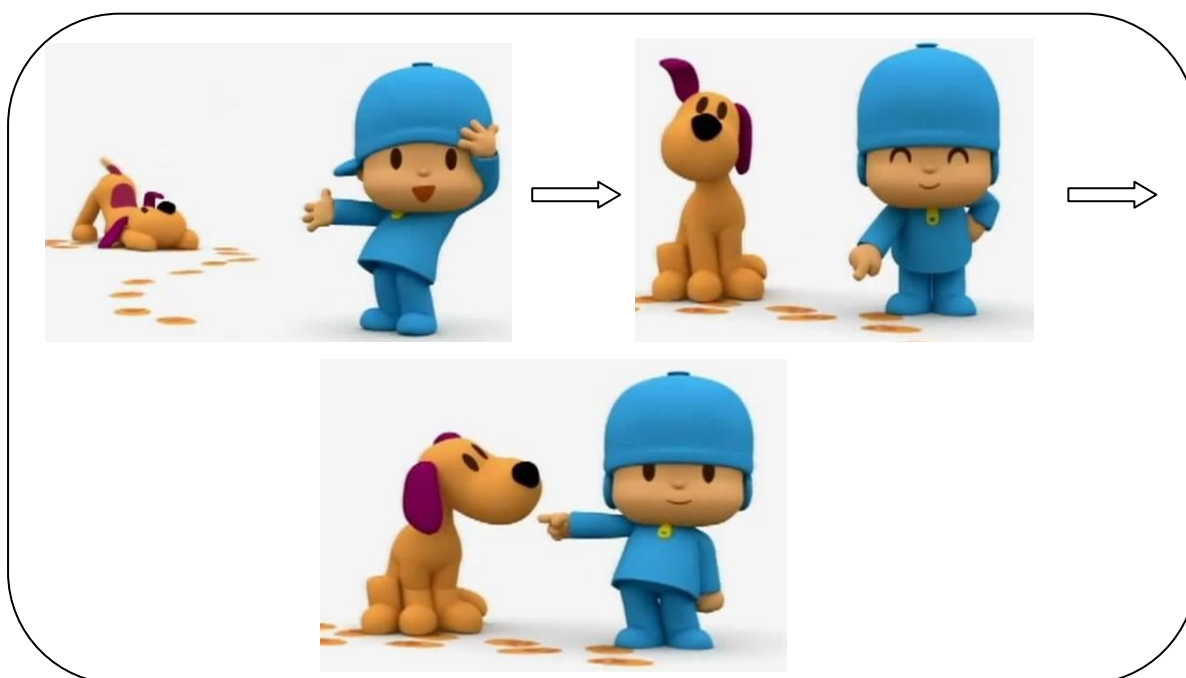


Figura 19: Dois gestos de apontar

Como podemos ver, há dois tipos de apontar destacados neste exemplo. Na sequência mostrada pela imagem, o primeiro gesto de apontar é o gesto com a mão toda e é utilizado pelo Pocoyo para mostrar a Loula, pouco depois de descobrir que a cadela era a dona das pegadas deixadas no chão. Em seguida, na segunda utilização do gesto de apontar, o Pocoyo lança mão de um apontar convencional para mostrar as pegadas do chão e, imediatamente depois, aponta novamente para a Loula, desta vez com um apontar convencional e de um ponto mais próximo a ela. Embora acreditemos que os três gestos têm o mesmo papel de mostrar, sinalizar um dado objeto (referente) no espaço, percebemos que o uso consecutivo do apontar convencional pode cumprir também o papel de associar as pegadas à Loula, dona das pegadas.

Acompanhando o uso consecutivo de gestos de apontar, mais uma vez o olhar do Pocoyo, produtor do gesto, está direcionado para frente, construindo o mesmo formato descrito no exemplo 7, em que dois vértices da composição triangular da atenção conjunta aparecem constituídos no cenário virtual da animação.

Exemplo 9

Curioso, ao lado da Loula, para saber de quem são as pegadas misteriosas deixadas no chão, o Pocoyo aponta (2 minutos e 58 segundos) para uma das pegadas. Um pouco depois, Elly, a dona das pegadas, aparece na cena e o narrador pede ajuda às crianças virtuais para desvendar o mistério. Ao descobrir que Elly era quem estava deixando as pegadas, o Pocoyo aponta para a elefanta (3 minutos e 44 segundos).

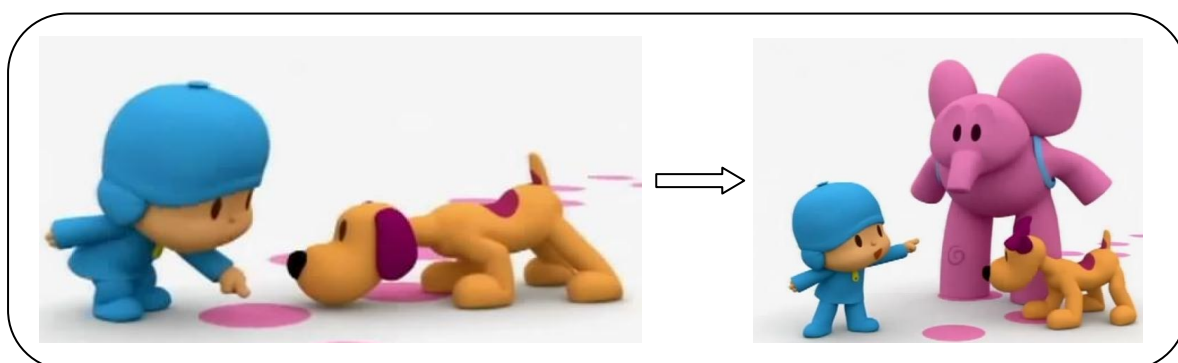


Figura 20: Apontar convencional para Elly

Novamente os dois momentos em que o Pocoyo utiliza o gesto de apontar se dividem pelo fato de que no primeiro momento ele detém menos informação que no segundo. Ou seja, na sequência, o primeiro gesto de apontar identifica a pegada, que naquele instante é misteriosa para o personagem. O segundo gesto, porém, identifica a Elly como dona das pegadas, fazendo com que o Pocoyo realize tal gesto com base numa informação já adquirida sobre as pegadas.

Há também uma diferença na direção do olhar nos dois contextos em que o apontar foi utilizado. No primeiro momento, ao apontar para a pegada, o Pocoyo estabelece uma interação de face a face com a Loula. Como vimos no capítulo 1 (cf. página 19), esse tipo de interação, uma das primeiras que a criança vivencia, se caracteriza quando os sujeitos olham-se olho no olho e cumpre o papel de preparar as crianças para o estabelecimento de rotinas interativas mais complexas, dentre as quais

podemos destacar a atenção conjunta. No segundo momento em que o gesto de apontar é produzido pelo Pocoyo, já percebemos que o personagem volta a dirigir seu olhar na posição frontal, podendo, mais uma vez, esse fato remeter à busca do personagem por um interlocutor externo ao cenário virtual.

Gesto pantomímico

Não tão marcante no episódio “Pegadas Misteriosas” quanto os gestos emblemáticos, o gesto pantomímico, ou pantomima, são gestos nos quais através de movimentos realizados com o corpo, uma ação é simulada (KENDON, 1982). Há no referido episódio apenas uma ocorrência do gesto pantomímico.

Exemplo 10

Após notarem o surgimento de novas pegadas misteriosas (4 minutos e 21 segundos), Pocoyo, Elly e Loula observam tais pegadas e, ao ser questionado pelo narrador sobre quem poderia estar deixando tais pegadas, o Pocoyo diz que as pegadas pertencem a um monstro. Ao dizer isto, tanto o Pocoyo quanto os outros dois personagens em cena começam a se tremer e ficam encolhidos (5 minutos e 10 segundos)

Narrador: Então, quem poderá ser?

Pocoyo: (em foco, olha em direção à tela) Monstro (abre os braços, com expressão facial de susto)

Elly, Pocoyo e Loula: (tremem)



Figura 21: Gesto pantomímico

Percebemos que este momento do desenho, pouco mais de um minuto antes do fim do episódio, corresponde ao clímax da narrativa, ou seja, ao momento em que a narrativa alcança o maior grau de tensão (GANCHO, 2004). O fato que gera esta tensão é a possibilidade de que haja um monstro por perto, o que desperta o medo dos personagens em cena. Esse medo vivenciado pelos personagens é representado por um gesto pantomímico, ou seja, pelo movimento corporal dos personagens, que tremem e ficam encolhidos. O tremer simula o medo, o susto com relação ao perigo que o monstro pode representar. Já o encolher-se dos personagens pode simular a ação de se esconder ou de, pelo menos, ficar menos perceptível no ambiente em que o possível monstro está, evitando, assim, que sejam alcançados pela ameaça.

Quantificando os gestos

Apresentadas as produções gestuais identificadas no episódio “Pegadas Misteriosas”, percebemos que, embora a ocorrência dos gestos emblemáticos cujo significado se associa à afirmação, à negação e ao pedido de silêncio através da cultura seja intensa, os gestos emblemáticos de apontar predominam no referido episódio do desenho animado. Além das produções gestuais emblemáticas, identificamos ainda uma produção gestual pantomímica que se destaca no episódio por representar o clímax do mesmo.

Na tabela a seguir estão contabilizadas as produções gestuais presentes no episódio mencionado.

Distribuição das produções gestuais no episódio “Pegadas Misteriosas”			
<i>Tipo de gesto</i>	<i>Gestos emblemáticos</i>		<i>Gesto pantomímico</i>
	<i>Apontar</i>	<i>Outros²⁸</i>	
<i>Número de produções</i>	10	07	01
Total produzido: 18			

Tabela 3: Distribuição quantitativa das produções gestuais

Ocorrendo apenas uma vez durante o episódio, o gesto pantomímico destaca-se por estar associado a um dos momentos cruciais da narrativa, o clímax. Desse modo, percebemos que, embora sua produção seja restrita, o gesto pantomímico contribui para a constituição do sentido do desenho, já que, por ser realizado perto do fim do episódio, este gesto pode funcionar como um elemento surpreendente, capaz de atrair e manter a atenção dos telespectadores durante os momentos finais do episódio.

No que se refere à influência dos gestos emblemáticos no episódio estudado, percebemos que, por estarem tais produções não-verbais ancoradas na cultura, o papel que elas desempenham se aproxima do papel desempenhado pelo uso simbólico das cores mostrado anteriormente. Os gestos emblemáticos, nesse sentido, possibilitam a troca de informações culturais que passam a ser transmitidas conjuntamente não só com o aprendizado linguístico, mas também com o aprendizado sobre as relações interpessoais que o desenho pode fornecer a seus telespectadores.

Já quando consideramos o uso específico do gesto emblemático de apontar, concebendo-o como um dos elementos facilitadores da construção da referência espacial, vemos que este gesto desempenha um papel muito importante na construção do episódio “Pegadas Misteriosas”. Isto porque tal comportamento gestual parece ter sido utilizado com o intuito de mostrar um determinado referente no espaço. Elemento este que, conforme classificação de Blühdorn (1999), se constitui como a entidade situada sobre qual o processo de referência é construído. A observação desse processo

²⁸ Incluímos nessa divisão todos os gestos emblemáticos que não são de apontar.

segundo as considerações do teórico mencionado consideraria ainda outros dois elementos: 1) entidades de apoio, que seriam todos os sujeitos e objetos inseridos no espaço em que se constrói a referência sobre a entidade situada²⁹, e 2) o observador, que seria, em cada caso, o sujeito responsável pelo apontar.

Com isso, embora possamos notar que também podem estar contidas no gesto de apontar, a depender de seu uso dentro de um determinado contexto, informações acerca do referente indicado por tal gesto, este comportamento gestual torna-se um ponto de grande importância, pois a atenção conjunta, principal objeto estudado neste trabalho, é também um processo de construção referencial. Mais ainda, os gestos de apontar, conforme mostra Tomasello (2003), são muito frequentes nos contextos em que a atenção conjunta se estabelece, logo, as próximas análises a serem mostradas terão como uma das bases, a ocorrência do apontar no desenho animado.

4.2 Desvendando a atenção conjunta entre díades e desenho animado

Nesta parte do nosso trabalho, apresentaremos dados qualitativos referentes às filmagens em que a díade mãe-criança, ou apenas a criança (quando trouxermos dados retirados das sessões em que a criança estava sozinha), assistiram ao desenho animado.

Selecionamos os dados que aqui serão descritos observando a existência da atenção conjunta com o intuito de verificar como se dá a construção do referido processo.

Apresentaremos os dados nomeando-os como fragmentos e apresentando também a que díade e sessão cada dado pertence, assim como a idade da criança na sessão da qual o dado foi extraído.

Os dados selecionados serão ainda organizados tendo como base a presença ou a ausência da mãe na sessão da qual tais dados foram retirados.

²⁹ A inserção dos telespectadores como entidade de apoio estaria, nesse sentido, condicionada ao fato de os mesmos interagirem com a situação e os personagens da atração televisiva. Não havendo a interação, os telespectadores não podem ser vistos como parte constitutiva do processo de construção referencial.

4.2.1 Atenção conjunta na presença da mãe

Os dados que apresentaremos neste item fazem parte das sessões em que mãe e criança assistiram ao desenho juntos. Dessa forma, tentaremos ilustrar a configuração da atenção conjunta em um contexto em que a criança tem dois interlocutores possíveis: a mãe (na instância real) e o narrador (na instância virtual).

Fragmento 1

Díade A – Sessão zero – Idade da criança: 3;8;5

No desenho animado (2 minutos e 5 segundos), o Pocoyo está atento às pegadas misteriosas deixadas pela Loula. O narrador, nesse momento, começa a questionar o personagem sobre tais pegadas. Enquanto isso, a criança assiste ao desenho atentamente e a mãe está olhando para a criança.

- 1 Narrador: Quem deixou essas pegadas? Você sabe, Pocoyo?
- 2 Criança: O cachorro! (olha para a mãe, depois aponta e olha para a televisão)
- 3 Mãe: (olha para a criança, depois olha para a televisão e sorri)

Conforme observamos através da descrição contextual do fragmento, apenas a criança parece estar atenta ao desenho animado, uma vez que a mãe parece estar observando mais a criança do que a animação a ser exibida. Esse fato impulsiona a interação que se estabelece no turno 2 quando, como resposta à pergunta feita pelo narrador no turno 1, a criança produz o enunciado: “O cachorro!”. Até este momento, vemos que uma cena de atenção conjunta diádica se constitui tomando como sujeitos da interação a criança e o narrador e, por assim ser, a partir de uma mescla entre as instâncias real (lugar no qual a criança está situada) e virtual (lugar no qual está o narrador). Essa cena de atenção conjunta caracteriza-se, conforme a classificação de Tomasello (2003), como uma cena de atenção conjunta direta, pois além da produção não-verbal referencial da criança (apontar), seu interlocutor dirige a atenção do parceiro utilizando um item linguístico de referência “essas” (turno 1).

No entanto, ainda no turno 2, a criança chama a atenção da mãe para o desenho animado através de dois comportamentos não-verbais. O primeiro é o olhar em direção à mãe e o segundo, o apontar para a televisão. O olhar direcionado para a mãe nos permite considerar que a criança, mesmo interagindo com o narrador e tendo este como interlocutor, parece buscar a mãe, como interlocutor real, para que, juntas, criança e mãe possam prestar atenção ao desenho animado na televisão. A entrada da mãe na cena interativa em que já estão criança e narrador, fato presente no turno 3 quando a mãe olha para a criança e depois dirige seu olhar para o objeto destacado pela criança, faz com que se constitua uma cena de atenção conjunta entre mãe, criança e narrador.

Vemos, desse modo, que o estabelecimento do segundo formato de atenção conjunta é motivado pela criança, que como mediadora da interação utiliza simultaneamente a fala e o gesto como estratégias para dirigir a atenção da mãe, que, num primeiro momento, não estava, pelo menos aparentemente, prestando atenção ao objeto foco, que ela, criança, já compartilhava com o narrador.

Devido a seu formato, a cena triádica de atenção conjunta analisada é um exemplo de atenção de acompanhamento conforme as classificações apresentadas por Tomasello (2003), em que o olhar e o uso do apontar infantil foram estratégias utilizadas pela criança para chamar a atenção do seu interlocutor, a mãe, para o objeto foco da interação conjunta.

Com as figuras abaixo, tentamos ilustrar as atenções conjuntas constituídas no fragmento 1.

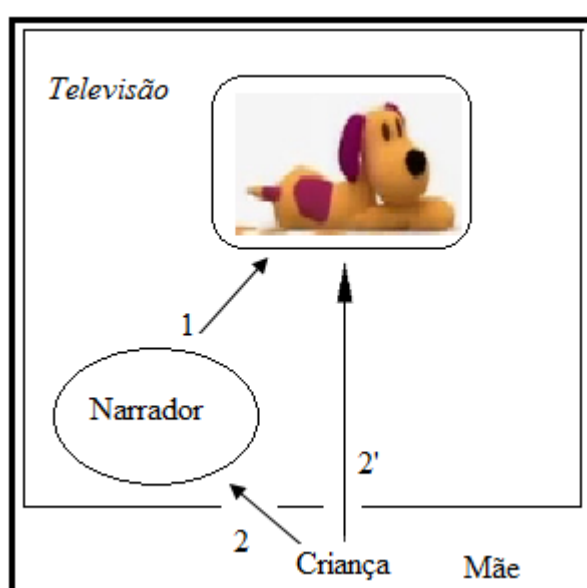


Figura 22: Atenção conjunta fragmento 1: criança e narrador

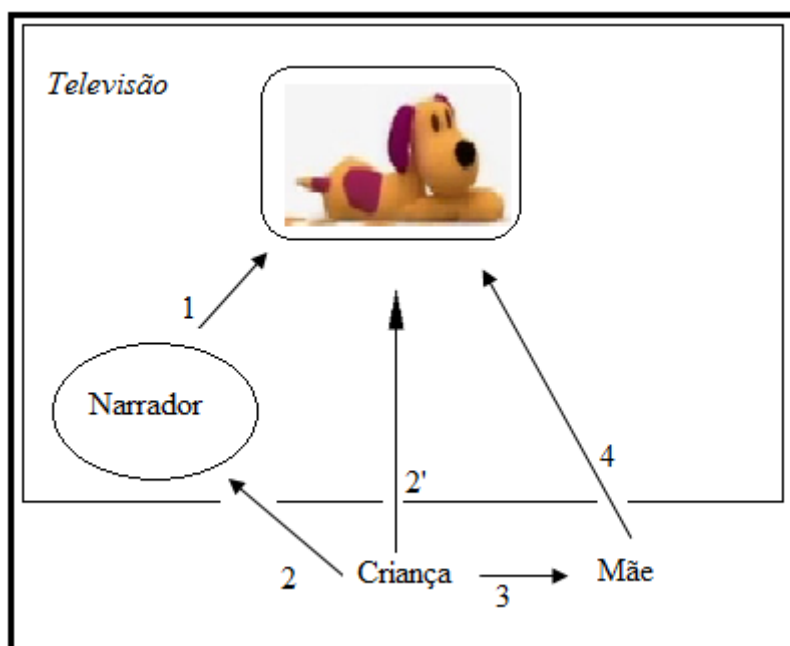


Figura 23: Atenção conjunta fragmento 1: criança, mãe e narrador

Na figura 22, a seta número 1 representa o direcionamento da atenção do narrador para o objeto foco da atenção conjunta. A seta 2 representa o momento em que a criança, tomando o lugar que seria do Pocoyo (já que o narrador faz a pergunta ao protagonista do desenho), interage com o narrador e responde a pergunta deste. Já a seta 2' representa o momento em que a criança volta o olhar para o objeto foco da cena³⁰.

Na figura 23, a cena de atenção conjunta modifica-se devido à entrada da mãe na interação. A seta 3, dessa forma, representa o momento em que a criança olha para a mãe e a seta 4, por sua vez, marca o instante em que a mãe, acompanhando o olhar da criança, entra no formato da atenção conjunta.

A partir da observação de como as cenas de atenção conjunta se configuram, a primeira cena descrita neste fragmento, na concepção de Blühdornn (1999) para a referência espacial, tem como entidade situada a cadela Loula. Já no lugar de entidade de apoio estão criança e narrador. Como observador na construção referencial está a criança, que destaca o objeto foco da atenção conjunta dentro do âmbito espacial.

Já na segunda cena de atenção conjunta, a configuração muda apenas no que se refere à entidade de apoio, pois além do narrador e da criança, a mãe também assume este papel.

Fragmento 2

³⁰ Utilizamos as notações 2 e 2' porque as ações indicadas pelas setas acontecem simultaneamente.

Díade B – Sessão 1 – Idade da criança: 3;9;18

Dentro do desenho (2 minutos e 16 segundos) o narrador pergunta se alguém pode ajudar o Pocoyo a descobrir de quem são as pegadas misteriosas (que neste momento pertencem à Loula). A criança está de pé, em frente à televisão e a mãe está sentada na cama.

- 1 Narrador: Será que alguém pode ajudar o Pocoyo a descobrir de quem são essas pegadas?
- 2 Criança: Foi Loula, Seu Zé! (olha e aponta para Loula, tocando a tela com o dedo indicador e olha para a mãe)
- 3 Mãe: Cutuque a televisão não. (olha para a criança)

Neste fragmento, percebemos que a criança interage com o narrador, a quem chama de “*Seu Zé*”, tomando-o como seu interlocutor. O estabelecimento da interação entre a criança e o narrador provavelmente acontece devido ao “convite” que o narrador faz verbalmente ao perguntar: “*Será que alguém pode ajudar o Pocoyo a descobrir de quem são essas pegadas?*”, no turno 1. Dessa forma, no turno 2, a criança responde ao narrador tanto através de uma produção verbal: “*Foi Loula, Seu Zé!*”, quanto através de uma produção gestual caracterizada pelo apontar com toque e pelo olhar dirigido para o objeto sobre o qual ela, a criança, e o narrador estão discutindo, ou seja, a cadela Loula.

Considerando os turnos 1 e 2, é interessante notar que a produção verbal do narrador poderia fazer com que a criança tomasse o Pocoyo como seu interlocutor, visto que é a ele que o narrador pede que a criança ajude a descobrir de quem são as pegadas misteriosas. Porém, percebemos através do uso do vocativo “*Seu Zé*”, que a criança toma o narrador como interlocutor, o que pode estar associado ao fato de que o narrador é o único no desenho animado que interage verbalmente com o telespectador, já que os demais personagens estabelecem a interação com os telespectadores apenas através de gesto e olhar.

Notamos que nos turnos 1 e 2 se estabelece um formato de atenção conjunta de maneira diádica envolvendo um interlocutor real (a criança) e um virtual (o narrador). Muito embora a criança busque a mãe através do olhar dirigido ao final do turno 2, a mãe não entra em atenção conjunta com a criança acerca do objeto foco do olhar

infantil. Ao contrário, a mãe assume o lugar de interlocutor da criança, no turno 3, mas com o enunciado: “*Cutuque a televisão não*”, alertando a criança para que esta não toque a televisão com o dedo (o que a criança fez ao produzir o apontar com toque).

Devido à configuração da cena de atenção conjunta, percebemos que a estrutura sob a qual este desenho animado se configura, colocando o narrador na posição de interlocutor para os telespectadores, permitiu que, mesmo entre interlocutores situados em lugares diferentes (real e virtual), houvesse o estabelecimento de uma cena de atenção conjunta. É necessário, todavia, apontar que não é possível precisar o direcionamento do olhar do narrador, uma vez que não se pode vê-lo dentro do cenário da animação, porém, inferimos, através da produção verbal e da concepção deste como um narrador que constantemente observa o desenrolar do episódio do desenho animado, que ele compartilha com a criança do mesmo foco do olhar.

Outra impossibilidade contida neste formato de atenção conjunta diz respeito ao que Peacocke (2005, p. 298) chama de “*full joint attention*”, ou seja, um formato de atenção conjunta em que ambos os interlocutores, além de estarem engajados em torno de um objeto, engajam-se na atenção um do outro, noção esta que também é discutida por Tomasello (2003) e Eilan (2005). O que causa tal impossibilidade é o fato de que apenas a criança pode deter a informação de que está mutuamente engajada com o interlocutor virtual, já que a sua produção verbal é a prova de que o engajamento foi estabelecido. O narrador, no entanto, apenas supõe que o telespectador real interagiu com ele, como podemos notar através da constituição do desenho animado que põe telespectadores virtuais marcando o lugar do telespectador real dentro da animação.

Havendo, portanto, dois elementos que diferenciam a estrutura da cena descrita neste fragmento da estrutura clássica da atenção conjunta, percebemos que o formato de atenção conjunta que se estabelece entre interlocutores situados em instâncias diferentes (real e virtual) parece seguir dois princípios: i) apenas por uma inferência guiada pela produção verbal do narrador é que podemos considerar que este está prestando atenção ao objeto que se torna foco da atenção conjunta; e ii) por estar na instância virtual do desenho animado, isto é, em um lugar do qual não se pode ter conceitos realmente firmados sobre os interlocutores da instância real, o narrador, ainda que se torne um interlocutor da criança, só cumpre a noção de mútuo engajamento da atenção conjunta de uma forma suposta através da produção verbal, dentro de uma estrutura própria do desenho animado.

Seguindo a classificação apresentada por Tomasello (2003) para os tipos de atenção conjunta, percebemos que esta cena exemplifica uma atenção direta, isto é, a criança, ao estabelecer a atenção conjunta, utiliza-se de uma linguagem referencial “*Foi Loula, Seu Zé!*” (turno 2), em que o termo “*Loula*” é um referente, e, em associação, faz uso de um gesto declarativo de apontar.

O esquema a seguir ilustra o processo de construção da cena de atenção conjunta analisada no fragmento 3.

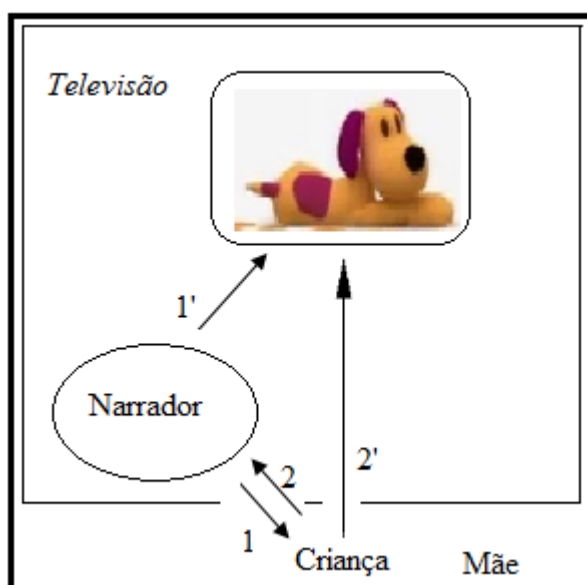


Figura 24: Atenção conjunta fragmento 2

Assim como aconteceu na primeira cena de atenção conjunta do fragmento 1, vemos que a seta 1 corresponde ao momento em que o narrador dirige seu turno aos telespectadores, e a seta 1', ao instante em que, através da produção verbal, o narrador dirige o olhar para o objeto foco da atenção conjunta. Já as ações indicadas por 2 e 2' ocorrem simultaneamente. A seta 2 representa a interação entre a criança e o narrador, já a seta 2' marca o direcionamento do olhar infantil para o foco da atenção conjunta.

Já no que diz respeito à construção da referência espacial (BLÜHDORN, 1999) possibilitada pela atenção conjunta, notamos que: i) as entidades de apoio são a criança, o narrador, o Pocoyo – uma vez que é para ele que o narrador pede que os telespectadores respondam – e a televisão; ii) a entidade situada é a cadela Loula³¹; e iii) o observador é a criança.

³¹ Devido ao tipo de apontar produzido pela criança na construção da atenção conjunta, podemos precisar que a cadela tornou-se a entidade situada.

Fragmento 3

Díade B – Sessão 1 – Idade da criança: 3;9;18

O fragmento destacado começa quando, no desenho animado (2 minutos e 51 segundos), o narrador comenta sobre as novas pegadas misteriosas que apareceram no desenho. A mãe está sentada na cama, enquanto a criança está de pé, quase na frente da televisão, porém, sem prestar muita atenção ao desenho animado.

- 4 Narrador: Agora essas daí são bem misteriosas!
- 5 Mãe: E essa, Igor? (olha para a televisão antes de falar. Depois olha para a criança enquanto fala)
- 6 Criança: É de... Essa é rosa, é da Elly! (olha a televisão, mas ao concluir o enunciado, olha para a mãe)
- 7 Mãe: É rosa! (olha para a criança)
- 8 Narrador: Quem ou o que você acha que deixou essa pegada?
- 9 Criança: É da Elly! (olha para a televisão)

Iniciando com um comentário do narrador sobre as novas pegadas misteriosas que surgiram no cenário: “*Agora essas daí são bem misteriosas!*” (turno 4), este fragmento tem um formato que poderia impulsionar o estabelecimento da atenção conjunta entre narrador e telespectador, caso o telespectador reagisse à fala do narrador. Entretanto, a mãe toma o turno do narrador e dirige a pergunta “*E essa, Igor?*” à criança.

A criança, que por sua vez não estava tão atenta ao desenho animado, volta a prestar atenção à televisão a partir do momento em que a mãe utiliza a junção entre olhar e fala, destacando o foco do olhar que começa a ser compartilhado entre ela e a criança. A entrada da criança na interação diádica com a mãe é marcada não só pelo olhar direcionado ao objeto, mas também pela produção verbal “*É de... Essa é rosa, é da Elly!*” (turno 6), em resposta à pergunta lançada pela mãe no turno 5.

Sobre o estabelecimento da atenção conjunta, podemos perceber que a mãe utiliza olhar e fala, ou seja, estratégias verbal e não-verbal, respectivamente, para estabelecer a atenção conjunta com a criança. De acordo com a classificação proposta por Tomasello (2003), essa cena de atenção conjunta tem, devido à presença do

referencial “essa” na produção verbal da mãe, a possível estrutura de uma atenção direta, entretanto, de acordo com o referido autor, este tipo de atenção conjunta só é estabelecida se houver a combinação entre o uso da linguagem referencial e a produção de um apontar declarativo ou imperativo. Porém, percebemos que mesmo que a mãe não tenha produzido um gesto de apontar, o olhar desta cumpre a função declarativa que seria desempenhada por tal gesto, fazendo com que consideremos este exemplo de atenção conjunta como direta.

Outro fato que corrobora a nossa classificação da atenção como direta está na produção verbal da criança “*É de... Essa é rosa, é da Elly!*”, no turno 6, já que, como percebemos, a criança além de recortar o mesmo referencial utilizado pela mãe, ainda estabelece outra referência quando diz de quem são as pegadas, ou seja, quando faz referência à Elly, personagem dona das pegadas misteriosas.

Também é interessante notar que, dentro da construção de um processo de atenção conjunta, a interferência de um elemento importante na constituição do desenho animado torna-se um elemento chave para o estabelecimento do referido processo. Isto é, ao fazer referência à cor, elemento fortemente presente na animação, a criança associa as pegadas à personagem Elly, que ainda nem sequer apareceu na animação, chegando, assim, à resposta para o questionamento da mãe no turno anterior, produção esta que marca o estabelecimento da atenção conjunta.

A junção entre o elemento presente na animação e a construção da atenção conjunta pode ser vista através de Detenber *et. al.* (2000), quando os autores afirmam que as cores fornecem informações que ajudam a compreender o mundo físico, ou seja, através do conhecimento da cor e da possibilidade de estabelecer uma relação entre a cor e o personagem, a criança tende a compreender a construção física na qual está situado o objeto foco de sua atenção conjunta com a mãe. A cor, assim, desempenha a função de uma pista multimodal no estabelecimento da atenção conjunta.

Retomando as discussões sobre a atenção conjunta, vemos que no turno 7, esta interação se desenvolve diadicamente, colocando, de acordo com Blühndorn (1999), mãe e criança como entidade de apoio; televisão como entidade situada; e mãe, interlocutor a destacar a entidade situada, como observador.

Desse modo, a atenção conjunta se estabelece conforme o esquema a seguir, em que a seta 1 representa o momento em que a mãe olha para o objeto foco. Em seguida, como mostra a seta 2, a mãe dirige o olhar à criança, que na seta 3 passa a compartilhar

do mesmo foco de olhar com a mãe. Na seta 4, a criança dirige o olhar para mãe, encerrando a construção da atenção conjunta.

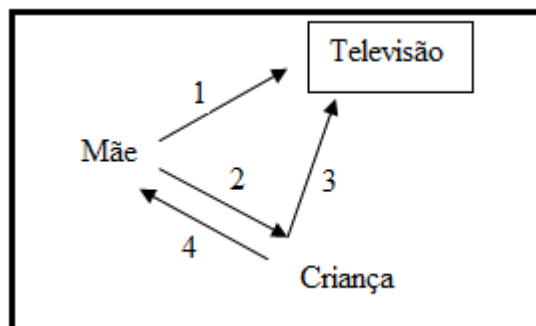


Figura 25: Atenção conjunta fragmento 3 - Mãe e Criança

Há, porém, nos turnos 8 e 9, a ruptura da atenção conjunta diádica entre mãe e criança e o estabelecimento de outra interação diádica, na qual o narrador assume o papel de interlocutor da criança, e esta, por sua vez, entra em atenção conjunta com o interlocutor virtual.

Devido ao caráter referencial presente tanto na fala do narrador “*Quem ou o que você acha que deixou essa pegada?*” (turno 8) quando na fala da criança “*É da Elly!*” (turno 9), a atenção conjunta continua a ser uma atenção direta, preservando a mesma estrutura vivenciada pela criança através da atenção conjunta estabelecida anteriormente com a mãe. Esse fato pode nos mostrar que as experiências da atenção conjunta que a criança vivencia com o interlocutor real adulto tendem a ser transferidas para o estabelecimento do mesmo processo quando a criança toma o sujeito virtual (narrador) como seu interlocutor.

A construção da atenção conjunta passa a ser, portanto:

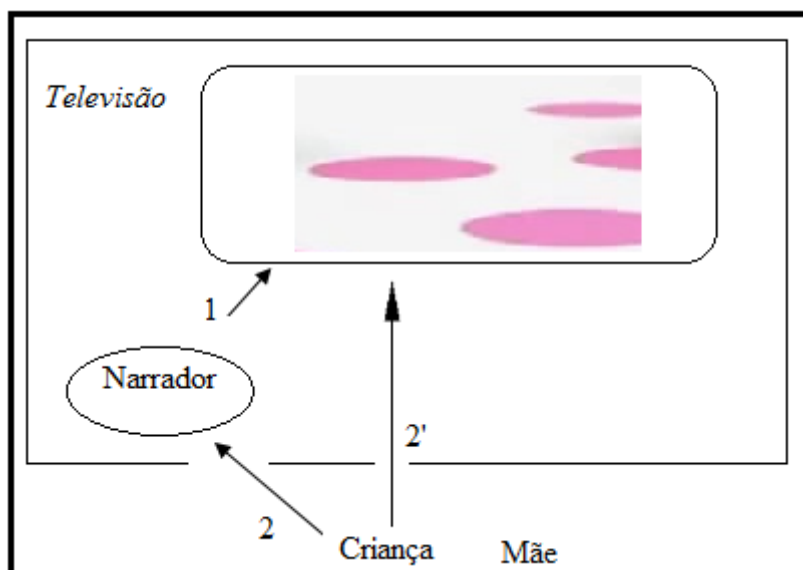


Figura 26: Atenção conjunta fragmento 3: Criança e narrador

A seta 1 indica a produção verbal do narrador como recurso através do qual percebemos que este está com a atenção voltada ao objeto foco da atenção conjunta. A seta 2 corresponde ao momento em que a criança interage com o narrador e, a seta 2' indica o olhar da criança para o objeto foco da atenção conjunta.

O formato da construção da referência espacial assume, nesse momento, uma nova estrutura, concebendo a criança, o narrador e a televisão como entidades de apoio; as pegadas da Elly como a entidade situada; e a criança na posição de observador.

Fragmento 4

Díade B – Sessão 1 – Idade da criança: 3;9;18

Após o surgimento de novas pegadas misteriosas, no desenho animado, o narrador comenta sobre tais pegadas e pergunta ao Pocoyo quem é que as está deixando (5 minutos e 2 segundos). Enquanto isso, mãe e criança estão sentadas na cama olhando para a televisão.

- 10 Narrador: Então, quem poderá ser?
- 11 Criança: (sussurra, com expressão facial de espanto, e olha para a mãe)
Fantasma! (volta a olhar para a televisão)
- 12 Mãe: (sussurra, com expressão facial de espanto, e olha para o bebê) Hum?
Fantasma? (volta a olhar para a televisão)

- 13 Pocoyo: (em foco, olha em direção à tela, abre os braços, e com expressão facial de susto) Monstro!

Neste fragmento, composto tanto pela instância real quanto pela virtual, podemos perceber que mãe e criança estão realmente prestando atenção aos eventos do desenho animado, que, no momento descrito, alcança seu clímax, ou seja, tem a tensão elevada dentro da narrativa. O que causa a tensão, desse modo, é o aparecimento de pegadas que são ainda mais misteriosas que todas as outras que apareceram ao longo do episódio da animação.

Em resposta à pergunta feita pelo narrador no turno 10: “*Então, quem poderá ser?*”, a entrada da criança num formato interativo, no qual tanto ela quanto a mãe passam a interagir com o desenho animado, é marcada no turno 11, quando diz: “*Fantasma!*”. Porém, podemos notar que a criança muda a direção do olhar neste turno, já que deixa de olhar direto para a televisão e passa a olhar para a mãe, que também passa a olhar para a criança quando toma o turno para si. A mãe, que da mesma forma que a criança estava olhando para a televisão, no turno 12, questiona a criança sobre a possibilidade levantada por ela, criança, no turno 11, dizendo: “*Hum? Fantasma?*”.

Além de haver uma semelhança entre os enunciados da criança (turno 11) e da mãe (turno 12), o engajamento que se estabelece entre estes sujeitos tem início no momento em que ambos deixam de olhar para a televisão e voltam seus olhares um para o outro, em uma interação face a face que, corroborando com as observações de Cavalcante (1994), é acompanhada ainda de uma expressão facial diferenciada, neste caso, a expressão de espanto que ambos os sujeitos fazem devido à possibilidade de haver um fantasma dentro do episódio ao qual eles estão assistindo. Percebemos ainda que, logo após o estabelecimento do face a face, mãe e criança voltam a dirigir o olhar para a televisão, que neste momento assume a posição de objeto foco da recém estabelecida cena de atenção conjunta.

A referida cena de atenção conjunta é um exemplo clássico desse tipo de interação, pois cumpre o princípio básico de que ambos os sujeitos envolvidos na cena devem, além de estar mutuamente engajados, reconhecer que estão prestando atenção a um mesmo foco, conforme apontam teóricos como Tomasello (2003); Eilan (2005) e Peacocke (2005). A percepção de que ambos estão prestando atenção a um mesmo objeto pode ser atribuída ao comportamento interativo imediatamente anterior, ou seja,

o face a face, que conforme mostram Costa Filho e Cavalcante (2009) é a primeira parte constituinte da cena de atenção conjunta.

Há ainda nesta cena de atenção conjunta as produções verbais da criança (turno 11) e da mãe (turno 12), que se relacionam tanto com a interação que eles estabelecem entre si, o face a face, quanto com o comportamento interativo a ser composto pelos sujeitos tomando como participante o desenho animado.

Na interação entre mãe e criança, apenas a criança, através de sua produção verbal, traz à tona a possibilidade de ser um fantasma o dono das pegadas misteriosas deixadas no desenho. A mãe, por sua vez, faz um recorte não só da expressão facial da criança, mas também utiliza a mesma qualidade de voz do filho e, sussurrando, questiona a observação dele.

Já na interação triádica que se constitui entre mãe, criança e desenho animado, a atenção conjunta constituída, as produções verbais dos sujeitos situados na instância real se tornam importantes na medida em que se associam à produção verbal do Pocoyo, situado na instância virtual, no turno 13, quando o personagem diz: “*Monstro!*”. Isto porque as palavras “fantasma” e “monstro” estão incluídas num mesmo campo semântico por remeterem a duas entidades que causam espanto e medo, emoções sugeridas pelos sujeitos reais e pelo sujeito virtual através de suas expressões faciais ao produzirem os enunciados nos quais atribuíam as pegadas misteriosas a tais entidades assustadoras. A correspondência entre os enunciados da criança telespectadora e do Pocoyo, ainda que representada por palavras diferentes, pode ser atribuída ao fato de que a criança integrante da díade a qual este fragmento corresponde é a criança cuja rotina de assistir ao *Pocoyo* já estava estabelecida antes da coleta de dados e, possivelmente, já conhecia o enredo do episódio “Pegadas Misteriosas”.

Desse modo, o estabelecimento da cena de atenção pode ser atribuído a três fatores distintos:

- i) Face a face, pois inicia o processo de construção da cena de atenção conjunta;
- ii) O reconhecimento do engajamento mútuo entre mãe e criança, pois a compreensão pelos sujeitos de que ambos estão prestando atenção a um mesmo objeto corresponde a uma das condições primordiais para que a atenção conjunta possa ser estabelecida;
- iii) A estrutura da narrativa que, neste caso, parece atrair a atenção dos sujeitos em atenção conjunta, atribuindo ao desenho animado, objeto foco da atenção conjunta,

um papel tão importante quanto aquele desempenhado por mãe e criança no que diz respeito à possibilidade de haver atenção conjunta em torno dele.

Através do esquema abaixo, tentamos ilustrar o processo através do qual esta cena de atenção conjunta é construída:

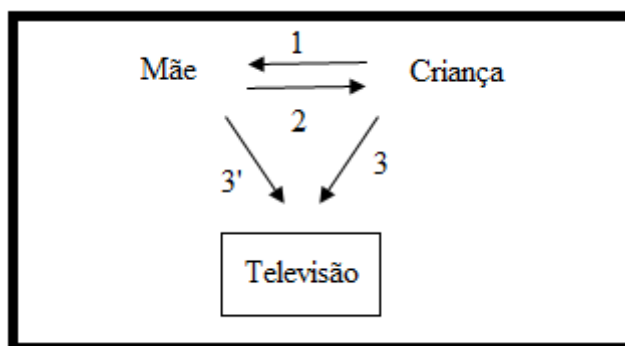


Figura 27: Atenção conjunta fragmento 4

A seta 1 e 2 representam o momento em que o face a face se constrói, ou seja, o momento em que criança e mãe dirigem o olhar um para o outro, respectivamente. Já as setas 3 e 3' correspondem ao instante em que criança e mãe dirigem o olhar para a televisão, verificando o objeto foco da atenção um do outro.

A partir da representação da atenção conjunta constituída, de acordo com as considerações de Blühdorn (1999) sobre a construção da referência espacial, podemos perceber que o lugar de entidade de apoio é ocupado pela mãe e pela criança, sendo esta também o observador, já que é o primeiro sujeito na interação a destacar espacialmente o objeto foco da atenção conjunta. Tal objeto é, na cena analisada, a televisão, que se constitui na teoria mencionada como a entidade situada, já que o elemento que a criança – observador – destaca está no desenho animado, dentro da televisão.

Fragmento 5

Díade B – Sessão 1 – Idade da criança: 3;9;18

Enquanto no desenho animado (6 minutos e 2 segundos), o Pocoyo está ocupado em descobrir de quem são as pegadas misteriosas que estão apavorando os personagens, em especial o Pato, verdadeiro dono de tais pegadas, mãe e criança estão sentadas na cama, prestando atenção ao desenho.

- 14 Mãe: Ó, o Pocoyo descobriu. (olha para a televisão)
- 15 Narrador: Veja, Pato, isso é esquisito, não é? As pegadas estão logo atrás de você!
- 16 Mãe: Vem, Iguinho, vê! (olha para a criança e bate com a palma da mão na cama, depois volta a olhar para a televisão)
- 17 Criança: (ofegante) Eu vou! É o monstro! (corre para o colo da mãe e se encolhe. Depois bate o queixo no braço da mãe)
- 18 Mãe: Ei:ta! Doeu? (levanta a criança e a põe sentada, olhando para ela.)
- 19 Criança: Não. (olha para a televisão)
- 20 Mãe: Estralou no meu braço. (olha para a televisão)
- 21 Narrador: Pocoyo, você conseguiu ver quem deixou essas pegadas misteriosas?
- 22 Mãe: E o Pato correu. (olha para a televisão)
- 23 Narrador: Será que algum de vocês pode dizer ao Pocoyo quem deve estar deixando essas pagadas?
- 24 Criança: (*grita*) É Patô:!! (olha para televisão)

O fragmento 5 corresponde a um momento em que duas cenas de atenção conjunta com formatos distintos são constituídas.

A primeira cena de atenção conjunta é motivada pela mãe, que já engajada com o desenho animado, tenta atrair a atenção da criança para o mesmo foco: “Ó, o *Pocoyo descobriu*” (turno 14). Através de seu comentário, a mãe destaca para a criança um fato que está se passando dentro da narrativa e, para tanto, utiliza-se da forma verbal “Ó” cuja estrutura pode ser relacionada ao imperativo do verbo olhar: “*Olha*”. Ao lado da produção verbal, a mãe utiliza-se do olhar como estratégia não-verbal para direcionar a atenção da criança para a televisão. Esse contexto é o mesmo quando observamos o turno 16, novamente da mãe, pois, embora o turno 15 pertença ao narrador, a mãe retoma seu turno e continua a buscar a atenção da criança para o desenho animado: “*Vem, Iguinho, vê!*”. Mais uma vez a mãe utiliza uma forma verbal do imperativo “*Vem*” e o olhar dirigido ao parceiro e depois ao objeto como estratégia não-verbal para o estabelecimento da atenção conjunta, fato este que ocorre no turno 17, com a entrada da criança na interação junto à mãe.

Considerando a utilização pela mãe, propulsora da cena de atenção conjunta, de formas verbais do imperativo em associação ao olhar como estratégia de

direcionamento, percebemos que a cena construída é um exemplo de atenção direta. Sobre o estabelecimento da atenção direta, Tomasello (2003) destaca que uma das formas pelas quais esse tipo de atenção se constrói é pela utilização de gesto imperativo de apontar. No entanto, na cena descrita o apontar parece ser substituído pelo olhar, que por estar acompanhado de uma produção verbal referencial de forma imperativa, apresenta-se de forma semelhante ao gesto de apontar como estratégia materna para direcionar a atenção infantil.

No que diz respeito à entrada da criança na interação com a mãe, turno 17, percebemos que também o desenrolar da narrativa propicia o engajamento do telespectador infantil na cena de atenção conjunta, já que a criança entra em atenção conjunta com mãe comentando sobre a existência de um possível monstro na narrativa “*Eu vou! É o monstro!*”. Como discutimos durante a análise do episódio do desenho animado (cf. página 83), a possível existência de um monstro corresponde ao momento de clímax na estrutura da narrativa televisiva a que a díade está assistindo.

O recorte do desenho animado sobre qual o segundo formato de atenção conjunta é desenvolvido tem ainda em sua estrutura o apontar do Pocoyo. Esse gesto, conforme discutimos durante a análise do episódio “*Pegadas Misteriosas*” (cf. página 78), pode ser determinante para a construção da atenção conjunta (TOMASELLO, 2003) e, situado dentro do desenho durante uma cena de atenção conjunta que envolve mãe, criança e narrador, o apontar pode ser compreendido como um elemento não-verbal da narrativa que auxilia no direcionamento do olhar e no estabelecimento da referência espacial construída através da atenção conjunta diádica, entre mãe e criança.

Com a cena de atenção conjunta estabelecida, percebemos que a criança, ao se encolher no colo da mãe, parece reproduzir o gesto realizado pelos personagens do desenho, ou seja, um gesto pantomímico que simula o medo que os personagens sentem do possível monstro. O recorte que a criança faz do gesto dos personagens reforça a inserção da criança na interação que se estabeleceu entre ela e a mãe frente à televisão, objeto foco da primeira cena de atenção conjunta.

Porém, como percebemos no turno 18, quando a criança bate o queixo no braço da mãe, a atenção conjunta se desconstrói, já que a atenção materna é desviada. A criança, entretanto, continua prestando atenção ao desenho animado, e, no turno 22, a mãe volta a interagir com a criança, comentando sobre a ação do Pato: “*E o Pato correu*”. A mãe, desse modo, volta a estabelecer a atenção conjunta com a criança, que,

por sua vez, estabelece também a atenção conjunta com o narrador ao responder a pergunta deste no turno 24: “*É Patô:!*”.

A cena de atenção conjunta, portanto, muda de formato e se constitui triadicamente entre mãe, criança e narrador. A criança, que já estava em atenção conjunta com a mãe, entra em atenção conjunta também com o narrador, o que a torna mediadora da atenção triádica. A mãe, por outro lado, só entra na atenção triadicamente estabelecida porque já estava inserida na atenção conjunta com a criança.

Com relação à classificação da segunda cena de atenção conjunta, temos novamente um exemplo de atenção direta, em que o narrador, no turno 23: “*Será que algum de vocês pode dizer ao Pocoyo quem deve estar deixando essas pagadas?*”, através da linguagem verbal, direciona o olhar da criança ao objeto foco da atenção conjunta.

Desse modo, o esquema abaixo ilustra ambos os formatos de atenção conjunta descritos no fragmento 5, indicando a passagem da atenção diádica para a atenção triádica.

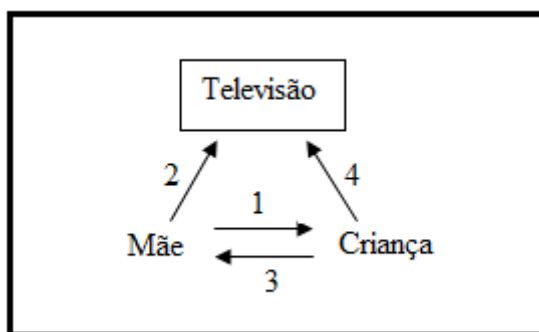


Figura 28: Atenção conjunta fragmento 5: Mãe e criança

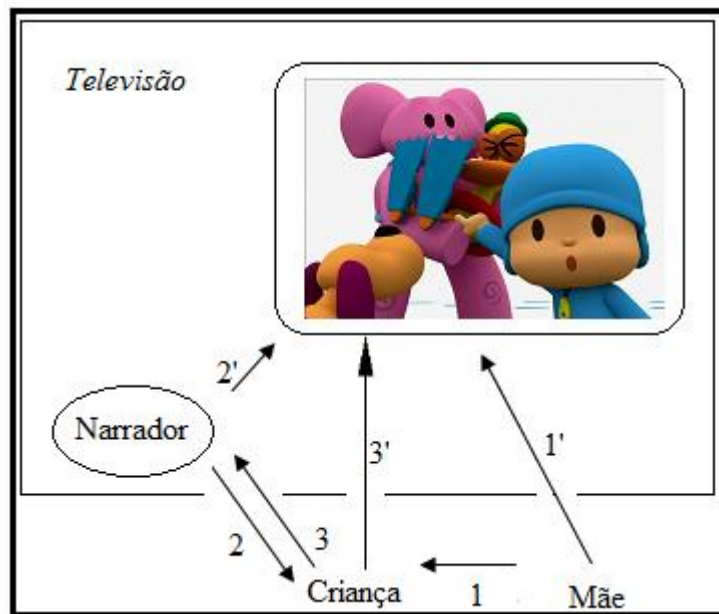


Figura 29: Atenção conjunta fragmento 5: Criança, mãe e narrador

Na figura 28, a seta 1 indica o momento em que a mãe dirige o olhar à criança, buscando-a para a atenção conjunta. Já na seta 2, a mãe dirige o olhar para o foco da atenção conjunta a ser estabelecida no trecho retratado. A seta 3, por sua vez, representa a resposta da criança ao chamado materno e, na seta 4, a criança dirige a atenção ao mesmo foco do olhar da mãe.

Na figura 29, a segunda cena de atenção conjunta estabelecida no fragmento 5, a seta 1 representa a volta da mãe para a interação com a criança, enquanto a seta 1' demonstra o direcionamento do olhar materno para o foco da atenção conjunta. A seta 2 representa o turno que o narrador direciona para o telespectador, ao mesmo tempo em que a seta 2' indica a produção verbal do narrador como elemento que prova o engajamento deste sujeito virtual acerca do foco da cena de atenção conjunta. As setas 3 e 3', respectivamente, representam o momento em que a criança interage com o narrador e o instante em que ela, a criança, volta o olhar para o foco compartilhado entre ela, a mãe e o narrador.

Conforme indica a figura 28, a construção da referência espacial na primeira cena de atenção conjunta apresenta-se, conforme Blühdorn (1999), sob o seguinte molde: i) entidades de apoio: mãe, criança e Pocoyo (observando o turno 1, vemos que a mãe menciona o personagem como apoio para sua tentativa de direcionar o olhar da criança para a televisão); ii) entidade situada: a televisão; e iii) observador: a mãe.

Já com base na figura 29, vemos que o formato da segunda atenção conjunta coloca: i) narrador, Pocoyo, criança e mãe como entidades de apoio; ii) Pato como entidade situada; e iii) criança como observador.

Fragmento 6

Díade A – Sessão 1 – Idade da criança: 3;8;29

No desenho animado (1 minuto e 2 segundos) o narrador pergunta ao Pocoyo quem deixou as pegadas misteriosas, que neste momento são as pegadas do Pocoyo. Mãe e criança, por sua vez, assistem ao desenho atentamente, a mãe está sentada na cadeira, ao lado do sofá, onde está a criança.

- 1 Narrador: Hum:! Quem será que deixou essas pegadas?
- 2 Mãe: (aponta com o dedo indicador para a televisão) De quem é essas pegadas?
(olha para a criança)
- 3 Criança: (olha para a televisão) Pocoyo! (olha para a mãe)

Como podemos perceber, o fragmento destacado tem início com a indagação do narrador que, neste caso, não é dirigida ao telespectador, mas sim ao Pocoyo. Muito embora a criança telespectadora esteja atenta ao desenho animado, ela não assume o lugar do Pocoyo para responder ao questionamento lançado pelo narrador.

Entretanto, a partir do turno 2, percebemos que a mãe parece convidar a criança para estabelecer a atenção conjunta acerca do desenho animado com o questionamento “*De quem é essas pegadas?*” (turno 2). Além de utilizar a linguagem verbal com o item referencial “essas”, a mãe faz uso do gesto de apontar como um elemento declarativo que situa o objeto que ela traz à cena como foco da atenção conjunta. Desse modo, a atenção conjunta que se estabelece no turno 3, quando a criança responde ao questionamento da mãe, pode ser caracterizada como uma atenção direta (TOMASELLO, 2003), pois envolve não só a linguagem referencial como também o gesto declarativo.

Outro ponto que podemos observar é que, mesmo o narrador (no turno 1) participando do contexto com uma pergunta que poderia direcionar a criança para o estabelecimento de: i) uma cena de atenção conjunta diádica real-virtual envolvendo a

criança e o narrador; ou ii) de uma cena de atenção conjunta triádica, envolvendo não só criança e narrador, mas também a mãe; percebemos que o formato da cena de atenção conjunta estabelecido no fragmento 6 é diádico real, ou seja, envolve apenas mãe e criança e coloca o desenho animado como o objeto foco da atenção conjunta.

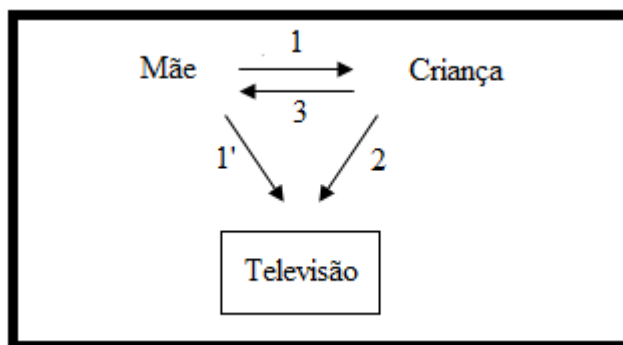


Figura 30: Atenção conjunta fragmento 6

Conforme visualizamos na figura 30, seguindo as classificações de Blühdorn (1999), a televisão assume o lugar de entidade situada; a mãe é o observador, por ser o primeiro sujeito a destacar a entidade situada; e, como entidades de apoio estão a mãe e a criança.

A figura 30 também mostra como a cena de atenção se estabelece. A seta 1 representa o momento em que a mãe olha para criança, momento este que é acompanhado do enunciado do turno 2. Ao mesmo tempo, a mãe aponta para o objeto foco da atenção conjunta, o que é representado pela seta 1'. A criança, como mostra a seta 2, olha para o objeto destacado pela mãe e, em seguida, na seta 3, volta o olhar para o seu interlocutor, a mãe.

Fragmento 7

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

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

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

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

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

A cena de atenção conjunta diádica, envolvendo criança e narrador, pode ser ilustrada com a figura 31.

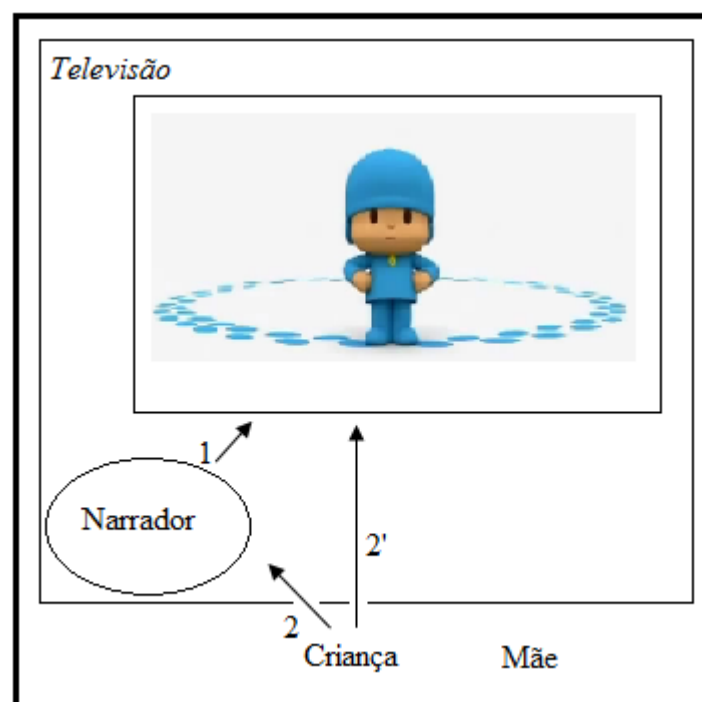


Figura 31: Atenção conjunta fragmento 7: criança e narrador

Como mostra a figura 31, o narrador assume o papel de observador se consideramos a construção da referência espacial sugerida por Blühndorn (1999), pois ao produzir seu enunciado, ele impulsiona a cena de atenção conjunta (seta 1). Cena esta que é estabelecida com a resposta da criança, que assume o lugar de entidade de apoio, e, simultaneamente, como mostram as setas 2 e 2', interage com o narrador através de sua resposta e olha para o objeto foco da atenção conjunta. O objeto foco, ou seja, as pegadas deixadas pelo Pocoyo, ocupa o lugar de entidade situada dentro da construção referencial, que ainda traz o narrador também no lugar de entidade de apoio juntamente com a criança.

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

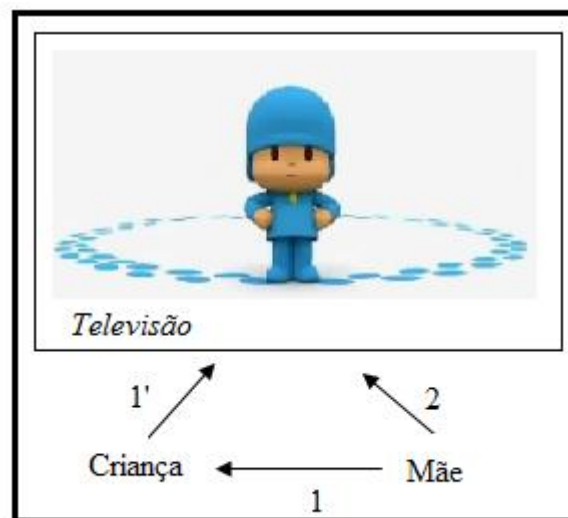


Figura 32: Atenção conjunta fragmento 7: mãe e criança

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

Por fim, o que realmente chama a nossa atenção no fragmento 7 é a presença do dêitico pessoal “ele” como elemento crucial dentro da constituição da atenção conjunta. Esse fato pode mostrar o formato de atenção conjunta, enquanto uma construção referencial, como um contexto que propicia a consolidação da linguagem referencial da criança (CAIRNS, 1991), já que é pela junção do olhar e do dêitico que a cena de atenção conjunta se constitui.

Fragmento 8

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

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

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

O fragmento 8 começa com o aparecimento de novas pegadas misteriosas dentro do desenho animado. Dessa forma e seguindo a estrutura da animação, o narrador faz um comentário para despertar a atenção tanto do personagem, o Pocoyo, quanto dos possíveis telespectadores, como podemos ver no turno 1.

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

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

É interessante perceber que a produção verbal da criança corta o direcionamento do olhar. Em outras palavras, quando inicia o enunciado a criança está olhando para a televisão e ao terminá-lo, ela volta o olhar para a mãe. Esse movimento de olhar remete para as considerações de Bruner (1975) quando o autor comenta a noção de tópico/comentário, afirmando que um sujeito ‘x’ (agente) focaliza o olhar sobre um dado objeto no espaço, faz com o sujeito ‘y’ (paciente) também volte seu olhar para este objeto e comenta sobre o foco que ambos passaram a compartilhar. Considerando ainda que o autor destaca que essa estrutura começa com o adulto na posição de agente da ação e a criança como paciente, percebemos que, dada a inversão de papéis (criança é agente e adulto se torna paciente), o contexto de atenção conjunta que se constitui no fragmento 8 propicia a consolidação da linguagem da criança, através da consolidação da noção de tópico/comentário.

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

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

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

A mãe, como percebemos em seu enunciado, também utiliza o elemento referencial “dele” ao fazer uma pergunta à criança. Desse modo, mantendo a atenção conjunta no turno 5, a criança, além de responder ao questionamento de seu interlocutor

(mãe), ainda faz uso do gesto emblemático de apontar como um elemento dêitico espacial que se associa, no nível gestual, ao referente utilizado no nível verbal.

Ilustramos a cena de atenção descrita através da figura 33:

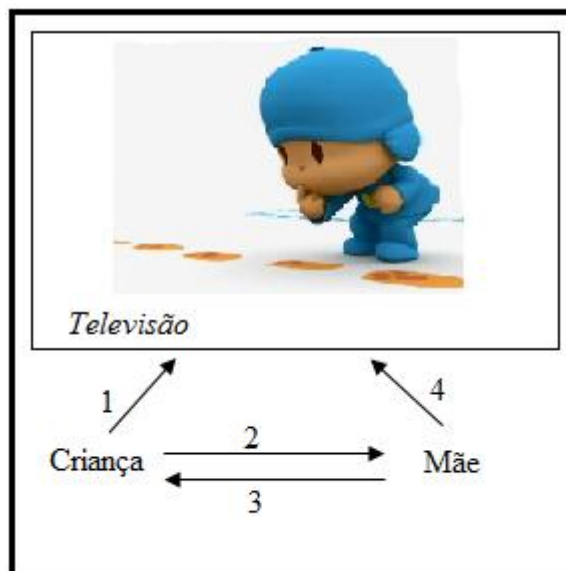


Figura 33: Atenção conjunta fragmento 8

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

Por fim, percebemos que, mesmo frente a um desenho animado que favorece e busca a interação com seu telespectador, a estrutura de atenção conjunta real-real, ou seja, cenas de atenção conjunta em que as crianças engajam-se na interação com o adulto se fazem muito presente nos dados. Além disso, as cenas de atenção conjunta na presença da mãe parecem assumir o papel de reguladoras da atenção da criança para o desenho animado.

4.2.2 Atenção conjunta na ausência da mãe

Apresentaremos a seguir dados retirados de sessões em que a mãe não estava presente, ou seja, sessões em que o lugar de possível interlocutor da criança era ocupado pelo narrador do desenho animado, através dos questionamentos lançados ao telespectador.

Fragmento 9

Díade B – Sessão 2 – Idade da criança: 3;10;2

No desenho animado (4 minutos e 51 segundos) o narrador faz comentários sobre as pegadas misteriosas deixadas pelo Pato. Neste momento, a criança está atenta ao desenho animado, de pé, em frente à televisão.

- 4 Narrador: Quem deixou essas pegadas com certeza não foi um menino, nem um cachorro, nem um elefante, não é mesmo, Pocoyo?
- 5 Pocoyo: (balança a cabeça de um lado para o outro)
- 6 Criança: (olha para a televisão) Deve ter sido o Pato. Vou ver o Pato agorinha (olha para a câmera). Que ele é o monstro! (encolhe-se e põe os braços junto do corpo, simulando um susto)

Observando o turno 4, percebemos que o trecho descrito começa com o questionamento que o narrador dirige ao Pocoyo. O personagem, por sua vez, utiliza o gesto emblemático de negação para responder o que a ele foi perguntado, como vemos no turno 5.

No que diz respeito à criança, percebemos que, muito embora ela já estivesse prestando atenção ao desenho animado, ela só estabelece a interação conjunta com o narrador no turno 6, quando, olhando para a televisão, responde ao questionamento que o narrador havia lançado para o protagonista do desenho. Notamos, desse modo, que a atenção conjunta estabelecida entre as instâncias real e virtual é uma atenção direta, pois traz em sua estrutura a utilização de linguagem referencial, marcada por “essas”, no enunciado do narrador no turno 4.

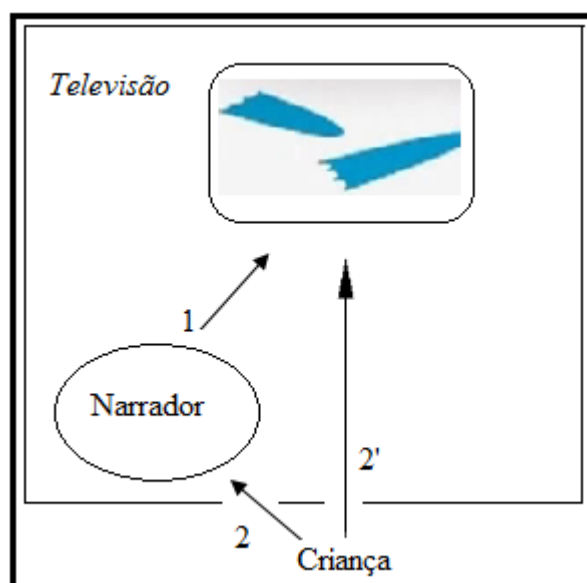


Figura 34: Atenção conjunta fragmento 9

Como podemos visualizar através da figura 34, a atenção conjunta estabelecida é do tipo diádica envolvendo as instâncias real (criança) e virtual (narrador). Dado o formato real-virtual, o narrador, mesmo dentro do desenho animado, é o observador, pois é dele o enunciado que inicia a interação. Já, o lugar de entidade situada é ocupado pelas pegadas deixadas pelo Pato. Como entidades de apoio, por sua vez, temos o próprio narrador, a criança e o Pato, que é utilizado como referência pela criança no momento em que ela identifica, em contexto de atenção conjunta, tal personagem como dono das pegadas misteriosas.

A cena de atenção conjunta, entretanto, é rompida quando a criança continua sua produção, no turno 6, e ao dizer “*Vou ver o Pato agorinha*”, desvia o olhar da televisão para a câmera, o que podemos relacionar à busca por um interlocutor real para manter a atenção conjunta.

Outro detalhe interessante no fragmento 9 é o gesto que a criança realiza ao produzir o enunciado: “*Que ele é o monstro!*”, referindo-se ao Pato no turno 6, pois tal gesto, caracterizado segundo Kendon (1982) como um gesto pantomímico, é um recorte de um gesto desempenhado pelos personagens dentro do desenho animado para representar o medo do possível monstro. Acreditamos, nesse sentido, que a realização do gesto pantomímico pela criança ocorre não só devido à familiarização que a criança tem com o desenho animado, mas também pelo fato de que, mesmo tendo rompido a

cena de atenção conjunta com o narrador na busca por um interlocutor real, a criança continuou atenta ao foco, representado pelas pegadas misteriosas deixadas pelo Pato.

4.2.3 Entre o real e o virtual: a busca pelo interlocutor

Durante a análise das sessões 2 e 4 de ambas as díades, ou seja, as sessões em que as crianças foram filmadas assistindo ao desenho animado sem a presença da mãe, pudemos perceber que, mesmo com estrutura interativa que a animação fornece no sentido de que o narrador constantemente interage com o telespectador, as crianças observadas continuavam buscando um interlocutor real.

Vejamos o fragmento 10:

Fragmento 10

Díade B – Sessão 2 – Idade da criança: 3;10;2

No desenho animado é solucionado o mistério e descobre-se que as pegadas misteriosas são da Loula (2 minutos e 25 segundos), a criança assiste ao desenho atentamente, de pé em frente à televisão.

- 1 Criança: (olha para a televisão)
- 2 Narrador: Vocês estão certos! É da Loula!
- 3 Criança: (olha para a câmera e pergunta ao pesquisador) Você viu a Loula?
(volta a olhar para a televisão)

Observando o fragmento 10, percebemos que não há interação entre criança e narrador, muito embora o contexto do desenho animado possibilitasse a interação e a criança estivesse atenta à animação. Ao invés disso, a criança busca o pesquisador para ocupar o lugar de seu interlocutor real e, utilizando a estrutura da atenção conjunta, parece tentar estabelecer a interação com o pesquisador.

Observemos agora o fragmento 11:

Fragmento 11

Díade A – Sessão 4 – Idade da criança: 3;10;11

Atenta ao desenho animado, que mostra o momento em que surgem as pegadas da Loula (1 minuto e 48 segundos), a criança está de pé em frente à televisão.

- 1 Criança: (olha para a televisão)
- 2 Narrador: Mas o que é isso?
- 3 Criança: (olha para o lado e caminha em direção à cozinha) Mãe?

Percebemos que mesmo prestando atenção ao desenho animado, a criança, na ausência da mãe, não interagiu com seu possível interlocutor virtual, o narrador. Após não responder ao questionamento do narrador no turno 2, a criança, turno 3, deixa de prestar atenção à animação e sai da sala em busca da mãe.

Desse modo, observando os fragmentos 10 e 11, percebemos que o interlocutor virtual parece não ser suficiente para o estabelecimento da atenção conjunta infantil. Ainda que o formato de atenção diádica real-virtual seja possível, como vimos, por exemplo, no fragmento 9 (cf. página 110), a ausência de um outro real no cenário parece fazer com a criança deixe de interagir com o narrador e se dedique à busca de um interlocutor real.

Com relação à criança pertencente à díade B, percebemos que ela “propõe” uma interação com o pesquisador. Já a criança da díade A chega a sair da frente da televisão, buscando a mãe para ocupar o lugar de seu interlocutor real. Essa diferença pode ser associada ao fato da familiaridade que a criança da díade B tem tanto com o desenho animado, quanto com o pesquisador. Enquanto a criança da díade A ainda encontra-se no processo de construção de uma rotina com o desenho animado e com o pesquisador.

Outro fato que pode influenciar a busca pelo interlocutor real está relacionado ao modo como as duas crianças costumam assistir à televisão. Ou seja, conforme as informações fornecidas pelas mães (cf. página 61), a criança A tem o hábito de assistir à televisão na companhia da mãe, enquanto a criança B, ainda que comente com a mãe o que se passa na televisão, é mais acostumada a assistir aos desenhos animados sozinha.

O formato da atenção conjunta, neste contexto, parece funcionar como uma estratégia de busca/resgate de um interlocutor real para cumprir o sistema no qual a atividade conjunta classicamente se desenvolve, ou seja, com dois interlocutores reais interagindo acerca de um dado objeto no espaço.

4.3 Desvendando dados quantitativos

Considerando os dados analisados para este trabalho, apresentaremos alguns levantamentos quantitativos sobre aspectos que pudemos observar ao longo das análises.

O primeiro ponto que destacamos está relacionado a um dos critérios de escolha do episódio do desenho animado *Pocoyo* (cf. página 57), ou seja, o número de vezes que o narrador faz questões diretas aos telespectadores, sugerindo que estes ajudem o protagonista Pocoyo a descobrir informações sobre a situação na qual está inserido dentro do episódio do desenho animado.

Desse modo, verificamos a entrada das crianças pertencentes às díades filmadas no desenho animado em dois contextos:

i) Contexto 1: através das respostas diretas ao narrador quando este faz perguntas aos telespectadores. (O narrador faz quatro perguntas aos telespectadores);

ii) Contexto 2: através dos turnos em que as crianças, tomando o lugar do Pocoyo, respondem a algum questionamento feito pelo narrador ao protagonista do desenho. (Há treze ocorrências de questionamentos feitos pelo narrador ao Pocoyo).

As tabelas a seguir mostram ambas as ocorrências:

Tabela 4: Interação criança-narrador (Contexto 1)

CONTEXTO 1					
DÍADE	Sessão Zero	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4
Díade A	*	02	*	01	*
Díade B	X ³²	04	*	*	02

* Ausência

Tabela 5: Interação criança-narrador (Contexto 2)

CONTEXTO 2					
DÍADE	Sessão Zero	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4
Díade A	01	03	*	01	*
Díade B	X	05	02	*	03

* Ausência

Como podemos visualizar através de ambas as tabelas, se compararmos o número de respostas das crianças aos questionamentos do narrador na sessão zero da díade A com a sessão 1 da díade B, percebemos uma considerável diferença entre as crianças. Entretanto, a partir da sessão 1 da díade A em comparação com as sessões da díade B, a diferença cai e ambas as crianças tendem a responder as perguntas do narrador em um mesma média de vezes.

No primeiro contexto, no qual consideramos a entrada da criança na interação com o narrador dentro do lugar reservado, pela estrutura narrativa, aos telespectadores, percebemos que, a criança pertencente à díade B respondeu a todas as perguntas do narrador na sessão 1, porém, nas sessões 2 e 3, não houve interação com o narrador e nenhuma resposta foi dada pela criança. Na sessão 4, porém, a criança B volta a responder ao narrador. Já a criança da díade A, que não havia interagido com o narrador durante a sessão zero, responde algumas vezes ao narrador nas sessões 1 e 3. Assim, é

³² Como a sessão zero foi filmada apenas com díade A com o intuito de observar como seria o primeiro contato desta díade, que nunca tinha assistido ao *Pocoyo*, com o desenho animado. Logo, adotamos a marcação “X” para indicar que não há sessão zero para a díade B.

interessante observar que para a criança B a presença (sessões 1 e 3) ou a ausência da mãe (sessões 2 e 4) não parece ser relevante, já que a criança respondeu ao narrador nas sessões 1 e 4, presença e ausência da mãe, respectivamente. Porém, para a criança A, que só respondeu ao narrador nas sessões 1 e 3, a presença da mãe parece ser um diferencial, já que na ausência da mãe, a criança não interagiu com o narrador.

Considerando o segundo contexto, em que a observamos a entrada da criança na interação com o narrador através da tomada, pela criança, do turno do Pocoyo, percebemos que novamente na comparação da sessão zero da díade A com a sessão 1 da díade B existe uma diferença entre o número de vezes em que a criança interagiu com o narrador. Entretanto, mais uma vez notamos que na ausência da mãe, a criança A não respondeu ao narrador, ficando este comportamento restrito apenas às sessões em que a mãe estava presente. Já a criança B, tomou o turno do Pocoyo e respondeu aos questionamentos do narrador, mesmo com número variável de vezes, exceto na sessão 3.

A diferença que ocorre entre as crianças A e B estão, entretanto, dentro de uma realidade que já esperávamos, tendo em vista que a rotina dessas crianças com relação ao assistir do desenho animado *Pocoyo* era completamente diferente. Isto é, enquanto a criança pertencente à díade B já tinha uma rotina estabelecida e estava familiarizada com a estrutura narrativa da referida animação, a criança A ainda estava construindo uma rotina de assistir ao desenho animado proposto.

Conforme aponta Santos Filho (2008), a influência que os produtos televisivos exercem sobre os telespectadores está condicionada ao grau de envolvimento que os mesmos mantêm com tal produto. Nesse sentido, percebemos que o grau de familiaridade de cada criança com o desenho animado mostra-se determinante para o estabelecimento da interação das crianças com o narrador.

Ainda com base na afirmação de Santos Filho (2008), percebemos que o estabelecimento de cenas de atenção conjunta, mediadas pelas questões que o narrador lança tanto ao telespectador quanto aos personagens, também parece estar relacionado à rotina das crianças A e B no que diz respeito ao desenho animado *Pocoyo*.

As tabelas apresentadas a seguir, dessa forma, ilustram, por díade, o quantitativo das ocorrências de atenção conjunta. As tabelas consideram não só a configuração das cenas, mas também os tipos de atenção conjunta conforme classificação de Tomasello (2003).

Tabela 6: Ocorrências de atenção conjunta – Díade A

SESSÃO	Tipo de atenção	Diádica		Triádica	TOTAL DA SESSÃO
		Com a mãe	Com o narrador		
Sessão Zero	Verificação	05	*	*	08
	Acompanhamento	*	*	01	
	Direta	01	01	*	
Sessão 1	Verificação	08	*	*	19
	Acompanhamento	*	*	*	
	Direta	06	03	02	
Sessão 2	Verificação	*	*	*	*
	Acompanhamento	*	*	*	
	Direta	*	*	*	
Sessão 3	Verificação	08	*	*	19
	Acompanhamento	*	*	*	
	Direta	09	02	*	
Sessão 4	Verificação	*	*	*	*
	Acompanhamento	*	*	*	
	Direta	*	*	*	

* Ausência

Tabela 7: Ocorrências de atenção conjunta – Díade B

SESSÃO	Tipo de atenção	Diádica		Triádica	TOTAL DA SESSÃO
		Com a mãe	Com o narrador		
Sessão 1	Verificação	03	*	01	24
	Acompanhamento	02	*	*	
	Direta	10	06	02	
Sessão 2	Verificação	*	01	*	03
	Acompanhamento	*	*	*	
	Direta	07	02	*	
Sessão 3	Verificação	03	*	*	18
	Acompanhamento	01	*	*	
	Direta	14	*	*	
Sessão 4	Verificação	02	02	*	07
	Acompanhamento	*	*	*	
	Direta	03	05	01	

* Ausência

O primeiro ponto que podemos observar é que, de fato, o número de cenas de atenção conjunta estabelecidas pelas díades apresenta uma diferença no quadro total. A díade B produziu um número de cenas de atenção conjunta maior que a díade A.

Considerando a sessão zero da díade A em relação à primeira sessão da díade B, podemos perceber que esta díade estabeleceu três vezes mais cenas de atenção conjunta que aquela. Essa diferença, no entanto, diminui quando observamos a primeira sessão da díade A, pois há um intenso crescimento no número de cenas de atenção conjunta estabelecidas em relação à sessão zero desta mesma díade. Desse modo, a sessão 1 da díade A apresenta um número de interações de atenção conjunta mais próximo ao número apresentado pela díade B em sua sessão 1.

Nas sessões 3 de cada díade, o número de cenas de atenção conjunta é praticamente igual entre as díades, o que pode indicar a consolidação da rotina da criança A de assistir ao desenho animado proposto.

Já no que concerne às sessões 2 e 4 de cada díade, ou seja, as sessões sem a presença da mãe, percebemos que, enquanto a criança da díade B ainda estabeleceu algumas interações de atenção conjunta com o narrador, a criança A não apresentou nenhuma cena de atenção conjunta. Mais uma vez, acreditamos que a diferença entre as crianças A e B pode estar relacionada à familiaridade que cada criança tem com o desenho animado.

Com relação aos tipos de atenção conjunta propostos por Tomasello (2003), podemos perceber que a díade A estabelece na sessão zero um número maior de atenção de verificação, porém, com o passar das sessões, a díade começa a equilibrar cenas de atenção de verificação (com estrutura mais simples) com cenas de atenção direta (com estrutura mais complexa). Essa variação pode estar relacionada ao fato de que a atenção conjunta representa um formato a ser adquirido pela criança ao longo das interações.

Dessa maneira, ainda que a criança A já tenha mais de trinta e seis de idade e, portanto, já tenha adquirido e internalizado o formato dos três tipos de atenção conjunta desde a faixa-etária dos nove aos quinze meses, o contexto no qual a interação é estabelecida tem uma estrutura nova para a criança, uma vez que a coloca frente a um desenho animado com o qual ela ainda não está acostumada. Logo, à medida que se familiariza com o desenho animado, a criança passa a se engajar em interações de atenção conjunta cujo formato é mais complexo, como é o caso da atenção direta, o

último tipo a ser adquirido segundo Tomasello (2003) e que envolve outras estratégias verbais e não-verbais além da verificação do olhar apenas.

Já com relação à díade B, ainda que apresente cenas de atenção de verificação e acompanhamento, esta díade se engaja predominantemente em cenas de atenção direta, corroborando o fato de que estando a rotina de assistir à animação já estabelecida, o formato da atenção conjunta tende a ser mais complexo. A complexidade da atenção conjunta direta deve-se ao fato de que este tipo de interação está relacionado a produções gestuais declarativas ou imperativas, além do uso de produções verbais com elementos referenciais (TOMASELLO, 2003), e que podem, até mesmo, tal qual observamos ao longo das análises apresentadas na seção 4.2. (cf. página 85), cumprir o papel declarativo ou imperativo do gesto de apontar durante o estabelecimento da atenção conjunta.

Por fim, as cenas de atenção conjunta com formato triádico, ou seja, mãe, criança e narrador, apresentam-se em um número equivalente entre as díades. Desse modo, nossa hipótese é de que, mesmo que a criança interaja com o narrador, o engajamento da mãe na interação real-virtual raramente ocorre, pois conforme está explícito no desenho animado, quando o narrador se dirige ao telespectador, ele busca os telespectadores infantis, não se tornando atrativo para o adulto. Atrelado a isto, está o fato de que quando a criança, já em interação com o narrador, busca o interlocutor real, uma ruptura na interação diádica entre criança e narrador tende a acontecer, o que estabelece outra interação diádica, entre mãe e criança, e impossibilita o estabelecimento da interação triádica.

Após visualizarmos o quantitativo de cenas de atenção conjunta através das tabelas 6 e 7, com o intuito de melhor ilustrar a comparação entre as díades, apresentaremos três gráficos³³ considerando: i) o número de cenas de atenção conjunta; ii) o número de cenas diádicas entre mãe e criança; e iii) o número de cenas diádicas entre a criança e o narrador.

³³ Nos gráficos, a primeira coluna da esquerda para a direita representa o quantitativo de interações de atenção conjunta estabelecidas pela díade A na sessão zero. Como já expusemos anteriormente, essa sessão zero foi realizada apenas com a díade A no intuito de verificar como seria o primeiro contato desta díade com o desenho ao qual ela nunca havia assistido.

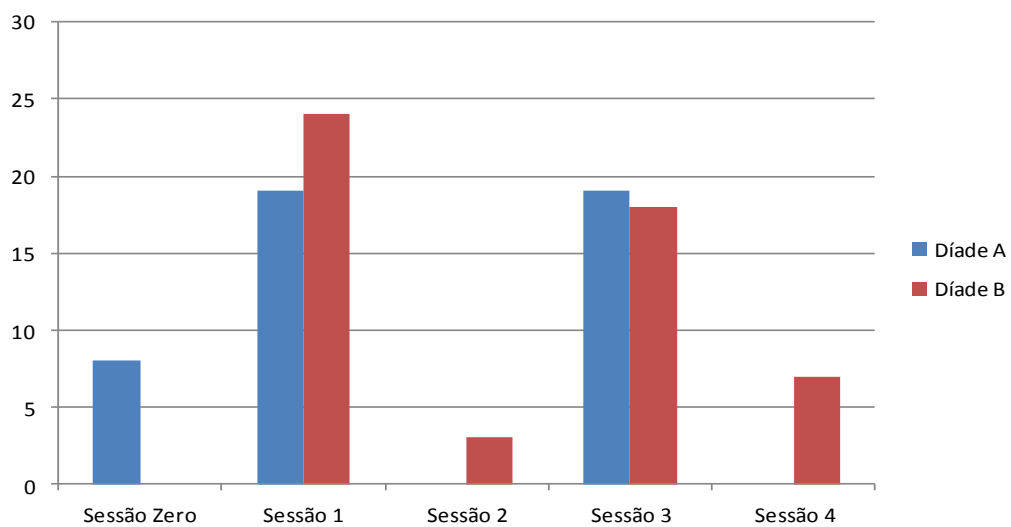


Gráfico 1: Ocorrências de atenção conjunta para as díades A e B

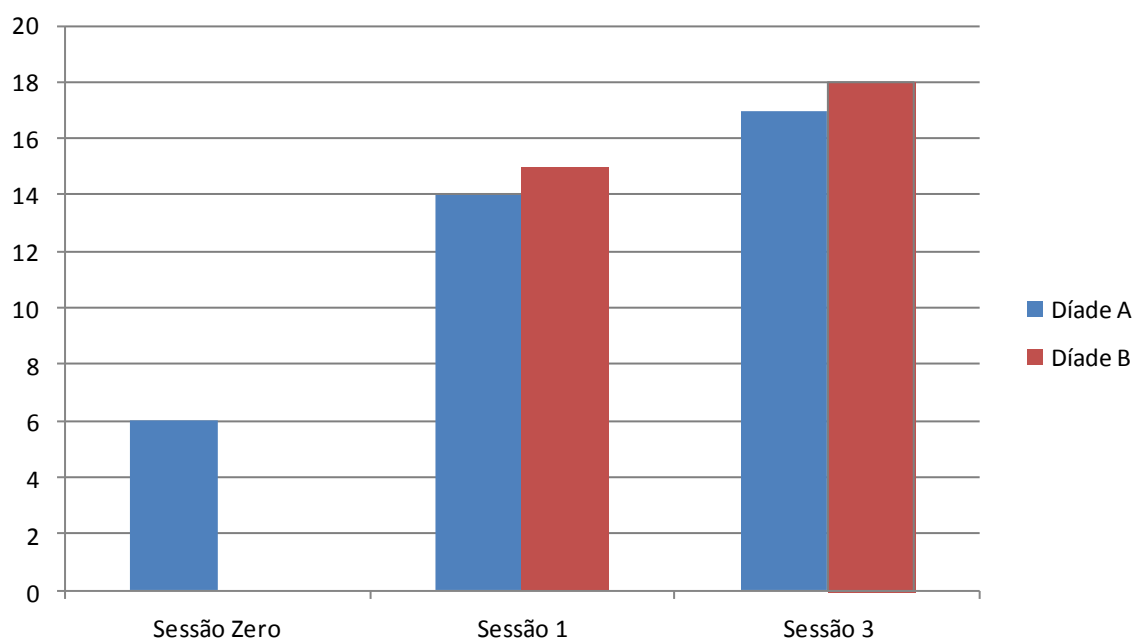


Gráfico 2: Ocorrências de atenção conjunta diádica entre mãe e criança

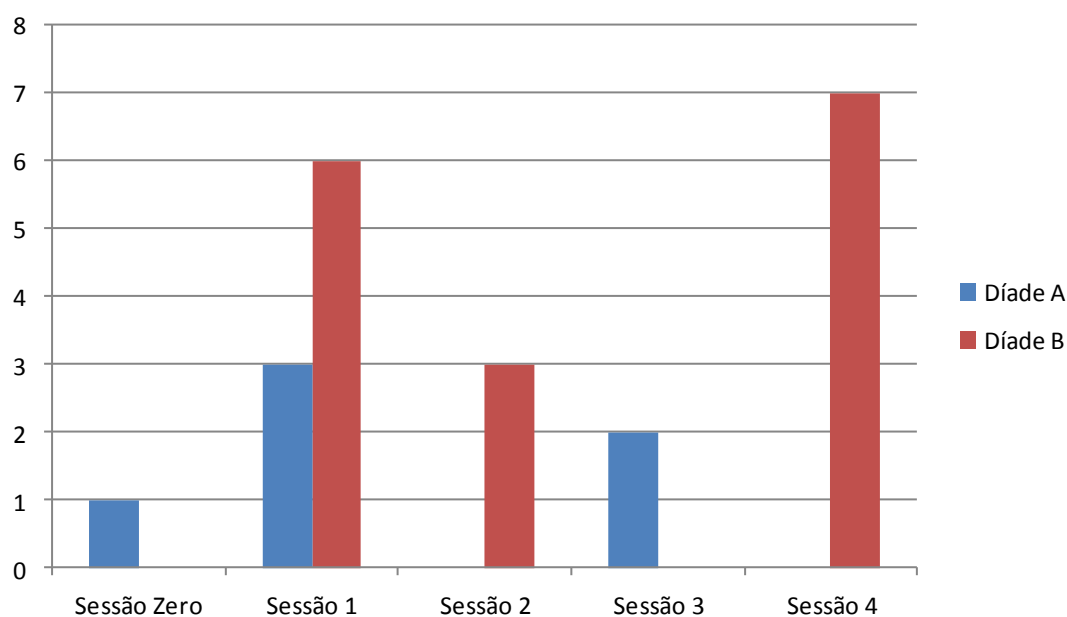


Gráfico 3: Ocorrências de atenção conjunta diádica entre criança e narrador

De acordo com os dados apresentados nos gráficos 1, 2 e 3, o primeiro dado que observamos é que, mais uma vez, fica claro que o número de cenas de atenção conjunta estabelecidas, ainda que o número se equilibre com o passar das sessões, é da díade B, cuja criança já costumava assistir ao *Pocoyo*.

Na comparação entre os gráficos 2 e 3, percebemos que a configuração na qual ambas as díades estabeleceram o maior número de cenas de atenção conjunta foi aquela em que mãe e criança estabelecem a atenção conjunta acerca do objeto televisão, ou seja, a sessão zero e as sessões 1 e 3 para a díade A e as sessões 1 e 3 para a díade B.

A justificativa para isso pode estar associado ao fato de que ambos os interlocutores envolvidos na configuração diádica mãe-criança estão situados na instância real, e, portanto, mantêm uma rotina interativa mais estruturada e que está além da situação proposta no momento das filmagens em que as díades assistiram ao desenho animado.

Além disso, os interlocutores reais geralmente mantêm um padrão próprio para suas rotinas interativas, fazendo com que cada interlocutor, considerando a configuração diádica entre interlocutores da instância real, mantenha estratégias específicas para estabelecer a atenção conjunta com o parceiro. Diferentemente do que acontece quando consideramos a relação diádica criança-narrador, pois o narrador, como interlocutor

situado na instância virtual, utiliza-se de estratégias pré-estabelecidas dentro da estrutura narrativa do desenho animado.

Já no que diz respeito à configuração diádica estabelecida entre criança e narrador, percebemos, através do gráfico 3, que a criança B, mesmo não estabelecendo atenção conjunta com o narrador na sessão 3, apresenta um número maior de interações com o narrador, o interlocutor virtual. Dessa forma, considerando que neste formato a atenção conjunta se estabelece entre interlocutores situados em instâncias diferentes (real e virtual) e, geralmente, com o auxílio de outras estratégias interativas; é possível que a familiarização da criança B tanto com as estratégias verbais do desenho (linguagem referencial) quanto não-verbais (gestos e direcionamento do olhar dos personagens), e ainda com elementos como cores e formas tenha sido determinante para o estabelecimento do envolvimento conjunto.

Porém, acreditamos que as pistas verbais contidas nos turnos do narrador que tendem a conduzir a criança (telespectador) para dentro do desenho animado representam o fator primordial para o estabelecimento da atenção conjunta entre criança e narrador, já que como não se pode ver o narrador, toda a interação entre ele e a criança telespectadora está condicionada à modalidade verbal.

A atenção conjunta, em especial, vai ter seus elementos estruturadores representados pela produção verbal do narrador, pois não só o direcionamento do olhar como também os gestos de apontar, associados a pelo menos dois tipos de atenção conjunta (acompanhamento e direta), têm seus papéis cumpridos através do uso que o narrador faz de produções verbais.

Considerações Finais

Com base nas discussões apresentadas no presente trabalho, consideramos que o desenho animado estudado pode fornecer, de fato, pistas que contribuem para o estabelecimento da atenção conjunta.

A estrutura narrativa do *Pocoyo* parece ser estrategicamente elaborada para favorecer a interação entre o telespectador e o desenho animado, como se, através do lugar que a animação guarda para o telespectador, este entrasse no contexto televisivo.

Considerando, porém, que o desenho animado referido é direcionado a um público específico, composto em sua maioria por crianças em idade pré-escolar, percebemos a necessidade de se observar a reação da criança frente ao desenho animado a partir de discussões específicas, que contemplem a relação que se estabelece entre criança e televisão e concebendo-a de forma diferente da relação que o público adulto poderia estabelecer.

Desse modo, percebemos que, muito embora sejam fornecidas pela estrutura narrativa do *Pocoyo* determinadas pistas multimodais, alcançadas pela combinação de produções verbais e gestuais, o hábito de assistir à animação interfere no processo interativo entre criança e televisão. Isto é, para que a criança reconheça e ocupe seu turno dentro da animação, ou até mesmo tome o turno destinado a personagens do desenho, o que se configura como a interação estabelecida, parece ser necessário que esta criança esteja familiarizada com a estrutura narrativa.

Esse fato se evidencia em nossos dados quando percebemos a diferença entre o número de interações que as crianças das díades A e B estabelecem com o desenho animado durante a primeira sessão (díade B) e a sessão zero (díade A). Enquanto a criança B, já familiarizada com o *Pocoyo*, reconhece os quatro espaços que o narrador oferece para que ela, criança, ocupe um lugar dentro da animação, a criança A não toma o turno em nenhuma das vezes.

A diferença, entretanto, diminui, pelo menos nos contextos em que a criança assiste ao desenho ao lado mãe, pois a criança da díade A, com o passar das filmagens, começa a interagir mais vezes com a animação e passa a ocupar o lugar reservado pela estrutura narrativa, assim como a criança da díade B. Por outro lado, nas sessões em que a criança assiste à animação sozinha, sem a presença da mãe (sessões 2 e 4 de ambas as díades), percebemos que o número de interações estabelecidas pela criança B diminui

um pouco em relação ao contexto em que a mãe está presente. Já a criança A, na ausência da mãe, não estabelece interação alguma com o desenho animado.

Dentro desse contexto interativo que se quer produzir pelo desenho animado, as estratégias multimodais, que, a nosso ver, sustentam a possibilidade interativa entre telespectador e televisão, constituem-se também como estratégias envolvidas no processo de construção da atenção conjunta.

Uma das estratégias é a utilização recorrente de gestos emblemáticos, ou seja, gestos que, por possuírem significado na cultura, parecem possibilitar aos telespectadores uma postura ativa com relação à peça midiática. Dentre os emblemas, o que mais se destaca é o gesto de apontar que, além de possuir um caráter referencial relacionando-o intimamente ao processo da atenção conjunta, é determinante para a construção do formato referencial fornecido por cenas de atenção conjunta.

Além disso, os gestos de apontar parecem exercer um papel equivalente: i) ao de produções verbais com caráter referencial, já que tanto se associam a tais produções, quanto cumprem, na ausência do verbal, a função referencial; e ii) ao do direcionamento do olhar do parceiro para um objeto que se torna foco de um formato de atenção conjunta, quando são utilizados por um dos interlocutores para destacar o foco do olhar compartilhado.

No que diz respeito à atenção conjunta, o primeiro ponto que destacamos é a possibilidade que o desenho animado fornece ao estabelecimento de cenas de atenção conjunta sob diferentes configurações:

1) diádica real: quando mãe e criança encontram-se engajados acerca do desenho animado;

2) diádica real-virtual: quando a criança engaja-se com o narrador, como se estivesse dentro da animação, tomando este como seu interlocutor;

3) triádica: quando, em uma configuração essencialmente real-virtual, criança, mãe e narrador engajam-se sobre um elemento inserido no contexto do desenho animado que se torna o objeto foco da atenção conjunta.

As configurações 2 e 3, em especial, parecem demonstrar uma possibilidade ainda não vislumbrada em outros trabalhos e que aponta para um comportamento interativo inovador, alcançado através de novas técnicas na construção de desenhos animados na contemporaneidade.

A ocorrência da atenção conjunta, por se tratar de um processo interativo, parece, assim como a entrada da criança no desenho animado, ser um fator dependente da rotina que a criança mantém com a animação. Conforme observamos nos dados referentes à sessão zero da díade A e a primeira sessão da díade B, esta díade apresentou um número três vezes maior de atenção conjunta que aquela, corroborando a ideia de que o grau de familiaridade da criança com o desenho animado é um fator determinante para o estabelecimento de rotinas interativas entre as duas instâncias. Considerando que a criança A começa a interagir mais vezes com o desenho animado à medida que as filmagens prosseguem, percebemos que também o número de cenas de atenção conjunta aumenta para esta díade, reduzindo a diferença entre ela e a díade B.

Outro fato que também se destaca como diferença entre as díades é o de que a criança pertencente à díade B engajou-se em número superior de cenas de atenção direta, isto é, cenas de atenção conjunta cujo formato é mais complexo. Em contrapartida, a criança da díade A, cuja rotina com o desenho animado ainda estava em construção, intercalou as cenas de atenção conjunta entre direta e de verificação, cujo formato é menos complexo, além de ser a rotina de atenção conjunta que, geralmente, é a primeira a surgir na vida da criança. Dessa forma, a relação da criança com o desenho animado pode desempenhar ainda um papel crucial no que diz respeito ao formato de atenção conjunta no qual a díade engaja-se dentro do contexto em que assiste ao desenho animado.

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

Percebemos, por fim, a relevância da atenção conjunta e a necessidade de considerar esse processo na rotina infantil mesmo após a entrada da criança na linguagem, pois o formato de atenção conjunta não se dilui após a aquisição da

linguagem, pelo contrário, por ser um formato já ritualizado pela criança, ele tende a continuar exercendo seu papel de estratégia não-verbal para a consolidação desta linguagem, influenciando, por exemplo, o processo da construção da referência espacial.

REFERÊNCIAS

AKHTAR, N.; GERNSBACHER, M. A. Joint attention and vocabulary development: a critical look. *Language and Linguistic Compass*, 1 v. em 3. , p. 195-207, 2007.

AQUINO, F. S. B.; SALOMÃO, N. M. R. Contribuições da habilidade de atenção conjunta para a cognição social infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 14 v., n. 2, p. 233-241, 2009.

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

BARD, K.A.; LEAVENS, D.A. *Socio-emotional factors in the development of joint attention in human and ape infants*. In: ROSKA-HARDY, L.; NEUMANN-HELD, E. (Eds.), *Learning from animals? Examining the nature of human uniqueness* (pp. 89-104). London: Psychology Press, 2009.

BATES, E.; CAMAIONI, L.; VOLTERRA, V. *The Acquisition of Performatives Prior to Speech*. In: OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. B. (orgs.). *Developmental Pragmatics*. London: Academic Press, 1979.

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

BOYATZIS, C. J.; VARGHESE, R. Children's Emotional Associations with Colors. *The Journal of Genetic Psychology*, 155 v., n. 1, p. 77-85, 1994.

BROMBERG, B. J. *Backyardigans: The essential guide*. New York: DK Publishing, 2007.

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

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

BUTTERWORTH, G. *Origins of Mind in Perception and Action*. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. J. (Eds.). *Joint attention: Its origin and role in development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

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

CANTOLLA, D. Entrevista a David Cantolla (primeira parte). ELCOMERCIO.es: Maikelnai's Blog. 6 dic 2008. Entrevista a Miguel Maikelnai. Disponível em: <http://maikelnai.elcomercio.es/2008/12/06/entrevista-a-david-cantolla-primeira-parte/>. Acesso em 27 de setembro de 2011.

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

_____. *Pocoyo: Hora de brincar*. [Filme-vídeo-3D]. Espanha: Zinkia Entertainment, 2008. DVD, son., color. Dublado, Port., 77 min.

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

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

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

CHEVALIER, J. ; GHEERBRANT, A. *Dicionário de Símbolos*. 24ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, [1969] 2009.

CHONG, A. *Basics Animation 02: Digital Animation*. Lausanne, Suíça: AVA Publishing SA, 2008.

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. Abralin 40 anos: anais do VI Congresso Internacional da Abralin. João Pessoa: Idéia, 2009. p. 2096-2102.

DAVIDSON, D. *Introduction*. In: DAVIDSON, D. Subjective, Intersubjective, Objective. Oxford: OUP, 2001.

DETENBER, B. H.; SIMONS, R. F.; REISS, J. E. The Emotional Significance of Color in Television Presentations. *Media Psychology*, Lawrence Erlbaum Associates, nº 2, p. 331-355, 2000.

DIESSEL, H. Demonstratives, joint attention, and the emergence of grammar. *Cognitive Linguistics*, 17 v. p. 463-489, 2006.

EILAN, N. *Joint attention, communication and mind*. In: EILAN, N. et. al. Joint Attention: communication and other minds. Oxford: OUP, 2005.

FARIAS, G. C. de. O que os bebês sabem? Um modo diferenciado de pensar o bebê. *Revista Estudos*, Goiânia, 33 v., n. 9/10, p. 813-831, 2006.

FRANZÃO, C. R. da S. *A intertextualidade geradora de sentido no gênero desenho animado de núcleo familiar “Os Simpsons”*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Bauru. São Paulo, 2009

GANCHO, C. V. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 2004.

GARCEZ, L.; OLIVEIRA, J. *Explicando Arte: uma iniciação para entender e apreciar as Artes Visuais*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

GOMES, L. A.; SANTOS, L. T. S. dos. O *Double Coding* na Animação: A construção do desenho animado contemporâneo para adultos e crianças. *Revista Brasileira de Inovação Científica em Comunicação*, 2 v., nº 2. p.74-81, 2007.

GUIMARÃES, L. *A Cor Como Informação: A Construção Biofísica, Linguística e Cultural da Simbologia das Cores*. 3ª ed. São Paulo: Annablume, 2000.

GUNTER, B.; MCALEER, J. *Children and television*. 2 ed. London: Routledge, 1997.

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

MACHADO, A. *A televisão levada a sério*. 4ª ed. São Paulo: Senac, 2005.

MARCOS, H. How adults contribute to the development of early referential communication. *European Journal of Psychology of Education*, 3 v., p. 271-282, 1992.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

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

MOURA, M. L. S. de et. al. Interações Iniciais Mãe-bebê. *Reflexão e Crítica*, 17 v., n. 3, p.295-302. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: 2004.

NOGUEIRA, S. E.; MOURA, M. L. S. de. Intersubjetividade: perspectivas teóricas e implicações para o desenvolvimento infantil inicial. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, 17 v., n. 2, p. 128-138, 2007.

PEACOCKE, C. *Joint attention: its nature, reflexivity and relation to common knowledge*. In: EILAN, N. et. al. *Joint Attention: communication and other minds*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

PEREIRA, S. J. G. *A televisão na família - processos de mediação com crianças em idade pré-escolar*. Braga: Edição Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1999.

PILLAR, A. D. Sincretismo em desenhos animados da TV: O laboratório de Dexter. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, 2 v., n.30, p. 123-142, 2 sem., 2005.

POCOYO TM & (c) Zinkia Entertainment S.L. Personagem-Pocoyo. Licenciado por Granada Venture. Disponível em: <http://www.discoverykidsbrasil.com/personagens/pocoyo/>. Acesso em 21 de agosto de 2011.

SANTOS FILHO, A. S. dos. *Desenho animado como habitus estético-televisual*. In: 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança – Infâncias Possíveis, Mundos Reais. Braga: Instituto de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 2008.

SCARPA, E. M. *Aquisição da linguagem*. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, 2 v. – São Paulo: Cortez, 2004.

SCHRAMM, W.; LYLE, J.; PARKER, E. B. *Television in the lives of our children*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1961.

SILVA, F. E. V. da. Relações espaciais na aquisição da linguagem: a questão da dêixis espacial. *Revista Ao Pé da Letra*, 4 v, Recife: UFPE, 2002.

TOMASELLO, M. *Human culture in evolutionary perspective*. In: GELFAND, M. (Ed.) *Advances in Culture and Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

_____. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. Tradução de Cláudia Berliner. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

_____. *Joint attention as social cognition*. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. J. (Eds.). *Joint attention: Its origin and role in development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

TOMASELLO, M. et. al. Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. *Behavioral and brain sciences*, 28 v., p. 675-735, 2005.

TREVARTHEN, C.; AITKEN, J. K. Infant intersubjectivity: Research, theory and clinical applications. *Journal of Child Psychology*, 42 v., n. 1, p. 3-48, 2001.

TREVARTHEN, C. Conversations with a twomonth-old. *New Scientist* 2 v., p. 230-5, 1974.

TRIADÓ, C. *Deixis acquisition in deaf and hearing children*. In: *Psycholinguistics on the threshold of the year 2000: proceedings of the 5th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1999. p. 683-686.

WARNEKEN, F.; CHEN, F.; TOMASELLO, M. Cooperative activities in young children and chimpanzees. *Child Development*, 3 v., p. 640-663, 2006.

WELLS, P. *Understanding Animation*. London: Routledge, 1998.

ZETTL, H. *Sight sound motion: Applied media aesthetics*. 2^a ed. Belmont, CA: Wadsworth Publishing, 1990.

ANEXOS

ANEXO 1 – Transcrição do episódio “Pegadas Misteriosas”

(Abertura do desenho animado)

Pocoyo: (caminha em círculos com a cabeça baixa e mãos para trás)

Narrador: Olá, Pocoyo!

Pocoyo: Oiê:!! (olha para frente e acena com a mão Depois volta a caminhar em círculos)

Narrador: Mas o que é isso que você está fazendo? Seguindo as pegadas de alguém?

Pocoyo: (Coloca dedo indicador na frente da boca) Pxi:!! (Continua a andar em círculos, depois aponta para as pegadas no chão)

(Há uma mudança de foco e a imagem do desenho é vista de cima pela tela, mostrando pegadas azuis em formato circular)

Narrador: Hum:!! Quem será que deixou essas pegadas?

(Mudança de foco voltando à posição inicial)

Narrador: Elas são bem pequenas. Eu acho que já sei!

Pocoyo: (olha para frente e põe as mãos na cintura).

Narrador: Elas são exatamente do tamanho do pé do Pocoyo.

Pocoyo: (levanta o pé esquerdo e olha para as pegadas no chão. Depois pisa em cima de uma pegada)

Narrador: Humrum! Será que alguém pode ajudar o Pocoyo a descobrir quem deixou essas pegadas?

Pocoyo: (olha para frente, abre os braços e depois coloca as mãos na cintura)

(Mudança no foco, a imagem passa a ser vista de cima)

Supostas crianças: Pocoyo!

Pocoyo: (olha espantado e depois se vira para a direita e para a esquerda olhando as pegadas)

Supostas crianças: É o pé do Pocoyo!

(Volta ao foco inicial)

Narrador: Vocês estão certos. Pocoyo, você está seguindo as suas próprias pegadas.

Pocoyo: (Sorri, levanta o pé e aponta para seu pé. Depois balança a cabeça afirmativamente. Depois continua sorrindo e põe as mãos na frente da boca)

(Surgem outras pegadas no chão)

Narrador: Mas o que é isso?

Pocoyo: (arregala os olhos e caminha em direção às pegadas)

Narrador: Veja, tem outras pegadas.

Pocoyo: (olha para a tela, depois para as pegadas e depois para a tela novamente)

Narrador: E quem quer que tenha deixado essas pegadas não estava calçando sapatos. Na verdade, eu acho que o dono dessas pegadas tem pequenas patas ao invés de pés.

(Lola aparece ao fundo)

Narrador: Quem deixou essas pegadas? Você sabe, Pocoyo?

Pocoyo: (expressão facial pensativa. Põe o dedo indicador em frente ao queixo).

Narrador: Bem... Foi você que deixou essas pegadas, Pocoyo?

Pocoyo: (sentado no chão, olha para seu pé e depois balança a cabeça negativamente)

Narrador: Será que alguém pode ajudar o Pocoyo a descobrir de quem são essas pegadas?

Pocoyo: (expressão facial pensativa. Põe o dedo indicador em frente ao queixo. De repente, surpreso, vira-se para trás e encontra Lola)

Supostas crianças: De um cachorro! Da Lola!

Pocoyo: (olha para a tela, com a mão direita estendida para Lola e a mão esquerda na testa. Depois sorri)

Lola: (mexe-se na frente do Pocoyo)

Narrador: Vocês estão certos! É da Lola!

Pocoyo: (corre em direção a Lola e faz carinho na cabeça dela. Depois aponta para as pegadas)

Narrador: Está vendo? Algumas vezes a gente deixa marcas ou pegadas atrás de nós, como quando andamos na areia da praia.

Lola: (fareja e corre, depois vê algo e fica surpresa)

Pocoyo: (corre com Lola para ver as novas pegadas)

Narrador: Agora, essas daí são bem misteriosas! Quem ou o que você acha que deixou essa pegada?

Pocoyo: (aponta para a pegada)

(Foco na pegada apontada pelo Pocoyo)

Pocoyo: Redonda! (ainda apontando. Depois pula dentro da pegada)

Narrador: Sim! É redonda!

Pocoyo: (abre os braços e depois põe na cintura) Grande!

Narrador: Você está certo, são grandes também! Bem maiores que as suas pegadas, Pocoyo!

Pocoyo e Lola: (olham para a tela)

Narrador: Pés grandes e redondos. Hum... Quem será que tem esses pés?

Pocoyo: (dedo indicador na frente do queixo e expressão facial pensativa)

Narrador: Pocoyo, você sabe quem poderia estar deixando essas marcas?

Elly: (entra na cena e troca olhares com Lola e com Pocoyo. Depois todos olham para a tela)

Elly e Pocoyo: (braços abertos, semi-estendidos e com a palma da mão para cima)

Narrador: Será que algum de vocês pode dizer para o Pocoyo quem está deixando essa pegada grande e redonda?

(Pausa de 5 segundos)

Pocoyo e Lola: (viram-se para Elly)

Supostas crianças: Elly!

Narrador: Vocês estão certos. É a grande amiga do Pocoyo, a Elly!

Pocoyo: (aponta para Elly e sorri)

Narrador: Olá, Elly! Você realmente tem um pé bem grande, Elly!

Elly: (sorri e olha para seus pés)

(Começa o barulho referente à entrada do Pato)

Pato: (entra com nadadeiras nos pés e uma boia)

Narrador: E aí está alguém deixando uma pegada bem interessante... Olá, Pato, está indo nadar?

Pato: (olha para a tela e balança a cabeça afirmativamente. Depois continua andando em direção aos outros personagens)

Pocoyo, Lola e Elly: (dançam e sorriem)

Pato: (rodeia os outros personagens deixando pegadas)

Lola: (enxerga as pegadas do Pato e uiva, chamando a atenção de Elly e Pocoyo)

Pocoyo, Lola e Elly: (caminham em direção às pegadas com curiosidade)

Narrador: Mas que tipo de pegadas são essas?

Pocoyo: Grande!

(Mudança de foco e a cena é vista de cima pela tela)

Narrador: Sim! Quem quer que tenha deixado essas pegadas tem um pé bem grande. Maior até do que o da Elly. E a pessoa também tem os dedinhos tortos. Quem deixou essas pegadas com certeza não foi um menino, nem um cachorro, nem um elefante, não é mesmo, Pocoyo?

Pocoyo: (balança a cabeça negativamente)

Narrador: Então, quem poderá ser?

Pocoyo: (em foco, olha em direção à tela) Monstro (abre os braços, com expressão facial de susto)

Elly, Pocoyo e Lola: (tremem)

Narrador: Ah não, Pocoyo! Eu não acho que tenha sido um monstro.

Pato: (entra em cena)

Narrador: Pocoyo? Pocoyo? Se você der uma olhada...

Pocoyo, Elly e Lola: (olham juntos para o Pato)

Narrador: Pocoyo, eu sei que parece que o monstro está por perto! Mas não precisa se apavorar.

Pocoyo, Elly, Lola e Pato: (continuam tremendo)

Pato: (começa a correr de um lado para o outro, deixando cada vez mais pegadas)

Narrador: Veja, Pato, isso é esquisito, não é? As pegadas estão logo atrás de você!

Pocoyo: (aponta para o Pato)

Pato: (olha para trás com cuidado e continua tremendo de medo. Depois pula assustado e os olhos saltam. Ele corre de um lado para o outro).

Narrador: Pocoyo, você consegue ver quem deixou essas pegadas misteriosas? Será que algum de vocês pode dizer ao Pocoyo quem deve estar deixando essas pegadas?

Crianças: Pato. Pato!

Pocoyo: Pato! (aponta para o Pato)

Narrador: Era o Pato, o tempo todo, por causa das nadadeiras que ele usa. Um viva para o Pocoyo, que resolveu o mistério do grande monstro! Parabéns! Tchau, tchau! Até breve.

(Personagens sorriem e dançam)

Fim do episódio

ANEXO 2 – Ficha-controle para análise dos episódios do desenho animado

Ficha-controle para análise dos episódios do desenho animado

I. Título do episódio: _____

II. Coletânea: _____

III. Duração em minutos: _____

IV. Quantidade de vezes em que o narrador dirige a fala ao telespectador: _____

V. Tempo em que ocorre cada tentativa de interação entre o narrador e o telespectador:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

ANEXO 4 – Certidão do Comitê de Ética em Pesquisa

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

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 5ª Reunião realizada no dia 09/08/2011, o projeto de pesquisa intitulado “A CONSTRUÇÃO DA ATENÇÃO CONJUNTO INFANTIL EM INTERAÇÃO COM O DESENHO ANIMADO”, do Pesquisador José Moacir Soares da Costa Filho. Protocolo nº. 0141/11.

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