UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

GLÓRIA MARIA LEITÃO DE SOUZA MELO

CENAS DE ATENÇÃO CONJUNTA ENTRE PROFESSORAS E CRIANÇAS EM PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

JOÃO PESSOA

2015

GLÓRIA MARIA LEITÃO DE SOUZA MELO

CENAS DE ATENÇÃO CONJUNTA ENTRE PROFESSORAS E CRIANÇAS EM PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

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

Orientadora: Profª Drª Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.

JOÃO PESSOA

2015

M528c Melo, Glória Maria Leitão de Souza.
Cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem / Glória Maria Leitão de Souza Melo.- João Pessoa, 2015.
227f. : il.
Orientadora: Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA
1. Linguística. 2. Aquisição de linguagem. 3. Interações de atenção conjunta. 4. Capacidades cognitivas. 5. Educação infantil.

UFPB/BC CDU: 801(043)

GLÓRIA MARIA LEITÃO DE SOUZA MELO

CENAS DE ATENÇÃO CONJUNTA ENTRE PROFESSORAS E CRIANÇAS EM PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

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

BANCA EXAMINADORA:

_____

Profª Drª Alessandra Del Ré
Universidade Estadual Paulista – UNESP
São Paulo – SP

_____

Profª. Drª Renata Fonseca Lima da Fonte
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP
Recife – PE

_____

Profª Drª Evangelina Maria Brito de Farias
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
João Pessoa – PB

_____

Profº Dr. Giorvan Anderson Alves
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
João Pessoa – PB

_____

Orientadora: Profª Drª Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
João Pessoa – PB

João Pessoa, 09 de Novembro de 2015.

Aos meus pais, que me ensinaram a valorizar o conhecimento e a escola.

Às minhas filhas, Bianca e Bárbara, com as quais exercito, desde o ventre, interações amorosas e felizes.

Às crianças e professoras que foram protagonistas deste estudo.

Aos profissionais envolvidos com a educação infantil.

AGRADECIMENTOS

No caminho para a concretização deste estudo, desde os primeiros passos, a gratidão se fez presente em todo o percurso. Sintetizo este sentimento com a consciência de que, por vezes, ele parece intransmissível, principalmente para **Deus**, que na sua infinita bondade me concedeu vida, sabedoria, e luz, para o enfrentamento deste caminhar. Primeiro a Ele, minha infinita gratidão.

Além desse agraciamento divino, pessoas especiais se fizeram presentes, de diferentes formas, oferecendo-me, suporte emocional, intelectual, e amigo. Dentre elas, destaco:

- Meus pais, Francisco e Dalvinha, exemplos de vida, pelo apoio e amor incondicional;
- Minhas irmãs, Lourdinha, Elina e Goreth, por serem presença viva e alegre em minha vida, e força no meu caminhar; e meu irmão, Antonio Lisboa, pelas palavras de incentivo, e exemplo intelectual;
- Bianca e Bárbara, filhas lindas, pelo amor que me dedicam, pela compreensão das ausências que se fizeram necessárias, e por serem motivação em minha vida;
- Pedro Lúcio, pelo amor que sustentou e estimulou esse percurso, pela companhia e parceria, pelas escutas, pelo exemplo de profissional que me inspira, e por simplesmente ser presença que me faz tão feliz;
- Familiares e amigos que estiveram na torcida durante esta caminhada, em oração e em expressão de carinho;
- A UEPB, pelo apoio e liberação das minhas atividades acadêmicas;
- A UFPB e o PROLING, pelo acolhimento e por ser espaço de crescimento intelectual;
- Professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística de UFPB, pelo compartilhamento de saberes, pelas trocas de experiências, pela amizade, em especial à Professora Marianne Cavalcante, minha querida orientadora, que com sua simplicidade e alegria, me acolheu, guiando-me nos caminhos investigativos e provocando a percepção de novos olhares;
- Professores examinadores do presente estudo, pela dedicação à leitura e pelos olhares, imprescindíveis à melhoria da sua qualidade, em especial a Alessandra Del Ré e Evangelina Farias, pelas valiosas contribuições durante a qualificação;
- Companheiros e amigos de sala de aula, pela troca de experiências, pelos sorrisos, pelo compartilhamento de aflições, estresses, pelas parcerias, pelas conversas, e pessoas que contribuíram com traduções de textos;
- Ao Profº. Cícero Agostinho, pela amizade, atenção e disponibilidade em realizar a revisão gramatical;
- Enfim, destaco a Secretaria de Educação de Campina Grande – PB e à coordenação da Creche Isabele Barbosa pelo acolhimento da nossa presença e a todas as crianças e professoras, em especial à professora Núbia, que compunham o berçário desta creche em 2012 e 2013. Sem elas, parecia impossível o encantamento pela investigação.

RESUMO

Neste estudo investigamos cenas de atenção conjunta que ocorrem entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem, e entre as próprias crianças, em uma creche de uma instituição pública de educação infantil, com os seguintes objetivos: analisar a estrutura e funcionamento destas interações sociais; identificar capacidades que apresentam essas crianças, considerando o uso da linguagem e sua multimodalidade; discutir a importância dessas cenas no favorecimento deste processo aquisicional. Nos caminhos investigativos, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso e de caráter longitudinal. Vídeo gravações e suas respectivas transcrições se constituíram o corpus desta investigação. As filmagens foram realizadas no período de um ano, com intervalos semanais, quinzenais e mensais, respectivamente, e eram direcionadas para situações espontâneas e planejadas da rotina pedagógica da instituição investigada, com vistas na estrutura e funcionamento dessas mencionadas cenas. Dezesseis crianças na faixa etária de 09 a 30 meses de idade, seis professoras, e a pesquisadora, foram os sujeitos envolvidos. Buscamos fundamentos em estudos sobre atenção conjunta, representados por Tomasello (1995; 1983; 2003; 2005; 2009) e por Bruner (1974; 1983), e sobre a linguagem, procurando estabelecer um diálogo, numa perspectiva interacionista, com os seguintes autores: Vygotsky (1991; 2005); Bakhtin (1988; 2003); Bruner (1983); e Tomasello (2003). Às hipóteses aos questionamentos que nortearam a investigação, dizem que: cenas de atenção conjunta entre adultos e crianças, e entre as próprias crianças, no berçário, se estruturam e funcionam impulsionadas pela linguagem do adulto; nestas cenas, ocorre a percepção da intencionalidade do outro, pela criança, nos moldes tomasellianos; é possível a identificação de compreensões e significações de enunciados, pelas crianças, nas mencionadas cenas; interações sociais de atenção conjunta são importantes para a aquisição e uso da linguagem, por essas crianças. Nossos dados confirmam essas hipóteses, mas sugere a reelaboração da primeira. Assim sendo, a participação das crianças nessas cenas parece impulsionada, também, pelo uso intenso e constante deste formato de interação na rotina pedagógica da instituição investigada, tornando as crianças experientes nessa participação. Dentre as evidências deste estudo, destacamos: outro tipo de interação de atenção conjunta, a **interação quadrática;** duas complexas capacidades cognitivas, por crianças que participam dessas mencionadas cenas, a **Atenção redirecionada** e a **Atenção coletiva/colaborativa;** e indícios que caracterizam o reconhecimento da intencionalidade do outro, por essas mesmas crianças, através da linguagem em seu uso multimodal . Concluímos, dentre outros, que interações sociais de atenção conjunta, entre professoras e crianças, são constitutivas de linguagem e relevantes no processo de aquisição desse fenômeno, que parece impulsionado, não apenas pelo adulto, como parceiro interativo, mas pelas próprias crianças. Esperamos que esse estudo possa contribuir com o debate no âmbito das ciências que tratam da linguagem em interações sociais, e no âmbito das instituições de educação infantil.

Palavras-chave: Interações de atenção conjunta; Capacidades cognitivas; Aquisição da linguagem. Educação Infantil.

ABSTRACT

In this study, we investigated scenes of joint attention that occurs between teachers and children and among children themselves in the language acquisition process in a day care center from a public early childhood institution, with the following objectives: to analyze the structure and functioning of these social interactions; to identify skills these children have, considering the use of language and its multimodality; to discuss the importance of these scenes in fostering this acquisitional process. During our investigations, we chose to do a qualitative research, a case study type, of a longitudinal character. Video recordings and their transcripts constituted the corpus investigation. Filming occurred within a year, with weekly, biweekly and monthly intervals, respectively, and was directed to spontaneous and planned situations found in the institution's pedagogical routine, observing the structure and functioning of these mentioned scenes. Sixteen children between 09-30 months old, six teachers and the researcher were the subjects involved. We sought for elements in studies of joint attention, represented by Tomasello (1995; 1983; 2003; 2005; 2009) and Bruner (1974, 1983), and language, trying to establish a dialogue with the following authors in an interactionist perspective: Vygotsky (1991; 2005); Bakhtin (1988; 2003); Bruner (1983); and Tomasello (2003). The hypotheses to the questions that guided the research report that: in the day care center, scenes of joint attention between adults and children, and among children themselves, are structured and driven by adult language; in the these scenes, there is the child's perception of the other's intention in Tomasellians molds; children identify insights and statements of significance in the scenes mentioned; social interactions of joint attention are important for language acquisition and use by children. Our data confirm these hypotheses, however suggests reworking the first one. Therefore, children participation in these scenes seems to be driven also by the intense and constant use of this interaction format in the institution's pedagogical routine, making children to become experienced in them. Among the evidence of this study we included: another type of joint attention, **the quadratic interaction**; two complex cognitive skills in the children who participate in these mentioned scenes, the **redirected and collective/collaborative attention**; and evidence which characterize that these same children recognize the other's intentions through language in its multimodal use. We concluded that social interactions of joint attention between teachers and children are constitutive of language, in its multimodal use, and are relevant in the acquisition process of this phenomenon, which seems to be driven not only by the adult as an interactive partner, but by children themselves. We hope that this study will contribute to the debate in the sciences dealing with language in social interactions, and as part of early childhood institutions.

Keywords: Joint attention interactions; Cognitive abilities; Language acquisition; Childhood education.

RÉSUMÉ

Dans cette étude, nous avons investigué des scènes d'attention conjointe que se produisent entre des professeurs et des enfants en procèss d'acquisition du langage, et, entre les propres enfants dans une garderie d'une intitution publique d'éducation des jeunes enfants, avec les objectifs de : analyser le structure et fonctionnement de ces intéractions sociales ; identifier des capacités qui les enfants présentent, concernant l'utilisation de la langage et sa multimodalité ; discuter l'importance de ces scènes à faciliter ce processus inquisicional. Dans les chemins d'enquête, on a choisi une recherche de genre qualitatif, du type étude de cas et de caractère longitudinal. Des videos et leur transcriptions ont constituait le corp de cette recherche. Les tournages ont été faits pendant une année, avec des pauses hebdomadaires, bihebdomadaires et mensuels, et ont été dirigés à des situations spontanées et planifiées de la rotine pédagogique de l'institution enquêté, visant la structure et le fonctionnement des scènes mentionnées. Seize enfants âgés de 09-30 mois, six professeurs et la chercheuse ont été les sujets participants. Nous avons cherché des fondements en études sur l'attention conjointe, représentés par Tomasello (1995; 1983; 2003; 2005; 2009) et par Bruner (1974; 1983), et sur le langage, en cherchant à établir un dialogue dans une perspective interactionnelle, avec les auteurs suivants: Vygotsky (1991; 2005); Bakhtin (1988; 2003); Bruner (1983); et Tomasello (2003). Les hypothèses à questions, qui ont guidé l'enquête, disent que: des scènes d'attention conjointe entre des adultes et des petits, et entre les propres enfants, dans la garderie, sont structurés et fonctionnent entraînés par le langage du adulte. Dans cette scène, se produit la perception de l'intentionnalité de l'autre, par l'enfant, dans les moules tomaselliens. Il est possible l'identification des compréhensions et des significations indiquées, par les enfants, dans les scènes mentionnées; des interactions sociales d'attention conjointe sont importantes pour l'acquisition et l'utilisation du langage, pour ces enfants. Les données confirment ces hypothèses, par contre suggérent le remaniement de la primière. Ainsi donc, la participation des petits dans ces scènes semblent entraîné, également, par l'utilisation intensive et constante de ce format d'interaction dans la rotine pédagogique de l'institution enquêté, en devenant les enfants expérimentés dans cette participation. Deux importants évidences caractérisent le présent étude: l'indentification de l'autre type d'interaction d'attention conjointe, **l'interaction quadratique**, et de deux capacités cognitives complexes, par les enfants qui participent des scènes mentionées**, l'Attention redirigé** et **l'Attention collective/collaborative ;** et des preuves que caracterisent la reconnaissance de l'intencionnalité de l'autre, par rapport les mênes enfants, à travers du langage dans leur utilisation multimodale. Nous concluons que des intéractions sociales d'attention conjointe, entre des professeurs et des enfants, sont constitutives du langage et pertinentes dans le processus d'approvisionnement de ce phénomène, que semble être entraînée, non seulement par l'adulte comme un partenaire interactif, mais par les enfants eux-mêmes. Nous éspèrons que cette étude peut contribuer au débat dans le cadre des sciences que traitant du langage dans les interactions sociales, et dans le cadre des institutions d'éducation des jeunes enfants.

Mots Clés: Interations d'attention conjointe; Capacités cognitives; Acquisition du langage; Éducation des jeunes enfants.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS:

Figura 1 - Interação Diádica (ID) em cenas de atenção conjunta 78
Figura 2 - Interação Triádica (IT)..... 80
Figura 3 - Interação Quadrática (IQ)..... 81
Figura 4 - Tipos de interação de atenção conjunta (Tomasello, 2003).... 83
Figura 5 - Capacidade de Atenção Redirecionada..... 84
Figura 6 - Capacidade de Atenção Coletiva/Colaborativa..... 85

RECORTES:

Recorte 1 - cena 22, dia 20 /03/2013..... 134
Recorte 2 - cena 149, dia 04/12/2013..... 134
Recorte 3 - cena 119, dia 07/08/2013..... 138
Recorte 4 - cena 03, dia 10/12/2012..... 142
Recorte 5 -: cena 123, dia 20/08/2013..... 145
Recorte 6: cena 152, dia 04/12/2013..... 148
Recorte 7 - cena 101, dia 24/07/2013..... 155
Recorte 8 - cena 03, dia 10/12/2012 174
Recorte 9 - cena 151, dia 04/12/2013..... 176
Recorte 10 - cena 118, dia 10/08/2013..... 182
Recorte 11 - cena 07, dia 13/03/2013..... 184
Recorte 12 - cena 153, dia 04/12/2013 187
Recorte 13 - cena 124, dia 20/08/2013..... 190
Recorte 14 - cena 131, dia 25/09/2013..... 193
Recorte 15 - cena 143, dia 20/11/2013..... 205

TABELAS:

Tabela 1: Cronograma e caracterização da coleta de dados..... 126
Tabela 2: Tipos de interações nas cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças..... 132
Tabela 3: Quantificação das inicializações de cenas de atenção conjunta pelos parceiros de interação..... 171
Tabela 4: Quantificação e caracterização de cenas de atenção conjunta entre crianças..... 180
Tabela 5: Evolução quantitativa dos tipos de interações observados na atenção conjunta entre crianças, por período de gravação..... 181
Tabela 6: Linguagem multimodal usada nas cenas de atenção conjunta pelas crianças..... 203

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 12

1. A LINGUAGEM E SUA AQUISIÇÃO: ABORDAGENS INTERACIONISTAS..... 19
1.1 Vygotsky, Bakhtin, Bruner e Tomasello: um diálogo possível sobre a linguagem..... 20
1.1.1 A linguagem como construção social, histórica e ideológica..... 20
1.1.2 A linguagem numa abordagem cultural e sua aquisição..... 39
1.1.3 Algumas considerações frente às abordagens apresentadas..... 52

2. ATENÇÃO CONJUNTA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS..... 56
2.1 Ação e atenção conjuntas: considerações conceituais e investigativas..... 56
2.2 A formação da ação e atenção conjunta e sua influência na aquisição da linguagem – revisitando estudos de J. Bruner. 63
2.3 Atenção conjunta e cenas de atenção conjunta, a partir dos nove meses de idade: a teoria de Tomasello..... 72
2.3.1 Das interações diádicas às interações triádicas: surgimento, funcionamento e desenvolvimento da atenção conjunta 77
2.4 Na atenção conjunta: a intencionalidade, a significação, e o uso de elementos multimodais 87
2.4.1 A intencionalidade nos processos comunicativos da atenção conjunta 87
2.4.2 Os processos de significação na atenção conjunta 95
2.4.3 Recursos multimodais na atenção conjunta e na aquisição da linguagem: os gestos, o olhar e a fala 103

3 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO..... 123
3.1 Procedimentos metodológicos 123
3.1.1 Natureza da pesquisa 123
3.1.2 Sobre o campo de investigação e sujeitos envolvidos 124
3.1.3 Instrumentos e período de coleta de dados..... 125
3.1.4 Encaminhamento éticocientífico 127
3.2 Procedimentos no tratamento e análise dos dados..... 128

4 **CENAS DE ATENÇÃO CONJUNTA NO BERÇÁRIO: TIPOS DE INTERAÇÃO, CAPACIDADES COGNITIVAS E O USO DA LINGUGEM E SUA MULTIMODALIDADE.....** 131

4.1 Interações diádicas em contextos de interações triádicas..... 133
4.2 Interações triádicas e quadráticas: outro olhar para cenas de atenção conjunta, através de capacidades observadas em crianças que delas participam..... 141
4.2.1 Atenção redirecionada e Atenção coletiva/colaborativa nas interações triádicas e quadráticas..... 152

4.2.2 Identificação de intencionalidades, compreensão e significação de

enunciados, por crianças, em cenas de atenção conjunta..... 158
4.3 Um breve olhar para as inicializações das cenas de atenção conjunta..... 171
4.4 Cenas de atenção conjunta entre crianças..... 179
4.4.1 Interações sem envolvimento da professora 184
4.4.2 Interações com envolvimento da professora..... 193
4.5 Cenas de atenção conjunta e o processo de aquisição da linguagem..... 197

CONSIDERAÇÕES FINAIS 209

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 216

ANEXOS

ANEXO A - Certidão do Comitê de Ética em Pesquisa..... 228
ANEXO B - Declaração do Secretário de Educação..... 229
ANEXO C - Declaração da Coordenação da Instituição de Educação Infantil..... 230

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professoras) 231
APÊNDICE 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais) 232
APÊNDICE 3 - Cena 22, dia 20/03/13 233
APÊNDICE 4 - Cena 149, dia 04/12/2013 233
APÊNDICE 5 - Cena 119, dia 07/08/2013..... 237
APÊNDICE 6 - Cena 03, dia 10/12/2012..... 247
APÊNDICE 7 - Cena 123, dia 20/08/2013..... 249
APÊNDICE 8 - Cena 152, dia 04/12/2013..... 253
APÊNDICE 9 - Cena 101, dia 24/07/2013 257
APÊNDICE 10 - Cena 151, dia 04/12/2013..... 259
APÊNDICE 11 - Cena 118, dia 07/08/2013 263
APÊNDICE 12 - Cena 07, dia 13/03/2013 264
APÊNDICE 13 - Cena 153, dia 04/12/2013..... 265
APÊNDICE 14 - Cena 124, dia 20/08/2013 269
APÊNDICE 15 - Cena 131, dia 25/08/2013 269
APÊNDICE 16 - Cena 146, dia 20/11/2013 273

INTRODUÇÃO

Investigações no campo da Linguística acerca do fenômeno da atenção conjunta e sua relação com a aquisição da linguagem podem ser consideradas recentes. Um olhar mais atento para estudos que introduziram a discussão sobre a atenção conjunta localizará, no campo da Psicologia do desenvolvimento, as investidas de Bruner (1975; 1983), já nas últimas décadas do século passado. Ao explanar sobre esse tema, Bruner parece estrear o espaço para o alargamento dessa discussão e para novos intentos investigativos em outros campos do saber.

Neste alargamento, destacamos: estudos de Trevarthen (1979; 1980); mais adiante, de Tomasello e Todd (1983); Tomasello (1995); Carpenter, Nagell e Tomasello (1988); Corkum & Moore (1998); Tomasello (2003; 2005); Eilan (2005); Miguens (2006); Tomasello e Carpenter (2007); Carpenter (2009); Aquino e Salomão (2009); Fonte (2011); dentre outros, que discutem a atenção conjunta, intensificando a investigação desse fenômeno cognitivo e social ao longo das décadas posteriores às explanações de Bruner. Dentre esses autores, Aquino e Salomão (2009) e Fonte (2011), representam pesquisas realizadas em nosso país, o Brasil. No presente estudo, procuramos contribuir com a discussão desse fenômeno, observando interações de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição e construção da linguagem.

Bruner (1975; 1983), ao voltar-se para os processos de comunicação e interação entre a criança e o adulto, que ocorrem inicialmente através do olhar, passa a reconhecer a atenção conjunta como fenômeno triangular, onde tais processos se manifestam. Para esse autor, a atenção conjunta se estabiliza, quando a criança, aos seis meses de idade, consegue compartilhar, com o outro (mãe), a atenção para um alvo comum. Mesmo considerando que olhares, gestos e vocalizações - utilizados como alvos para o chamamento de uma ação compartilhada - sejam inicialmente mediados pelo adulto, o fenômeno da atenção conjunta é considerado a base para a aquisição da linguagem pela criança.

Na compreensão de Bruner (1983, p.18), a linguagem é considerada um "meio para interpretação e regulação da cultura", que ocorre quando "a criança entra na cena humana". Ele ressalta que a aquisição da linguagem se expressa na fase de interpretação e negociação. No nosso entendimento, esta fase pode ser gestada ou evidenciada nas 'cenas de atenção conjunta', que se constituem de espaços privilegiados onde ocorrem interações, diálogos, interpretações e elaborações de significações entre adultos e crianças. O ingresso no significado e sua produção, "particularmente significados narrativos, no mundo que os rodeia"

é, para Bruner (1997, p. 66) capaz de ser realizado pelo sujeito, desde recém-nascido, quando no começo do uso da linguagem.

Na mesma direção, também reconhecendo a atenção conjunta como ação triangular, ou interação triádica, que envolve a criança, o adulto e um objeto, porém com ideias divergentes, das apresentadas por Bruner, Tomasello (1983; 1995; 2003; 2005) só reconhece a estabilidade desse fenômeno, quando a criança já está por volta dos nove meses de idade, e é capaz de reconhecer o outro como sujeito intencional. A atenção conjunta é tratada por este pesquisador, e colaboradores, como um fenômeno cognitivo e essencialmente social, que favorece o uso da linguagem e é um importante fator em sua aquisição (TOMASELLO, 2003).

Numa cena de atenção conjunta, independente das capacidades evidenciadas: às de "Atenção de verificação"; de "Atenção de acompanhamento"; de "Atenção direta" (Tomasello, 2003, p. 89); ou às de **Atenção redirecionada** e de **Atenção coletiva/colaborativa** (destaque nosso), identificadas no presente estudo; diferentes usos da linguagem podem ser evidenciados - o que intensifica o caráter social dessas cenas e da linguagem, e sua multimodalidade (CAVALCANTE, 2009).

Considerando a língua uma "instituição social simbolicamente incorporada" Tomasello (2005, p. 131) atribui à linguagem, um caráter sociocultural com origem na comunicação. Ao reforçar a natureza comunicativa da linguagem, ele explica que, para que ocorra o entendimento do propósito comunicativo na interação que se possa estabelecer com a criança, é preciso que esta compreenda e seja compreendida numa ação conjunta, denominada de "cenas de atenção conjunta", que são "interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam conjuntamente atenção a uma terceira coisa [...] por um razoável tempo" (p. 135). Nosso estudo adota essa compreensão tomaselliana.

Na aquisição da linguagem, Tomasello (2005) considera importantes três fatores: as cenas de atenção conjunta, a compreensão das intenções comunicativas e a imitação com inversão de papéis. Todos esses fatores, no nosso entendimento, podem ocorrer sem o domínio da fala ou da língua materna pela criança.

Vygotsky (1991; 2005) e Bakhtin (1988; 2005), apesar de não discorrerem sobre atenção conjunta, e de apresentarem concepções e procedimentos metodológicos distintos em estudos sobre a linguagem, apresentam ideias que podem ser articuladas e consideradas interacionistas. Assim como Bruner (1983) e Tomasello (2003; 2009) eles são acolhidos neste estudo como respaldo na discussão e compreensão do caráter e da natureza social da

linguagem. Este último, também fundamenta a discussão sobre compreensão de enunciados pelas crianças.

A ênfase no termo **interação** (grifo nosso), por estudos que tratam da atenção conjunta e do uso da linguagem, nos reporta à difusão desse tema no âmbito escolar, e a percepção de que este, por ser consideravelmente explorado, pode representar, para muitos, um tema desgastado. No entanto, através dos objetivos a que nosso estudo se propõe, esse tema vem fortemente à tona, de modo que esperamos que ele possa contribuir com a revisão de ideias e práticas pedagógicas, especificamente na educação infantil, quando olhares forem direcionados para construções linguísticas por crianças e para cenas de atenção conjunta, entre estas e adultos, ou até mesmo entre as próprias crianças.

Através de construções linguísticas em interações sociais, como as de atenção conjunta - seja pela fala, por gestos, gesticulações, ou pelo olhar -, intencionalidades de parceiros de interação podem ser identificadas, significações são atribuídas, compreensões e interpretações são construídas, independente das situações de apreensão e uso da linguagem. Assim sendo, parece fundamental observar o uso da linguagem multimodal, não apenas quando da sua aquisição pela criança, mas na estruturação e manutenção de cenas de atenção conjunta. O ambiente escolar, como o da Educação Infantil, pode ser considerado um importante espaço investigativo dessa estruturação e desse funcionamento. O espaço da Educação Infantil pode se caracterizar, dentre outros, pela "troca interverbal" (CAVALCANTE, 2004) entre adultos (professoras) e crianças, mesmo sem pleno domínio enunciativo.

Segundo Cavalcante (2004, p. 149), a "fala dirigida à criança facilita o desenvolvimento da linguagem infantil porque o adulto está atuando como um parceiro conversacional e está ativamente envolvendo a criança numa troca interverbal". Na corrente teórica interacionista, o desenvolvimento linguístico da criança ocorre pela "associação entre a interação social e troca comunicativa com o outro, que pode ser não apenas um adulto, mas também uma criança" (DEL RÉ, 2006, p. 25).

Reconhecemos a relevância do seio familiar, como palco de investigações das interações entre mãe e bebê, a exemplo de estudos realizados por Cavalcante (1999; 2001; 2002; 2004) e de De Lemos (1995), dentre tantos outros. Essa mesma relevância pode ser atribuída a instituições escolares, como a Educação infantil, por oferecerem férteis condições investigativas para estudos que buscam analisar interações de atenção conjunta e, a partir destas, as construções linguísticas das crianças. No entanto, reconhecemos a existência, neste nível de ensino, de práticas pedagógicas que parecem desconsiderar essa relevância.

Nossa experiência - na condição de professora do curso de Licenciatura em Pedagogia e no acompanhamento ao estágio docente na Educação Infantil - tem possibilitado a observação dessas práticas em algumas instituições de ensino, principalmente junto a crianças de mais tenra idade, no que conserne a uma aparente desatenção a contextos que propiciem o desenvolvimento de interações de atenção conjunta, com o adulto e entre as próprias crianças. Na creche, mais especificamente no berçário, "locus" das nossas investigações, essa desconsideração parece mais evidente, talvez pelo fato de que ainda há práticas docentes que enalteçam ou reconheçam essas interações, a partir do uso e domínio da linguagem falada pela criança.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), destaca a necessidade de se favorecer, junto às ações de cuidar e educar, interações permeadas pelo diálogo, e o desenvolvimento de competências linguísticas e expressivas das crianças, desde o berçário. Assim, diz o documento:

> Muito cedo, os bebês emitem sons articulados que lhes dão prazer e que revelam seu esforço para comunicar-se com os outros [...] A construção da linguagem oral implica, portanto, na verbalização e na negociação de sentidos estabelecidos entre pessoas que buscam se comunicar-se [...] A competência linguística abrange tanto a capacidade das crianças para compreenderem a linguagem, quanto sua capacidade para se fazer entender. As crianças vão testando essa compreensão, modificando-a e estabelecendo novas associações na busca de seu significado. Passam a fazer experiências não só com os sons e as palavras, mas com os discursos referentes a diferentes situações comunicativas [...] A construção da linguagem oral não é linear e ocorre em um processo de aproximações sucessivas com a fala do outro, seja ela do pai, do professor, dos amigos [...] (BRASIL, 1998, pp. 125-126).

O RCNEI destaca a comunicação que bebês estabelecem com o adulto, inicialmente através de sons vocálicos que emitem, e posteriormente a capacidade destes em desenvolver a competência linguística, ao tentarem compreender, associar ou significar a linguagem do outro, em situações de interação social.

Goldscmied & Jackson (2006, p. 134) citam estudo longitudinal desenvolvido por Gordon Wells (1985) sobre a fala da criança, que indica a comunicação de adultos com a criança, como um dos fatos mais importantes no estímulo à sua fala. Ainda com relação a esse estudo, esses autores ressaltam que "as crianças que aprendem a falar precocemente foram aquelas cujos pais as escutavam, e respondiam ao significado expresso pelos sons que a criança fazia".

No ambiente escolar, distante da interação entre pais e filhos, foi possível a observação da interação adulta com a criança, mediada pela fala, na relação com professoras, em cenas de atenção conjunta. Nosso intuito investigativo não foi, especificamente, acompanhar o processo de aquisição e construção da linguagem propriamente, mas observá-la nos contextos em que estas cenas se estabeleciam, no sentido de discutir a relevância dessas interações sociais nesse processo aquisicional.

Diante do exposto, e considerando a problemática que apresentam instituições de educação infantil, no que concerne ao reconhecimento de contextos interativos de atenção conjunta e no favorecimento destes às habilidades e competências da criança, a exemplo da competência linguística, alguns questionamentos nortearam nossa investigação: em berçários de instituições de educação infantil, como se estruturam e funcionam cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças, e entre às próprias crianças? Na inicialização e manutenção das cenas de atenção conjunta, é evidente a percepção da intencionalidade do outro, pela criança? Crianças compreendem e significam enunciados, nestas cenas? A participação da criança em cenas de atenção conjunta é importante para o processo de aquisição da linguagem?

Respostas a esses questionamentos foram dadas, a partir das seguintes hipóteses: cenas de atenção conjunta entre adultos e crianças, e entre as próprias crianças, no berçário, se estruturam e funcionam impulsionadas pela linguagem do adulto; nestas cenas, a percepção da intencionalidade do outro é evidenciada pela criança; é possível a identificação de compreensões e significações de enunciados, pelas crianças, nas mencionadas cenas; interações sociais de atenção conjunta são importantes para a aquisição e uso da linguagem, por essas crianças.

A fim de se obter respostas aos questionamentos levantados, definimos como objetivo geral: Investigar cenas de atenção conjunta que ocorrem entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem, e entre as próprias crianças, em um berçário de uma instituição pública de educação infantil, para analisar como estas funcionam, e capacidades cognitivas que apresentam essas crianças, considerando o uso de recursos multimodais da linguagem.

A partir desse objetivo maior, os objetivos específicos foram assim definidos: Analisar a estrutura e funcionamento das interações de atenção conjunta; Discutir, a partir dessas interações, as capacidades de identificação e compreensão de intencionalidades do parceiro de interação, pelas crianças, além do uso da linguagem multimodal, na compreensão e

significação de enunciados; Discutir a importância dessas interações, para o processo de aquisição e construção da linguagem.

O alcance desses objetivos pôde evidenciar, dentre outros, um tipo de interação, além da interação triádica, em situações de atenção conjunta entre adultos e crianças; capacidades de atenção conjunta por essas crianças; a dinâmica de funcionamento e inicialização de cenas de atenção conjunta, entre professoras e crianças ou entre as próprias crianças; e os recursos multimodais utilizados por estas últimas na compreensão e significação da comunicação estabelecida nas referidas cenas.

Enfim, com vistas à discussão e à compreensão do nosso objeto de estudo - cenas de atenção conjunta -, estruturamos o presente trabalho em quatro capítulos: no primeiro, considerando o período de aquisição da linguagem em que se encontravam as crianças envolvidas em nosso estudo, optamos por iniciar a estruturação deste trabalho, com discussões sobre perspectivas teóricas que respaldam a compreensão de linguagem que aqui adotamos. Trata-se de abordagens que veem esse fenômeno como objeto sóciohistórico, ideológico e cultural. Vygotsky (1991; 2005), Bakhtin (1988; 2003), Bruner (1974; 1975; 1990; 1983; 2001), e Tomasello (2003; 2009) são os principais invocados nesta discussão. Sob a influência de abordagens interacionistas de linguagem e sua aquisição, buscamos estabelecer um diálogo entre estes autores.

No segundo capítulo, nos debruçamos sobre a atenção conjunta. Apoiamo-nos em estudos que primeiro explanaram sobre esse fenômeno (BRUNER, 1974; 1983), em investigações/estudos realizados por Tomasello (2003), por Carpenter, Nagell e Tomasello (1998), dentre outros. Neste capítulo, alguns tópicos foram criados para uma melhor sistematização da temática. Assim, questões conceituais que distinguem ação e atenção conjunta referem-se ao primeiro tópico; o segundo trata das ideias de J. Bruner sobre a formação da atenção conjunta e sua relação com a aquisição da linguagem; na sequência são apresentadas e discutidas investidas teóricas de Tomasello, e alguns de seus parceiros investigativos, referentes à concepção de cenas de atenção conjunta, ao tipo de interação que a caracteriza, as condições de funcionamento, dentre outros.

Ainda no segundo capítulo, no último tópico, abrimos espaço para a discussão acerca de algumas habilidades observadas no comportamento apresentado por parceiros de uma interação de atenção conjunta, quais sejam: a percepção da intencionalidade do outro, da elaboração de significações e do uso de elementos multimodais. Sobre estes últimos, uma rápida discussão acerca da fala, do gesto e do olhar.

Definições e esclarecimentos dos caminhos e percursos metodológicos encontram-se no terceiro capítulo, que é sucedido pela análise e discussão dos dados do nosso estudo. Assim, no quarto e último capítulo, recortes de cenas de atenção conjunta, vídeo gravadas e transcritas durante a coleta de dados, são apresentados. Neste capítulo, nossas análises se voltam para a estrutura e funcionamento das referidas cenas, para os tipos de interações que as caracterizam, para capacidades utilizadas pelas crianças, na manutenção destas cenas, bem como o uso da linguagem multimodal, por estas mesmas crianças, na percepção do outro como sujeito intencional, na identificação de intencionalidades que movem essas cenas, e na compreensão e significação de enunciados. No último tópico deste capítulo, uma breve discussão sobre a importância das interações sociais de atenção conjunta, no processo de aquisição da linguagem das crianças.

Enfim, resta-nos o convite à leitura e ao diálogo. Acreditamos que o estudo, ora apresentado, poderá contribuir com o debate no campo da Linguística, mais especificamente sobre a aquisição da linguagem, por crianças que frequentam berçários de instituições de ensino, com o olhar direcionado para interações de atenção conjunta. E ainda, como inspiração em investigações que tratem de patologias da linguagem. Os resultados e discussões decorrentes deste estudo, ainda podem favorecer a (re) elaboração de práticas curriculares e propostas pedagógicas mais eficazes para o desenvolvimento da linguagem oral infantil, e de capacidades que crianças podem elaborar em interações sociais de atenção conjunta.

1. A LINGUAGEM E SUA AQUISIÇÃO: ABORDAGENS INTERACIONISTAS[1]

Neste capítulo abordaremos a linguagem e sua aquisição, a partir de perspectivas teóricas que a consideram como objeto sócio histórico, cultural e ideológico. Tratar inicialmente essa temática, justifica-se pelo fato de que as crianças envolvidas no presente estudo encontravam-se em processo de aquisição da linguagem, e por considerarmos que contextos de atenção conjunta são mobilizados pela linguagem podem representar importantes espaços para este processo. Vale esclarecer, inicialmente, que corroboramos com François (2006, p. 185) que considera a linguagem para além da fala em seu aspecto fônico. Ele ressalta que a linguagem pode ser "equivalente a tudo aquilo que pode ter signo e sentido, como a 'linguagem do corpo' ou linguagem das imagens [...]". Nessa compreensão, um gesto ou um olhar podem ser considerados linguagem.

Estudos acerca da atenção conjunta (Bruner, 1975, 1983; Tomasello, 1983, 1995, 2003, 2005; Corkum & Moore, 1998; Carpenter, 2009, dentre outros), apesar de apresentarem distintas posições, sinalizam para sua importância na aquisição e desenvolvimento da linguagem. Aquino & Salomão (2009) consideram a atenção conjunta uma *habilidade sociocognitiva.* Em nossa investigação, os dados (expostos no quarto capítulo) sugerem que corroboremos com essa ideia, mesmo não sendo o nosso principal objetivo, analisar o processo de aquisição da linguagem em si.

Assim sendo, parece inevitável discorrer, mesmo sem um devido aprofundamento, sobre a linguagem e sua aquisição no presente estudo. Nas *cenas de atenção conjunta* (TOMASELLO, 2003), observadas em nosso processo investigativo, os contextos interativos eram predominados pelo uso da linguagem multimodal.

As ideias de Vygotsky, Bakhtin e Tomasello sobre a linguagem, e mais especificamente, as de Bruner sobre a aquisição desta, oferecem sustentação neste estudo. Ambas serão aqui consideradas como abordagens interacionistas, mesmo que estudos da área

[1]Mesmo não discorrendo acerca dessa teorização em si, considerando os limites deste estudo, trazemos essas denominações para identificar correntes de estudos que concebem a linguagem como construção histórica, social e cultural, adquirida em situações de uso, pela interação e comunicação com o outro ou com o meio. Entendemos que as ideias de Vygotsky, Bakhtin, Tomasello e Bruner (citados neste estudo) sobre a linguagem - este último mais especificamente sobre a aquisição e aprendizagem -, se encaixam nesta perspectiva teórica.

da Linguística, da Psicologia ou da Psicolinguística, não reconheçam alguns desses estudiosos, como integrantes dessa corrente teórica, a exemplo de Bakhtin.

1.1 Vygotsky, Bakhtin, Bruner e Tomasello: um diálogo possível sobre a linguagem.

Mesmo identificando vieses epistemológicos distintos nos estudos de Vygotsky, Bakhtin, Bruner e Tomasello acerca do fenômeno da linguagem, encontramos espaços dialógicos possíveis. Nos subitens que seguem procuramos estabelecer esse diálogo agrupando, a princípio, ideias de Vygotsky e Bakhtin, e posteriormente de Bruner e Tomasello, apenas a título de organização textual, pois compreendemos que esse agrupamento não implica em perspectivas distintas de linguagem, que não possam ser convergidas para a compreensão desse fenômeno, como prática social, cultural e histórica, construída a partir do uso, na interação com o outro.

1.1.1 A linguagem como construção social, histórica e ideológica.

Ao nos referirmos mais especificamente a Vygotsky e Bakhtin, concordamos com Jobim e Souza (1994, p. 93), quando ressalta da possibilidade de diálogo entre estes, bem como a possibilidade de percebermos uma possível "complementariedade fecunda" de suas ideias, quando se busca articulá-las.

O fenômeno da linguagem é visto por Vygotsky como parte de um sistema de signos, criado pela sociedade ao longo da história, e que contribui para mudanças sociais no curso do desenvolvimento cultural. Nesse sentido, o desenvolvimento linguístico individual tem raízes na história social e cultural da sociedade onde este se insere. Lucci (2006, p. 5), ao apontar algumas assertivas da teoria sóciohistórica, diz que Vygotsky além de conceber a linguagem como "o principal mediador na formação das funções psicológicas superiores" compreendia suas "várias formas de expressão: oral, gestual, escrita, artística, musical e matemática" (idem)

Algumas perspectivas teóricas da psicologia, existentes no contexto em que surgiam as ideias vygotskyanas, apresentavam, no dizer de Pino (1993), uma visão naturalista e positivista do homem e do seu meio social. Correntes teóricas denominadas de associacionistas, de Gestalt, de behavioristas e de idealistas, também se preocuparam,

segundo Vygotsky, em estudar a linguagem e o pensamento, a relação entre estes, mas sem fazerem "referência à história do seu desenvolvimento" (JOBIM E SOUZA, 1994, p.124).

Numa visão naturalista, ainda conforme Pino (1993), o homem estaria sujeito a leis biológicas da evolução, portanto à hereditariedade e à adaptação. E a sociedade, por sua vez, concebida como semelhante ao organismo e desconsiderada sua história e sua cultura. Na ótica da teoria sóciohistórica, o homem "não se define como um sistema orgânico - apesar de ter no organismo o suporte da sua atividade -, mas, sim, como um sujeito constituído pela linguagem" (PINO, 1993, p. 50). Nesse sentido, é pela interação com e pela linguagem, que a criança, não apenas se constitui enquanto sujeito, mas torna-se capaz de significar e compreender a si mesmo, o outro, e seu entorno sóciocultural.

Sintetizando a discussão sobre diferenças entre as correntes teóricas de caráter naturalista/positivista, e a corrente sóciohistórica, Pino (1993, p. 51) diz que esta diferença encontra-se no pressuposto de que o homem se situa "na ordem do simbólico e das suas leis histórico-culturais", e não nas leis naturais ou biológicas. É nesse pressuposto que este autor encontra argumentos para discutir, à luz da corrente sóciohistórica, o entendimento da questão da interação social, a qual, quando especificamente humana, é por ele entendida como de natureza semiótica, "socialmente significada" (Idem).

À luz de estudos vygotskyanos, Lucci (2006, p.7) ressalta que o desenvolvimento humano origina-se de duas diferentes linhas: "um processo elementar, de base biológica, e um processo superior de origem sociocultural" (idem). Nesse sentido, a teoria sóciohistórica "parte da concepção de que todo organismo é ativo e estabelece contínua interação entre as condições sociais, que são mutáveis, e a base biológica do comportamento humano" (Idem).

A partir de uma análise crítica acerca de perspectivas teóricas, existentes em sua época, Vygotsky construiu uma teoria que pudesse explicar a origem e evolução da consciência humana, ou seja, a evolução das estruturas psicológicas superiores[2] do homem em seu processo de desenvolvimento. Nesta teoria, é através do uso da linguagem, em contextos[3]

[2]Para Vygotsky (1991) essas funções dizem respeito a capacidades inerentes à ação humana no seu meio social, como a atenção, a imaginação, a memória, o pensamento e a linguagem. Segundo Solange Jobim e Souza (1994, p. 125), "o uso da linguagem se constitui na condição mais importante do desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores (a consciência) da criança".

[3]Silva (2005, p. 95), ao discutir sobre a noção de contexto, recorre a estudos realizados por Halliday & Hasan (1989), que baseados em Malinowiski (1923) ressaltam duas dimensões do termo contexto: *contexto de situação* e *contexto de cultura.* No dizer de Silva, a primeira dimensão serve de norte para "a descrição e a interpretação de ideias de outra cultura"; a segunda aponta "para a necessidade de o investigador ir mais além do contexto imediato". Essa segunda dimensão é considerada para Halliday & Hasan, no dizer de Silva, "como espaço de interação linguística, onde ocorre o intercâmbio social de significados". No presente estudo entendemos que os

interacionais, que se impulsiona o desenvolvimento dessas estruturas. Nesse sentido, podemos associar o desenvolvimento e a capacidade para aquisição da linguagem, pela criança, à sua inserção em contextos de interação social, de uso e comunicação de uma dada língua, junto a adultos experientes[4] ou a coetâneos. Ou seja, retomando a compreensão Pino (1993), em contextos em que significados são socialmente elaborados.

A linguagem utilizada pela criança, desde mais tenra idade, é considerada, nessa ótica, um dos conteúdos da experiência histórica e cultural do homem. São experiências caracterizadas pela dinamicidade de modificações e de significados, no curso do seu desenvolvimento, e que auxiliam no desenvolvimento das funções psíquicas da criança, desde o seu nascimento, conforme corrente sóciohistórica vygotskyana.

Vale ressaltar que essas funções psíquicas são consideradas, nessa corrente, como de "natureza e origem sociais" (PINO, 1993, p. 52). Nessa direção, o método de investigação desenvolvido por Vygotsky, concebe os fenômenos de ordem psíquica "como processos em mudança" (PINO, 1990, p. 64), a serem analisados numa perspectiva dialética, que considera a ação do homem sobre a natureza, transformando-a e adaptando-a "a novas condições de existência" (idem).

O desenvolvimento das funções psíquicas é favorecido pela mediação semiótica, na interação homem/meio social/cultural (PINO, 1993), por meio da qual o sujeito (ou uma criança em processo de aquisição da linguagem), utilizando-se da linguagem, apreende conteúdos desse meio. Essa apreensão ocorre, para Vygotsky, por um processo que ele chama de internalização: primeiro socialmente e depois individualmente, como infere Jobim e Souza (1994, pp. 125; 126), ao discutir ideias Vygotskyanas:

> A interiorização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados se dá, portanto, principalmente por meio da linguagem, possibilitando assim, que a natureza social das pessoas torne-se igualmente sua natureza psicológica [...] No desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro em nível social e, mais tarde, em nível individual. Esse processo de internalização, quer dizer, de transformação de

---

contextos culturais podem favorecer e auxiliar a compreensão de significados elaborados por crianças e adultos (ou entre ambos) em cenas de atenção conjunta.

[4]Quando nos referimos, nesse estudo, a adulto experiente, o consideramos como alguém linguística e socialmente amadurecido, de modo a ser influente na elaboração de símbolos e conceitos por crianças que ainda não dominam a linguagem convencional.

> um processo interpessoal em um processo intrapessoal, implica a utilização de signos e supõe uma evolução complexa em que ocorre uma série de transformações qualitativas na consciência da criança.

Nessa compreensão, os contextos sociais de uso da linguagem, em que crianças são inseridas - as que se encontram, ou não, em processos iniciais de aquisição da linguagem -, impulsionam, não apenas a comunicação com o outro[5], mas a internalização desses conteúdos, através do uso de signos, culminando numa qualitativa transformação da consciência infantil, a qual parte de pensamentos construídos em grupo (nível social), para então se constituir de pensamentos de natureza psicológica, ou seja, individual. A linguagem, nesse processo, é adquirida no âmbito das interações sociais de usos da palavra, para depois ser construída no âmbito de processos cognitivos individuais. Essa ênfase nos processos interpessoais como primeiro passo para a internalização, ou seja, para o processo intrapessoal da linguagem, não significa que Vygotsky não reconheça a relação interna de "constitutividade" (MORATO, 2002) entre linguagem e cognição.

Em substituição ao termo internalização, afirmam Costa e Lyra (2002, p. 642), Rogoff lança mão do conceito de *apropriação*, "como um processo de participação na atividade social e não como *resultado* desta participação". Assim, "uma pessoa que participa de uma atividade está envolvida na apropriação através de sua participação" (ROGOFF, 1998, p. 134) e não apenas internalizando algo que lhe é externo. O conceito de apropriação utilizado por Rogoff (1998) está relacionado ao de participação.

Os dados do presente estudo, à luz desse conceito de apropriação nos leva a inferir que uma criança que ainda não faz uso da linguagem para comunicar-se pode, ao participar de uma atividade social/interativa, a exemplo de *cenas de atenção conjunta* (TOMASELLO, 2003), apropriar-se da linguagem, pela sua participação nesta atividade.

Morato (2002, p. 17) discorrendo sobre as contribuições de Vygotsky para os estudos acerca da linguagem e cognição diz que,

> A língua não é simplesmente um intermediário entre o nosso pensamento e o mundo. Há vários fatores que mobilizam esta relação, além dos concernentes ao sistema linguístico: as propriedades biológicas e psíquicas de que somos dotados, a qualidade intersubjetiva das interações humanas, as contingências culturais e ideológicas da vida em sociedade, as normas pragmáticas que presidem a utilização da linguagem, os diferentes contextos linguísticos nos quais as significações são produzidas, etc. Dito de outra forma, ainda que o

[5]O 'outro' pode ser aqui considerado, um adulto, um elemento da cultura, uma criança mais experiente ou até mesmo um coetâneo. Estudo realizado por Mendonça; Hilário; Vieira e Bullio, in: Del Ré (2014) apresenta uma discussão sobre o deslocamento da criança "do lugar de sujeito que enuncia para o lugar de outro" (p.79).

> mundo não seja produto original da linguagem (cf. Humboldt, 1836/19720), ele é - digamos - de sua responsabilidade.

Todos esses fatores citados por Morato parecem representar a compreensão do pensamento vygotskyano sobre a linguagem. Destacamos aqui um desses fatores: os contextos em que as significações são produzidas. Este parece ter uma ligação direta com o caminho que Vygotsky trilha para analisar a relação entre pensamento e linguagem, por ele denominada de "análise em unidades" (VYGOTSKY, 2005, p. 5). Ao invés de compreender som e significado de palavras como elementos "com vidas separadas" (p.4), Vygotsky prefere a unidade, considerando o todo das propriedades do pensamento verbal e do significado das palavras. Ou seja, para ele, "é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal" (p.5). É no significado, ressalta Vygotsky, onde se pode encontrar respostas sobre a relação pensamento e fala. Assim, uma palavra pronunciada por uma criança, que interage com o outro, pode ser considerada sua fala e seu pensamento, como um todo - unidade denotada no significado que ela atribui ao pensamento verbal. Essa palavra, para Vygotsky (2005), pode não ser um "objeto isolado, mas um grupo ou classe de objetos" (p.5), ou seja, uma generalização.

Essa compreensão de Vygotsky (2005) acerca da relação pensamento/linguagem pode, no nosso entendimento, ser associada ao pensamento bakhtiniano - que concebe a língua como reflexo "das relações sociais estáveis dos falantes" (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988, p. 147) e não das "hesitações subjetivo psicológicas" (idem) destes - se considerarmos que o produto dessa relação (pensamento e linguagem) e os significados atribuídos ao "pensamento verbal", que trata Vygotsky, pode ser fruto de relações sociais vividas pela criança e não apenas de suas experiências subjetivas.

Outra associação que podemos fazer das ideias de Vygotsky com as de Bakhtin é com relação ao *pensamento*. Na nossa compreensão, o que Vygotsky (2005) denomina de pensamento, refere-se ao que Bakhtin/Voloshinov (1988) chamam de "discurso interior", que é a "apreensão apreciativa da enunciação de outrem" (p. 147). Nesse sentido, quando a criança demonstra compreender enunciados ou discursos externos e passa a significar palavras e gestos, significa dizer que ela (mesmo sem o domínio de uso de sua língua materna) - a partir das relações sociais estabelecidas com adultos, crianças mais experientes, ou até mesmo seus coetâneos - construiu seu "discurso interior" e apreendeu o enunciado, o discurso externo, de forma ativa.

Retomando a citação de Morato (2002), acima mencionada, podemos inferir que, mesmo não sendo apontados por Vygotsky os fatores que dinamizam a relação entre o homem

a língua e o mundo, estes parecem caracterizar a compreensão que ele apresenta acerca da linguagem como produto de um desenvolvimento histórico, social e cultural, que considera os processos interpessoais que realiza a criança, desde os seus primeiros contatos com a fala humana, através de contextos interativos. “A função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social” (VYGOTSKY, 2005, p.6).

A fala e a atividade simbólica têm, para Vygotsky (1991, p. 25), “um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores” e na produção de “formas fundamentalmente novas de comportamento” (p.27). A fala auxilia a criança no controle do próprio comportamento e do ambiente. Para esse autor:

> O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem as formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem [...] Embora o uso de instrumentos pela criança durante o período pré-verbal seja comparável àqueles dos macacos antropóides, assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se origina ao longo de linhas inteiramente novas (VYGOTSKY, 1991, p. 27).

Na compreensão de Vygotsky, a atividade prática da criança não corresponde a uma atividade puramente técnica - postura de estudos por ele criticados -, mas, a uma total e integral ação da criança, onde fala e uso de instrumentos são utilizados dinamicamente. Para comprovar essa interação - considerada auge do desenvolvimento da criança, utilizada na resolução de problemas - entre fala e atividade prática, Vygotsky (1991, p. 29), a partir de seus experimentos chegou a constatar dois fatos: “A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo; quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior importância que a fala adquire na operação como um todo”. Nesse sentido, Vygotsky ressalta a fala na organização do pensamento e da ação.

A partir desses fatos Vygotsky (1991, p. 28) conclui - o que pode nos parecer óbvio, quando observamos *cenas de atenção conjunta* entre crianças e adultos, ou entre estas e seus coetâneos – que as atividades práticas não são realizadas pelas crianças apenas com o uso da fala, mas dos olhos e das mãos. Ele considera que a unidade: fala e ação “constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento”. No entanto, mesmo ressaltando a fala - “percepção verbalizada da criança” (p.37) - como um dos mecanismos intelectuais utilizado pela criança na comunicação, Vygotsky reconhece a expressividade dos gestos na comunicação da criança (p.36).

Nesse sentido, Vygotsky (1991) parece identificar o gesto como linguagem auxiliar na comunicação que a criança estabelece. No nosso entendimento, o gesto é, juntamente com a fala propriamente dita, uma forma de linguagem utilizada pela criança em situações de comunicação e não apenas um auxiliar desta. No capítulo que segue abordaremos os gestos, na perspectiva de considerá-los como linguagem.

Ainda para Vygotsky (1991, p. 29), a capacidade de uso da fala em uma atividade prática, por uma criança, é caracterizada pela flexibilidade, resultante da liberdade, independência e espontaneidade, que esta apresenta na ação que realiza em comparação a ação de um macaco antropoide.

> Uma manifestação importante dessa maior flexibilidade é que a criança é capaz de ignorar a linha direta entre o agente e o objetivo. Ao invés disso, ela se envolve em vários atos preliminares, usando o que chamamos de métodos instrumentais ou mediados (indiretos). No processo de solução de um problema a criança é capaz de incluir estímulos que não estão contidos no seu campo visual imediato. Usando palavras (uma classe desses estímulos) para criar um plano de ação específico, a criança realiza uma variedade muito maior de atividades, usando como instrumento não somente aqueles objetos à mão, mas procurando e preparando tais estímulos de forma a torná-los úteis para solução da questão da questão e para o planejamento de ações futuras.

O argumento de Vygotsky (1991, p. 29) não apenas mostra a relevância do uso da fala, pela criança, na resolução autônoma de situações problemas em atividades práticas - marcando sua distinção comportamental humana, em relação a macacos antropoides – mas, também mostram que estas "adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto do seu próprio comportamento".

Enfim, é clara a importância que Vygotsky (1991, p. 33) atribui à fala, independente da função que esta exerça no desenvolvimento cognoscitivo e social da criança, em sua atividade prática. Ela não apenas a capacita para resolver problemas – usando ou não instrumentos - mas, para planejar ações e controlar o próprio comportamento. Vygotsky ressalta que, observando essa relação dinâmica entre fala e a ação da criança é possível perceber, na história do seu desenvolvimento, a "lógica da sua própria gênese". Nesse sentido, a linguagem tem uma história de desenvolvimento.

Dados do nosso estudo parecem revelar o quanto a fala também estimula a criação e manutenção de *cenas de atenção conjunta* (TOMASELLO, 2003). Cenas que envolvem preponderantemente - conforme apontam dados do nosso estudo -, outra pessoa, uma situação

social, ou um produto cultural. Isso nos leva a considerar, na esteira de Vygotsky, 1991, p. 33, que não apenas a relação dinâmica entre fala e ação da criança, mas, situações em que ocorrem cenas de atenção conjunta, podem ser consideradas produtos "de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social".

O pensamento de Bakhtin (1988)[6] acerca do uso da linguagem segue esta linha de pensamento, que reconhece a palavra como construção social. Dessa forma, se cenas de atenção conjunta podem ser consideradas espaços de construção social da linguagem, ideias bakhtinianas podem ser aqui invocadas.

Antes de adentrarmos, mesmo que de forma sucinta, na percepção que tinha Bakhtin acerca da linguagem, faremos uma breve consideração acerca da influência marxista nos estudos do Círculo bakhtiniano - mesmo não sendo nosso objetivo, entrar nessa discussão - a fim de compreendermos melhor a inclusão desses estudos, pela literatura corrente, no grupo de estudos de influência marxista, assim como são os estudos de Vygotsky.

Faraco (2009) afirma que somente, a partir das duas primeiras décadas do século XX é que Bakhtin e componentes do seu Círculo, como Voloshinov e Medvedev, voltam-se com mais ênfase para o tema da linguagem, formando uma confluência de ideias. Preocupados com estudos da tradição linguística - caracterizados como as teorias do objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista -, Bakhtin/Voloshinov (1988) criticam severamente essas duas correntes, afirmando que a primeira toma a linguagem como um sistema de formas abstratas; e a segunda, a reduz "à enunciação monológica isolada" (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 97).

Faraco (2009) ainda ressalta que a confluência para o tema da linguagem partiu de interesses investigativos diferenciados dentro do próprio Círculo. Eram preocupações que se uniram para a formulação de uma teoria da linguagem - mesmo que não acabada, no dizer de Fiorin (2006).

> Há, portanto, por volta de 1925/1926, uma confluência do Círculo para a temática da linguagem. Nela se casarão as preocupações nucleares de Bakhtin (a temática axiológica, a questão do evento único do Ser e a relação

[6] Trazer Bakhtin para discussão, nesse estudo, pode parecer uma ousadia, por este não ter demonstrado, em suas investigações, interesse com questões relativas à aquisição da linguagem, especificamente. No entanto, entendemos que suas abordagens sobre a linguagem, sobre gêneros discursivos e sobre a compreensão de significados, nos ajudarão a analisar, conforme nossos objetivos, o uso da linguagem, em cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças e entre estas últimas.

> eu/outro), o interesse acadêmico de Voloshinov (que se dedicava, nessa época, a estudos linguísticos) e o próprio projeto de Medvedev de elaborar um método sociológico para os estudos da linguagem, da literatura e das manifestações da chamada cultura imaterial como um todo (FARACO, 2009, p.30).

Não encontrando, aqui, espaço para nos determos a essas preocupações heurísticas e plurais, quanto às especificidades e produções destes membros do Círculo, destacamos a preocupação de Bakhtin nesse "casamento" de uma teoria da linguagem: entender o ser como um evento único e a relação eu/outro. É essa preocupação Bakhtiniana que possibilita, no nosso entendimento, conceber sua abordagem sobre a linguagem numa perspectiva interacionista, haja vista que a relação do eu com ou outro, mediada pela linguagem, dá-se em contextos interacionais e dialógicos. Para Bakhtin, explica Fiorin (2006, p. 17),

> A unicidade do ser humano existe na ação, no ato individual e responsável. Viver é agir e agir em relação ao que não é o eu, isto é, o outro. Eu e outro constituem dois universos de valores ativos, que são constitutivos de todos os nossos atos.

Essa compreensão do ser como evento único e este na relação com o outro, representam a "base da concepção dialógica da linguagem" (FIORIN, 2006 p.17). Na compreensão de Bakhtin (2003), o dizer do falante, seja qual for o gênero do discurso que este utiliza para se pronunciar, não deixa de evidenciar a individualidade e subjetividade deste. Ou seja, o eu não é renunciado no dizer do sujeito, mas ajustado ao gênero por ele utilizado. No entanto, o próprio Bakhtin (2003) ressalta que nem todos os gêneros refletem a individualidade. Nesse sentido, podemos dizer que o processo de constituição do eu, sua individualidade, pode ser construído na relação eu/outro, desde a mais tenra idade. Interações sociais de atenção conjunta entre crianças e adultos, ou até mesmo entre crianças, podem considerados espaços para essa constituição.

Discorrendo acerca da subjetividade, individualidade e singularidade na criança, "com vistas aos estudos aquisicionistas" Del Ré, Hilário e Vieira (2012, p. 60), à luz do pensamento bakhtiniano, afirmam que as palavras comportam "um intuito discursivo que, por sua vez, direciona a escolha do gênero do discurso". Assim, reforçam essas estudiosas: "a individualidade[7] emerge nas escolhas e estas só orientam a palavra no interior do discurso – a

[7]Bakhtin (1988) distingue os conceitos de individual e individualidade. O primeiro está relacionado ao ser visto sob a ótica natural ou biológica, sem relação com o mundo social. O segundo, um ser social que apresenta uma "superestrutura ideológica semiótica" (p. 58).

palavra cercada por elementos extralinguísticos, presumidos, que a contextualizam, enfim a palavra dotada de sentido real, viva" (DEL RÉ, HILÁRIO & VIEIRA, 2012, p. 61).

Nesse sentido, compreendemos que esses elementos extralinguísticos[8] - como o gesto de apontar, os balbucios (dentre outros) -, evidentes em crianças no processo de aquisição da linguagem, os quais cercam ou antecedem as palavras da criança, podem ser considerados elementos que caracterizam a constituição da sua individualidade. Vale ressaltar que a individualidade, assim como a consciência, a ideologia e o signo, são produtos sociais na perspectiva bakhtiniana. Para Bakhtin (1988), todas as expressões de um sujeito, sejam elas gestadas apenas no nível da atividade mental, ou manifestadas externamente, são resultado de material semiótico, portanto, de material social. Esse estudioso considera que "não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação" (BAKHTIN, 1988 p.114). Ou seja, é na ação viva da linguagem, do contexto em que está é utilizada, que a atividade mental é organizada, que o "enunciado é determinado pelas condições reais de enunciação" (DEL RÉ, HILÁRIO E VIEIRA, 2012, p. 62).

Quanto à organização da atividade mental, observamos que Vygotsky e Bakhtin seguem a mesma linha de raciocínio. Ambos consideram que essa organização precede das condições contextuais de interação estabelecida com o outro, ou seja, é o processo interpessoal que oferece condições para a internalização (VYGOTSKY, 1991) ou elaboração do enunciados (BAKHTIN, 1988).

Ainda recorrendo aos estudos de Del Ré, Hilário e Vieira (2012), à luz dos escritos de Bakhtin e seu Círculo, destacamos a consideração que estas estudiosas fazem a respeito do movimento de constituição da subjetividade, através do uso da linguagem. Elas ressaltam que a "subjetividade se manifesta em atos singulares [...] na forma de linguagem, de diálogo, de discurso" (pp. 62-63). No entanto, mesmo que estes atos revelem "um sujeito que enuncia, que se manifesta, que toma posição frente a outros discursos [...] eles não revelam tudo aquilo que o constitui enquanto sujeito" (p. 63) haja vista o movimento, quanto ao tempo e espaço, em que os enunciados são elaborados e respondidos pelo outro, nos processos de interação. Portanto, mesmo que a subjetividade se materialize pela linguagem, esta não permite,

[8] Em nosso estudo esses "elementos extralinguísticos" (DEL RÈ, HILÁRIO & VIEIRA, 2012), não são assim considerados. No nosso entendimento, eles são linguísticos, por estarem "integrados numa mesma matriz de significação" (CAVALCANTE, 2014), como demonstrou Butcher e Goldin-Meadow (2000), e por serem "instâncias multimodais" (CAVALCANTE, 2014) utilizadas na comunicação da criança, no processo aquisicional.

> Nem a expressão nem a compreensão deste sujeito como um todo [...], pois no momento em que produz linguagem, em interação com outro(s) sujeitos(s) imediatamente presente(s) ou não, sua subjetividade está, mais uma vez em um movimento de constituição – ou melhor, há um movimento de constituição mútua entre o eu e o outro. Sendo assim, esta subjetividade constitutiva do ser é, por excelência, social, e se constrói socialmente, nas relações com o outro (DE RÉ, HILÁRIO e VIEIRA, 2012, p. 63).

Esse recorte nos remete a um estudo realizado por Mendonça, Hilário, Vieira e Bullio (2014), que objetivou a discussão da palavra da criança tomada pelo adulto, ou seja, pelos pais. Nesse estudo, as autoras deslocam a criança "do lugar de sujeito que enuncia para o lugar de *outro*, sendo a palavra da criança entendida como palavra alheia" (p. 79), no sentido de analisar como esses adultos contextualizam e incorporam essa palavra em seus discursos. Uma das conclusões apresentadas por essas pesquisadoras foi a importância de se refletir as retomadas da palavra da criança, ou suas 'encenações' "como parte da interação verbal, em que sujeitos ora se confundem com o outro, ora se distanciam, tomando-o em sua alteridade" (p.91). Nesse sentido, elas se apoiam em Baktin (2003) e ressaltam que "a constituição subjetiva se dá na relação com as palavras do outro, isto é, na incorporação ou rejeição dessas palavras, que, de alheias passam a próprias alheias e, finalmente, a palavras próprias" (MENDONÇA, HILÁRIO, VIEIRA & BULLIO, 2014, p. 91). Essa relação é, no nosso entendimento, esse movimento de constituição mútua entre o eu e o outro.

O entendimento de constituição da subjetividade, materializada pela linguagem em atos singulares, interessa-nos ao refletirmos esses atos ocorridos em cenas de atenção conjunta entre crianças - ainda em processo de aquisição da linguagem - e professoras. Mesmo que essa constituição não seja um dos objetivos do nosso estudo, reconhecemos o quanto ela pode ser saliente, em nível de discussão, ao se analisar os processos interativos em cenas de atenção conjunta, onde as manifestações linguísticas as cercam e as sustentam.

As contribuições dos estudos de Del Ré, Hilário e Vieira (2012) podem favorecer a discussão sobre a subjetividade do sujeito em situações de atenção conjunta - mesmo que esses sujeitos sejam crianças que ainda não dominam sua língua materna - nos revelando o quão importante é o uso da linguagem e a ação do outro, na constituição da subjetividade/individualidade infantil, e para as mencionadas situações, haja vista o caráter social que as constituem. Entendemos que é na ação viva da linguagem que a língua pode ser considerada reflexo das relações sociais dos interlocutores e não das *hesitações subjetivo-psicológicas* destes, como afirmam Bakhtin/Voloshinov (1988).

É na ação viva da linguagem que as palavras, além de direcionarem a escolha do gênero discursivo, auxiliam na formação da individualidade e manifestam a subjetividade do

sujeito, representam conteúdo ideológico ou vivencial, como afirma o próprio Bakhtin (1988, p. 95):

> [...] Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

A desconsideração desses conteúdos, na linguagem (palavra), representa para Bakhtin (1988), um dos erros da linguística formalista. São as enunciações e a consideração aos seus contextos que dão conta do real funcionamento da língua. As regras para o funcionamento da língua existem, mas não conseguem explicar tudo. "Existem sempre modos muito diferentes de falar, muitas linguagens refletindo a diversidade da experiência social" (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 99). Enfim, a palavra se constitui para Bakhtin (1988, p. 36) um "fenômeno ideológico por excelência [...] e o modo mais puro e sensível de relação social".

A crítica de Bakhtin ao formalismo da linguística dá-se exatamente pela desconsideração a esses modos diferentes a essa vida da linguagem, que ultrapassa o estudo de suas regras, pois a linguagem, no fluxo da comunicação verbal, tem relação direta com as ações humanas e os fenômenos sociais. Para um falante nativo, ressalta Bakhtin (1988, p.95), "a palavra [...] faz parte das mais diversas enunciações dos locutores, de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística". Desse modo, inserida nessa prática desde suas primeiras palavras, a criança pequena já demonstra ter, conforme Salazar-Ovirg (2014, p.16),

> Habilidades no domínio da comunicação: respeita e sabe produzir alternância dos turnos de fala; pode concentrar-se e manter uma atenção conjunta sobre um objeto específico; possui um considerável repertório de atos comunicacionais, até mesmo de protoatos de linguagem.

Nesse sentido, além dessas habilidades demonstradas pela criança, desde o domínio de suas próprias palavras, entendemos que a aquisição da linguagem ocorre desde os contatos que ela passa a ter com o fluxo da comunicação verbal, na relação eu/outro, derivada de experiências de seus contextos imediatos com a comunidade familiar, ou outros contextos sociais. Palavras carregadas de conteúdos vivenciais podem ser consideradas o despertar da consciência, como ressalta o próprio Bakhtin (1988, p. 108):

> [...] a língua é inseparável desse fluxo e avança juntamente com ele [...] A língua não se transmite ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.

Podemos ainda inferir que uma criança, em fase de aquisição da linguagem, ao mergulhar nesse fluxo comunicativo, não apenas inicia seu processo de consciência, mas passa a ser sujeito operante e produtora de uma linguagem viva, carregada de *conteúdos vivenciais e ideológicos* - no dizer de Bakhtin (1988) -, ou seja, de produtos sociais, ideológicos e históricos. A linguagem - de usos *multiformes,* presente em "todos os diversos campos da atividade humana" (BAKHTIN, 2003, p.261) - faz parte do processo de desenvolvimento social da criança. Os dados da nossa pesquisa evidenciam crianças inseridas em correntes de comunicação verbal, com base no diálogo, para manutenção de cenas de atenção conjunta.

Ao associar as bases teóricas marxistas da criação ideológica aos problemas de filosofia da linguagem, Bakhtin (1988, p. 31) afirma que um produto ideológico, além de integrar uma realidade social ou natural, "também reflete e refrata uma outra realidade". Ele ainda afirma que tudo que é ideológico carrega um significado, um signo. A linguagem é, nesse sentido, um produto ideológico que carrega e produz signos. É por isso que Bakhtin considera a interação social, pela comunicação verbal, um "locus" de constituição da consciência, que, repleta de signos "se impregna de conteúdo ideológico" (p.34). É, portanto, na interação e comunicação entre uma consciência e outra que signos vêm à tona. É nesse sentido que Bakhtin (1988, p. 36) afirma ser, através da linguagem, que o aspecto semiótico e o papel contínuo da comunicação social aparecem de forma clara e completa. É no "*terreno interindividual*" (p.35) onde os signos emergem.

A comunicação neste terreno pode ser caracterizada pelo diálogo. Assim, podemos considerar o diálogo como um espaço de manifestação de conteúdos ideológicos como, também, de constituição da consciência e de produção de signos e de significados. Na interação verbal e dialógica entre crianças e professoras, parece possível observar a constituição desses espaços.

Os fluxos da comunicação e interação verbal possuem, para Bakhtin (2003), caráter dialógico. "A linguagem, seja ela pensada como língua ou como discurso, é, portanto, essencialmente dialógica" (BARROS, 2005, p. 33). Essa concepção dialógica de linguagem,

além de destacar o sujeito na comunicação, dá relevância ao processo de interação entre os interlocutores. Na perspectiva bakhtiniana, diz Barros (2005, p. 29) "a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem".

Bakhtin ressalta que o diálogo não pode se resumir a relações que ocorrem entre réplicas de um simples diálogo. Um diálogo caracteriza-se por relações amplas, complexas e heterogêneas, pois este não ocorre isoladamente, mas pressupõe enunciados anteriores àqueles que a estes sucederão. "As réplicas mono-vocais do dia-a-dia" são exemplos de um gênero discursivo amplamente heterogêneo (Bakhtin, 2003, p. 262).

A partir de vídeogravações que apresentam o uso de gêneros discursivos no contexto do dia-a-dia, por crianças e adulto, e entre ambos, White (2009) desenvolveu um estudo, que denominou de abordagem 'vídeo polifônico', para defender o reconhecimento - pelo adulto (professores de educação infantil) em sua avaliação - da metaforicidade utilizada por crianças, antes dos dois anos de idade, em suas enunciações, seja através de gestos ou de suas próprias palavras. A base de sustentação deste estudo foi a abordagem dialógica em Bakhtin. Vale ressaltar que, para White a metaforicidade caracteriza-se "como um ato criativo e estético da comunicação verbal e gestual entre os *toddlers*[9],,[10] (WHITE, 2009 trad. nossa, p. 7) e reside na enunciação. São "enunciações imbuídas, encarnadas e interpretativas socialmente que reside dentro dos gêneros de linguagem"[11] (p. 10).

Baseada no pensamento bakhtiniano, White (2009, trad. nossa, p. 10) diz que "o dialogismo pode ser descrito de forma ampla e de certa forma irônica como meios unificados para explorar a 'voz' e sua coautoria – a sua construção, promulgação e interpretação de vida por outro"[12]. Dessa forma, a autora parte da premissa de que para Bakhtin, não há uma só voz. A voz é concebida como "uma colaboração de vários diálogos (interna e externa), que são utilizados pelo indivíduo para se comunicar com outro (mesmo quando não há um "outro"

[9]*Toddler*, no estudo de White (2009) diz respeito a crianças de até dois anos de idade.

[10]"[...] I approach metaphoricity as an aesthetic, creative act of verbal and gestural communication between the toddlers in this study and others around them".

[11]Ver trecho: "[...] I was able to move beyond an emphasis on metaphor as a singular linguistic proposition to metaphoricity as socially imbued, embodied, and interpretive *utterances* that reside within language genres".

[12] "Dialogism can be broadly and somewhat ironically described as a unifying means of exploring 'voice' and its authorship – its lived construction, enactment and interpretation by another".

aparente)"[13]. Para White (2009), uma abordagem polifônica é utilizada por Bakhtin para consideração de todas as vozes, sejam internas e externas, como forma destas se manterem no diálogo, sem priorizações.

Diálogos que são travados entre adultos e crianças, a exemplo dos que ocorrem em cenas de atenção conjunta - como observado em nosso estudo - podem ocorrer sem a voz externa, mais especificamente por parte da criança, ou seja, sem o uso da palavra proferida. White (2009, trad. nossa, p. 45) observou que um toddler, na transmissão de um significado, utiliza uma "variedade de gêneros", quando envolvidas em "comunhão dialógica"[14]. Entendemos que os gestos e o olhar de uma criança, nessa "comunhão dialógica" com um adulto, ou mesmo com outra criança, encenam gêneros que estas utilizam para significar uma ação que realizam conjuntamente, mesmo sem o uso da linguagem por meio da fala ou palavra.

Além da perspectiva bakhtiniana acerca do diálogo, comungamos, ainda, com o que diz Salazar-Orvig (2014, p. 15). Ela defende que o diálogo, além de ser considerado como um processo de interação pode ser também concebido "como a participação na construção de um espaço discursivo, de um espaço comum de significações". Dessa forma, a autora acredita que "o momento em que a criança começa a falar será também aquele em que são colocados em prática os fundamentos da troca verbal" (idem). Essa estudiosa ainda ressalta que, numa concepção dialógica e funcional de Aquisição da Linguagem, as "práticas linguageiras" - também identificadas como práticas de linguagem - favorecem a apropriação "da língua e dos usos linguísticos" (idem) pela criança, como também sua entrada em diferentes gêneros, na perspectiva bakhtiniana.

Essa compreensão de diálogo, que envolve a participação do sujeito na construção de discursos e significações, parece adequar-se ao que se observa em cenas de atenção conjunta, onde crianças (em processo de aquisição da linguagem) e adultos participam de práticas discursivas e de construções de significados, por meio de práticas de linguagem, em que não apenas palavras são enunciadas e significadas, mas gestos, olhares e movimentos corporais. Entendemos que essas práticas instrumentalizam a criança para "o desenvolvimento das

[13]Ver trecho: "[...] for Bakhtin there is never one voice. Bakhtin views voice as a collaboration of multiple dialogues (both internal and external) which are utilised by the individual in order to communicate to another (even when there is no apparent 'other')".

[14] "dialogic communion"

competências dialógicas específicas" (SALAZAR-ORVING, 2014, p. 16), que favorecem sua participação conjunta na construção discursiva.

Apenas para destaque, pois não queremos aprofundar a complexa discussão sobre gêneros do discurso, essa participação das crianças em práticas discursivas, nas cenas de atenção conjunta, nos remete à classificação que fez Bakhtin (2003) desses gêneros, distinguindo-os entre *gêneros primários* e *gêneros secundários.* Os primários são de natureza simples, como os gêneros comuns usados no cotidiano. Os secundários são de natureza mais complexa, usados em situações mais organizadas, em linguagem "predominantemente escrita" (p.263). Quando os gêneros primários são integrados aos secundários, estes se "transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios" (idem).

Mesmo reconhecendo o uso de gêneros secundários em práticas pedagógicas, de instituições de educação infantil (textos literários, por exemplo), desde o berçário, é possível observar que o dialogo cotidiano parece ser um gênero preponderantemente utilizado entre adultos e crianças. Os espaços de utilização desses gêneros, nessas práticas, apresentam-se fecundos para o uso da linguagem entre crianças e adultos, bem como entre as próprias crianças, e para a elaboração de diferentes enunciados, de diferentes estilos.

Bakhtin (2003) se preocupou com o estudo do enunciado[15]. Ele afirma que, sendo o enunciado concebido como "unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações" (BAKHTIN, 2003, p. 269). Considerando a enunciação como produto de um ato de fala, Bakhtin (1988) diz não ser possível considerá-la como um ato individual no sentido estrito do termo, por esta ser "de natureza social" (p.109).

Brait e Melo (2008), pesquisadoras das ideias do Círculo bakhtiniano, reconhecendo a abrangência teórica de estudos dos termos enunciado/enunciação, afirmam que estes apresentam diferentes concepções: associação a uma frase, ou a sequência destas; conceitos sob a ótica pragmática; oposição ao texto e ao discurso, ou até à própria enunciação. Para Bakhtin e seu Círculo, comentam essas estudiosas:

> Os estudos bakhtinianos sobre enunciado/enunciação dialogam com as diferentes acepções que lhes foram dadas [...] As noções enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtinianos justamente porque a linguagem é concebida

[15] Esse estudo não será aqui aprofundado.

> de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos. Bakhtin e seu Círculo, à medida que elabora uma teoria enunciativo-discursiva da linguagem, propõe, em diferentes momentos, reflexões acerca de enunciado/enunciação, de sua estreita vinculação com o signo ideológico, palavra, comunicação, interação, gêneros discursivos, texto, tema e significação, discurso, discurso verbal, polifonia, dialogismo, ato/atividade/evento e demais elementos constitutivos do processo enunciativo-discursivo [...] É próprio do pensamento bakhtinianos, a concepção de enunciado/enunciação não se encontra pronta e acabada [...] (BRAIT & MELO, 2008, p. 65).

Conforme o pensamento dessas autoras há uma relação muito estreita do estudo da linguagem com o estudo do enunciado. Ou seja, discutir uma teoria da linguagem é discutir e refletir, também o enunciado/enunciação, dada a estreita relação que estes têm com a linguagem, enquanto processo - em construção - dialógico, histórico e ideológico.

Nesse sentido, podemos inferir que os enunciados produzidos por crianças em processo de aquisição da linguagem, independente das particularidades que lhes são inerentes, podem ser considerados como uma expressão[16] não limitada ao uso da fala. É através da interação verbal que se constitui a realidade da língua, conforme afirma Bakhtin (1988, p. 123): "A verdadeira substância da língua é construída [...] pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação. A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua". Nessa interação, a "expressão-enunciação" é determinada "pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata" (BAKHTIN, 1988, p. 112).

Quanto ao fato de uma situação extraverbal ser considerada um enunciado, recorremos a um trecho de uma afirmação de Voloshinov - tradução, encontrada em Brait e Melo (2008). Neste trecho, não apenas a fala pronunciada pode ser considerada um enunciado/enunciação.

> A situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura da sua significação.

[16]Bakhtin afirma que *expressão* é definida grosseiramente, como "tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código do signo exterior" (BAKHTIN, 1988, p. 111). Ele defende que "não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação" (p. 112). Essa perspectiva bakhtiniana será adotada neste estudo. Ou seja, expressões linguísticas de crianças, manifestadas em cenas de atenção conjunta – nos dados pesquisados – não serão consideradas como conteúdo interior com objetivação exterior (p. 111), mas, como organizadoras da atividade mental e modeladoras de sua orientação.

> Consequentemente, um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte [17]presumida. (VOLOSHINOV, apud BRAIT & MELO, 2008, p. 67,).

Compreendemos que essa situação extraverbal pode, no caso de uma criança que ainda não faz uso da fala como forma de comunicação, ser um gesto ou um movimento físico realizado para significar algo, seria a *parte presumida*, do enunciado. A significação, diz Bakhtin (1988, p. 131), não ocorre de forma isolada. Ela "pertence a um elemento ou a um conjunto de elementos na sua relação com o todo [...] ela é um potencial, uma possibilidades de significar no interior de um tema concreto".

Bakhtin (1988, p. 131-132) ao discutir a relação entre tema e significação, reporta-se ao *problema da compreensão.* Ele parece deixar claro que as enunciações, de ouvintes e falantes, representam um campo de confrontos no processo de compreensão ativa destes. Assim ele afirma:

> Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão [...] Cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de diálogo [...] É opor à palavra do locutor uma contrapalavra. [...] A significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva [...] Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação.

Desse modo, compreender pressupõe uma atividade do sujeito na direção de uma resposta. Compreender o enunciado do outro não significa isolar-se na própria compreensão, mas orientar-se pela enunciação ouvida, para encontrar um contexto que corresponda a esta enunciação, mediado pelas próprias palavras, até a formação de uma réplica. Por isso a compreensão é concebida como diálogo consigo e com o discurso do outro. Opor à palavra do outro, uma contra palavra, "não significa dizer que compreender é se opor a um determinado discurso, mas usar o discurso anterior para formular um discurso resposta" (BARBOZA,

[17] VOLOSHINOV, V.N. "O discurso na vida e o discurso na arte". Trad. Para uso didático por C. Tezza e C.A. Faraco. s.d.

2011, p. 54). A compreensão estaria, dessa forma, relacionada ao "diálogo com o outro" (idem).

No discurso, ocorrendo a compreensão do significado linguístico, afirma Bakhtin (2003, p. 271), o sujeito passa a assumir em relação ao este, "uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.". Bakhtin ainda ressalta que essa posição é formada "ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante" (idem). O grau desse ativismo se constitui, para Bakhtin, de forma diversa. No entanto, independente do grau, toda compreensão da "fala viva" é de natureza ativa e responsiva, tornando o ouvinte um falante.

Do contrário, a compreensão passiva do discurso ocorre, no dizer de Bakhtin (2003, p. 271), no plano abstrato. "É apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta". Mesmo que essa resposta ativa não apareça na sequência, ou logo em seguida do discurso ouvido, esta compreensão, caracterizada como "compreensão responsiva silenciosa", não representa uma "compreensão de efeito retardado" (p. 272). Posteriormente a resposta pode ser apresentada em discursos ou comportamentos do sujeito. Essas formas de compreensão servem, conforme esse estudioso, para ambas as formas de discurso lido ou escrito. Ou seja, seja na forma verbalizada ou escrita. Entendemos que a complexidade, ou não, de gêneros do discurso, culturalmente estabelecidos, é que irá influenciar o grau dessas formas de compreensão e, por conseguinte, as respostas ou as atitudes responsivas.

Barboza (2011) considera amplo o conceito de compreensão ativa, na dimensão que Bakhtin (2003) propõe. Para este estudioso, ao definir a compreensão ativa e a compreensão passiva, Bakhtin parece não considerar a existência de "níveis diferenciados de compreensão" (BARBOZA, 2011, p. 56) - mesmo oferecendo indícios de que é possível ocorrer esses níveis -, ao dizer que a quantidade de palavras proferidas num ato responsivo dão indícios da real e profunda compreensão (BAKHTIN, 1988).

Nesse sentido, o nível de compreensão num ato responsivo estaria associado à quantidade de palavras expressas. Foi a partir da consideração à possibilidade de existência de níveis de compreensão, e a evidência de que o aluno pode compreender apenas alguns dos aspectos pronunciados pelo professor em seu discurso, que Barboza (2011) propõe outra forma de compreensão: a *compreensão intermediária*.

À luz do que Bakhtin denomina de compreensão ativa, poderíamos dizer que o incipiente domínio da língua materna por crianças pode dificultar indícios da real

compreensão que elas possam apresentar de enunciados em processos de interação com o outro. No entanto, observamos em nosso estudo que é possível identificarmos a compreensão ativa, em contextos de atenção conjunta, não apenas pelo uso de uma considerável quantidade de palavras, mas pela utilização de outros recursos da linguagem multimodal, como o olhar que acompanha o dizer e os movimentos do falante, associado a gestos que sinalizam ou representam atos responsivos. A "compreensão intermediária" (BARBOZA, 2011) pela criança, também observada neste estudo, parece associada à incompreensão de símbolos linguísticos ou conteúdos culturais, utilizados pelo adulto nesses mencionados contextos, mas, não a esse incipiente domínio da língua.

Enfim, compreendemos que em todos os contextos de interação entre professoras e crianças, observados neste estudo, há pela exploração de gêneros do discurso, o desenvolvimento desses processos de compreensão, seja a ativa e plena ou a passiva. Esses contextos, essas situações interativas - onde ocorrem, dentre outras, elaborações simbólicas e o desenvolvimentos desses processos de compreensão -, com o uso da linguagem, podem ser percebidos em processos de sociogênese, aprendizagem cultural e internalização, discutidos por Tomasello (2003).

1.1.2 A linguagem numa abordagem cultural e sua aquisição.

A perspectiva de Tomasello sobre a linguagem diverge de abordagens que a concebem como uma habilidade exclusivamente inata, a exemplo dos realizados por Steven Pinker (2002, p. 9), que se contrapõem à ideia de linguagem como artefato cultural, ao afirmar que esta é uma "peça da constituição biológica de nosso cérebro".

Reconhecendo a importância da Teoria da Herança Dual, que consiste na herança tanto biológica quanto cultural que os seres humanos dependem para se desenvolverem, Tomasello (2003) destaca uma diferença, considerada fundamental, na herança biológica de humanos e demais espécies de primatas, que é a capacidade que estes têm de se identificarem com seus "co-específicos" de forma mais profunda que outros primatas, e de se perceberem como agentes intencionais e mentais, durante a ontogênese. Essa identificação e compreensão tornam possível, segundo Tomasello, a criação dos processos de sociogênese e de aprendizagem cultural e internalização.

É pela sociogênese que indivíduos, em colaboração mútua, criam "artefatos e práticas culturais com histórias acumuladas" (TOMASELLO, 2003 p. 19) e, pela aprendizagem cultural e internalização, que estes "aprendem a usar e depois internalizam aspectos dos

produtos criados pela colaboração entre co-específicos" (TOMASELLO, 2003, p. 20). Essas práticas culturais, segundo Tomasello, sofrem modificações e adaptações ao longo do tempo, as quais podem ser denominadas, na ótica deste estudioso, de "evolução cultural cumulativa ou de efeito catraca" (p. 51), que depende dos processos de "inovação e imitação" (p.53). Assim, somente a cultura humana tem a capacidade de acumular modificações culturais e de "dispor de capacidades de aprendizagem sociocognitiva e cultural para criar, enquanto espécie, produtos cognitivos únicos baseados na evolução cultural cumulativa" (TOMASELLO, 2003 p.55).

Para Tomasello (2003), a partilha de símbolos linguísticos, entre usuários de uma determinada língua, permite a socialização simbólica de suas experiências e a melhor maneira de utilização desses símbolos. Isso acaba por garantir a evolução histórica e dinamicidade da linguagem utilizada na comunicação humana.

> [...] Todos os símbolos e as construções de uma dada língua não foram inventadas de uma só vez, e depois de inventadas geralmente não permanecem idênticos por muito tempo. Pelo contrário, os símbolos linguísticos evoluem, mudam e acumulam modificações ao longo do tempo histórico à medida que os homens os utilizam entre si [...] (TOMASELLO, 2003, p.58).

Nesse sentido, é possível afirmar que a criança, desde o seu nascimento, quando inicia seu processo de interação com o meio sociocultural, através de seus pais ou de cuidadores, passa a compartilhar dessas modificações históricas e culturais da linguagem, bem como a atuar como sujeito desse processo, contribuindo com essa evolução. Contudo, parece ser possível afirmar que, só quando esta criança passa a se perceber e perceber o outro, como agente intencional, conforme Tomasello (2003), é que se pode observar essa atuação.

Nas *cenas de atenção conjunta* (TOMASELLO, 2003) - onde se evidencia essa percepção - entre professoras e crianças (as quais serão tratadas mais adiante, no último capítulo deste estudo), indícios do processo de sociogênese, de aprendizagem cultural e internalização da linguagem (falada e gestual) foram observados, através de construções colaborativas de artefatos linguísticos e gestuais, que visavam facilitar a comunicação nas interações que se estabeleciam entre esses atores.

Para ilustrar o processo de sociogênese no trato da linguagem humana, Tomasello, considerando a dimensão do processo histórico no contexto das construções, evoluções e modificações de símbolos linguísticos, cita a "gramatização ou a sintatização" (TOMASELLO, 2003, p. 58-60), como processos que caracterizam mudanças nas estruturas linguísticas, passando de formas mais simples, para formas complexas, as quais possibilitam

usuários de uma determinada língua, conforme suas culturas, o compartilhamento simbólico e a comunicação. Para este estudioso, são as diferenças culturais entre os povos, que caracterizam as particularidades das línguas.

Em suma, compreendemos que a linguagem, para Tomasello, é considerada um processo cognitivo universal – resultado da *herança biológica* -, elaborada e modificada conforme usos, práticas e evoluções socioculturais. Ela "fundamenta-se claramente em maneiras universalmente humanas de experimentar o mundo [...] e em alguns processos de criação cultural e sociogênese" (TOMASELLO, 2003 p. 61).

Nesse fundamento, podem-se encontrar as condições para a aquisição da linguagem pela criança, haja vista que esta, a partir do seu nascimento, no seu processo ontogenético, inicia o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais na interação com o meio, com o outro e, por conseguinte, com os recursos socioculturais e históricos disponíveis, a exemplo da linguagem falada ou gestual, tão amplamente utilizada em situações comunicativas e de interação com bebês ou crianças maiores, seja em ambiente familiar ou escolar. É em contextos dessa natureza que se pode dizer, conforme Tomasello, que as habilidades cognitivas para a linguagem encontram-se universalmente disponíveis.

> O lugar em que as necessidades intelectuais se encontram diretamente com os recursos culturais é sem dúvida a ontogênese humana. Com efeito, sociogênese e história cultural podem ser entendidas como uma série de ontogêneses em que os membros maduros e imaturos de uma cultura aprendem a agir com eficiência [...] As habilidades cognitivas mais básicas necessárias para a aquisição da linguagem [...] estão universalmente disponíveis para os seres humanos (TOMASELLO, 2003 p.65).

Se entendermos a sociogênese e história cultural como uma *série de ontogênese* - no caso do desenvolvimento linguístico - que possibilita a criança e a adultos experientes a enfrentarem situações/problemas, consideramos, nesse contexto, a importância da *socialização da linguagem*, no sentido de que esta habilitaria a criança não apenas a usar a linguagem em "atividades culturalmente relevantes" (OCHS & SCHIEFFELIN, 1997, p. 69), mas a desenvolver, de forma competente, a gramática.

Comungando com o pensamento vygotskyano, Tomasello (2003), além de considerar o processo histórico na efetivação da linguagem, considera (ao invés de seguir a linha de discussão sobre o que é inato ou adquirido) a interação das linhas individual e cultural de desenvolvimento - já no início do desenvolvimento da criança. Nesse sentido, "qualquer ato

cognitivo das crianças a partir de certa idade incorpora elementos de ambas" (TOMASELLO, 2003, p. 71), seja através da imitação ou da criação.

> Na medida em que a criança se apropria das convenções culturais que aprendeu via imitação ou alguma outra forma de aprendizagem cultural, realiza um salto criativo que vai além delas e deduz, sozinha, alguma relação categorial ou analógica (TOMASELLO, 2003, p. 72).

Vale salientar que para Tomasello (2003, p. 71) a herança cultural, como também a aprendizagem cultural "enfoca os fenômenos intencionais nos quais um organismo adota o comportamento ou a perspectiva de um outro em relação a uma terceira entidade".

Nessa compreensão, podemos considerar o quão importantes são as *convenções culturais*, ou as atividades culturais socialmente compartilhadas entre crianças que se encontram em processo de aquisição da linguagem e adultos mais experientes[18], no sentido de que estas, com o amadurecimento deste processo, não apenas se apropriam de produtos dessa cultura, como a linguagem, mas podem reelaborá-los criativamente, estabelecer relações e elaborar suas próprias deduções quanto, por exemplo, ao uso e tratamento das formas gramaticais de sua língua nativa, dentre outros.

Vale ressaltar que a distinção entre essas linhas é apontada por Tomasello (2003, p. 70-71), como a distinção entre *herança biológica e herança cultural.* Interpretando essa distinção, Tomasello diz que,

> A linha individual do desenvolvimento cognitivo concerne àquelas coisas que o organismo conhece e aprende por conta própria sem influência direta de outras pessoas ou de seus artefatos, ao passo que a linha cultural de desenvolvimento cognitivo concerne àquelas coisas que o organismo conhece e aprende por meio de atos nos quais tenta ver o mundo através da perspectiva de outras pessoas.

Mesmo que a linha individual represente, na distinção feita por Tomasello, uma atitude autônoma de desenvolvimento, não parece evidente que esta se desenvolva sem a influência da linha cultural de desenvolvimento cognitivo se nos referimos, por exemplo, à criança que passa a adquirir uma língua, a partir da apropriação a convenções culturais, em situações interativas. A aquisição (ou a aprendizagem) da linguagem, nessa perspectiva,

[18]Quando nos referimos, neste estudo, a adulto experiente, o consideramos como alguém linguística e socialmente amadurecido, de modo a ser influente na elaboração de símbolos e conceitos por crianças que ainda não dominam a linguagem convencional.

talvez represente mais que a interação dessas linhas: talvez uma complementariedade entre a capacidade cognitiva humana para apreensão/aprendizagem e a experiência interativa da criança, no mundo sociocultural. Pois, conforme o próprio Tomasello (2003, p. 131), "a linguagem é uma instituição social simbolicamente incorporada, que surgiu historicamente de atividades sociocomunicativas preexistentes". O uso da linguagem, pela criança, parece se constituir, nessa perspectiva, de um importante impulso e até mesmo uma importante condição para a aquisição e o domínio da linguagem.

Tomasello (2009), que defende a aquisição da linguagem baseada no uso, afirma que a palavra, sua função comunicativa e sua estrutura gramatical, deriva-se dos multiusos de enunciados. Mesmo considerando que as estruturas de uma língua emergem, historicamente, de processo de gramaticalização, Tomasello defende que ontogeneticamente as crianças escutam expressões individuais e, a partir destas, constroem abstrações de um idioma, através de processos cognitivos gerais, inerentes ao processo linguístico.

Ele propõe que esses processos cognitivos gerais sejam separados da seguinte maneira: primeiro numa espécie de *"intention-reading"*, com dimensão funcional, que seria o processo pelo qual a criança utiliza para discernir, em situações sociais, a intenção ou a meta de um falante maduro. Este processo - que representa a apreensão de símbolos e convenções culturalmente elaborados -, inclui as habilidades de atenção conjunta e se constitui, para Tomasello (2009), o centro de construções cognitivas de abordagens sóciopragmáticas da aquisição da linguagem. O segundo processo, numa dimensão gramatical, seria o *"Pattern-finding"* que vai além da escuta para discerni as intenções do falante. Neste processo, as crianças desenvolvem habilidades para realizar abstrações ou construções linguísticas. Ele se constitui o centro cognitivo de abordagens de aquisição da linguagem baseadas no uso.

Ressalta esse estudioso, que essas duas habilidades cognitivas gerais, interagem mais especificamente em tarefas de aquisição da linguagem, e produzem processos em que as crianças possam: por meio da aprendizagem cultural, aprender formas e funções convencionais de palavras; criar construções sintáticas abstratas, que vão além dos enunciados ouvidos ou por elas elaborados; restringir abstrações aos usos convencionais de sua comunidade linguística e formar categorias paradigmáticas de constituintes linguísticos, como verbos ou substantivos.

Bruner (1974; 1983; 1990), além de considerar que a linguagem pode regular uma atividade de atenção conjunta, diz que algumas situações da ação humana permitem que a linguagem seja decodificada pelo seu uso. Sendo possível associar essa ideia de uso da linguagem, aos estudos de Bakhtin sobre os modos de compreensão, afirmaríamos que o uso

da linguagem por uma criança que está a adquiri-la, mesmo que seja por pura repetição da fala adulta, representa o prenúncio da compreensão de significados linguísticos do seu próprio discurso ou do discurso do outro.

Bruner, considerado segundo Cavalcante e Naslavsky (2011) como o pioneiro do aquisicionismo independente, defende que a aquisição da linguagem, pelo seu uso, é, "contígua e dependente da aquisição pela criança da sua cultura" (BRUNER, 1983, p. 122). Ele faz críticas a estudos psicológicos, pela demora em reconhecer e compreender "a emergência da cultura para a adaptação e funcionamento humanos" (BRUNER, 1990, p. 23), afirmando que o desenvolvimento e o poder do nosso cérebro e a nossa capacidade de evoluirmos do "bipedismo" não significaram apenas passos morfológicos, mas nossa entrada na cultura. Dessa forma, a cultura passa a ser indispensável na configuração da mente humana e um mundo onde o homem tem de se adaptar - através de ferramentas por ela oferecida. Nessa compreensão, a cultura pode ser considerada um espaço que instiga e favorece a aquisição e funcionamento da linguagem pelo homem, desde mais tenra idade.

Segundo Bruner (1983, p. 13-14), a aquisição da linguagem, ao ser investigada, pode ser compreendida em três sentidos: no sentido de construção, ou seja, quanto às produções enunciativas da criança e sua relação com as regras gramaticais; no sentido da capacidade da criança de "referir e significar" e no sentido da "função ou intenção comunicativa". Carpenter, Nagell e Tomasello (1998, trad. nossa p. 25), dizem que Bruner "estabeleceu um modo de pensar e de falar sobre a aquisição da linguagem, não em termos das estruturas e formas linguísticas, mas em termos de processos de comunicação"[19]. Já Cavalcante (2009, p. 159) diz ser um equívoco da perspectiva bruneana, "conceber a língua enquanto sistema puramente gramatical", haja vista que esta estudiosa a concebe "enquanto funcionamento" e prática discursiva onde sujeitos se constituem e garantem o lugar de falantes.

No nosso entendimento, a discussão dos sentidos investigativos para a aquisição da linguagem, apontados por Bruner (1983), não sinalizam para a compreensão que este autor possa ter da língua como puro sistema gramatical, a que se refere Cavalcante (2009), haja vista a indissociabilidade que ele diz haver, quanto à construção, referência e significação, e quanto à intenção comunicativa, a ser considerada no processo aquisicional por uma criança.

Quanto a esses sentidos, Bruner (1983) diz que o sentido da construção é considerado perplexo, pelo fato de que as regras gramaticais não são as mesmas utilizadas, com

[19]Bruner [...] laid out a way of thinking and talking about language acquisition, not in terms of the structures of formal linguistics, but rather in terms of processes of communication.

frequência, pelos adultos. Mesmo que uma criança possa ter imitado o adulto numa formulação gramatical, ele afirma ser duvidoso determinar que a exposição da criança a essas formulações, seja suficiente para que estas aprendam regras gramaticais por indução. É nesse sentido que ele critica teorias que explicam a aquisição gramatical como algo que se aprende de forma semelhante a qualquer outro objeto de aprendizagem, por condicionamento - visão empirista[20] – ou, como algo que depende de uma predisposição inata, a exemplo da visão chomskyana[21]. Para Bruner, a criança passa a dominar a linguagem como um instrumento para significar.

Bruner (1983) reconhece não ser tão óbvio o fato de que a criança utiliza instrumentalmente a linguagem para significar algo, e ainda através de "um discurso léxico-gramatical" (p.14). Mas afirma que é a dependência com o contexto e as condições em que uma enunciação é elaborada, que facilita a compreensão da referência e do significado. Nesse sentido, ou seja, se há uma referência e um significado pela criança que está a adquirir uma linguagem, é preciso, na compreensão de Bruner, considerar a "função ou intenção comunicativa ou como conseguir coisas com palavras" (idem). Na perspectiva da função ou intenção comunicativa, o processo de aquisição da linguagem é avaliado, segundo Bruner, pela sua eficácia e não apenas pela "forma, sentido e referência" (idem).

A forma, o sentido e a referência são para Bruner (1983, p. 14) as "três facetas da linguagem que a criança tem de dominar de modo a tornar-se locutor nativo – a sintaxe, a semântica e a pragmática da linguagem". Estas não são aprendidas de forma independente ou inseparável no processo de aquisição da linguagem, ressalta o autor.

Enfim, esses três sentidos em que a aquisição da linguagem pode ser compreendida, são interligados e indissociáveis. A forma gramatical não é construída sem a compreensão do sentido atribuído à referência, dentro do contexto comunicativo. Essas três compreensões não são reconhecidas, como dependentes, em teorias empiristas ou inatistas que discutem a aquisição da linguagem. A abordagem de Bruner sobre a aquisição da linguagem encontra respaldo em teorias consideradas interacionistas por este considerar o formato da interação,

[20]Dentro dessa visão encontra-se a teoria denominada de Behaviorismo ou Comportamentalismo. Um dos seus principais representantes foi Frederic Skiner (1957). A linguagem, nessa perspectiva teórica, é "um comportamento aprendido [...] formação de hábitos" (FINGER, 2008, p.28) e condicionamentos.

[21]A teoria inatista, representada por N. Chomsky (1957), concebe a linguagem como "um conjunto de representações mentais" (QUADROS, 2008, p. 51). A condição para que ela se desenvolva no indivíduo é a maturação biológica. Assim, não há aquisição ou aprendizagem da linguagem. Há um Dispositivo inato para que esta se desenvolva.

como integrante do processo aquisitivo da linguagem. Trechos introdutórios do livro "Como as crianças aprendem a falar" (BRUNER, 1983, p. 14-15) parecem assegurar, dentre outras, essa compreensão:

> [...] A aquisição da linguagem começa antes de a criança produzir seu primeiro discurso léxico-gramatical. Começa quando a mãe e a criança criam um formato prévio de interação, que pode funcionar como um microcosmo para comunicação e para a constituição de uma realidade partilhada. As transações que ocorrem em tais formatos constituem a entrada, a partir da qual a criança adquire, então, o domínio da gramática, como referir e significar e como expressar as suas intenções comunicativamente.

Mesmo tecendo críticas a teorias que não reconhecem as *facetas da linguagem*, como dependentes, a exemplo da teoria inatista representada por Chomsky, Bruner reconhece ser improvável a inexistência de uma predisposição inata, similar a um Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL), como defendido por Noan Chomsky, no alcance de prodígios, pela criança - através dos formatos por ele mencionados - na aquisição da linguagem. No entanto, ele destaca que só através de um adulto "que entra com ela num formato transacional" (p. 15), é que estes são alcançados. Esse formato fornece, para Bruner, o que ele denominou de Sistema de Suporte à Aquisição da Linguagem – SSAL ("Language Aquisition Support System – LASS"). Nessa compreensão, o DAL só funciona por existir essa interação nos formatos transacionais, entre criança e adulto, que por sua vez representam o SSAL.

Os dados do nosso estudo parecem sinalizar que, além de um adulto, outra criança, em processo de aquisição da linguagem, também pode ser considerado um parceiro na elaboração desses formatos de interação. Cenas de atenção conjunta, entre crianças e adultos e entre as próprias crianças, podem se constituir de importantes espaços para atuação do SSAL.

Bruner (1983, p. 17), em seu estudo sobre como as crianças aprendem a falar, analisa, dentre outros, como ocorre a transição da comunicação pré-linguística[22] para a linguagem. Ele ressalta que a análise dessa questão está além da discussão sobre ser inata ou não a capacidade para se adquirir uma linguagem. "O que predispõe um ser vivo a utilizar a linguagem e a ser modificado pela sua utilização?" (p.17) Elabora o próprio Bruner. Essa predisposição está relacionada, responde este estudioso, com a "competência humana" que "é simultaneamente, biológica na origem e cultural nos meios pelos quais encontra expressão" (idem). Ou seja, o

[22]Entendemos que Bruner utiliza a denominação pré-linguística, para indicar os diferentes recursos que a criança utiliza, antes de fazer uso da forma gramatical convencional em sua língua materna, na comunicação com um adulto. Neste trabalho, consideramos que estes recursos são linguísticos, mesmo que estes antecedam a o uso convencional da linguagem.

homem aprende a utilizar a linguagem porque este possui, nas raízes biológicas (genes), uma "capacidade para a ação inteligente", mas, principalmente, por este poder atuar na/com a cultura e apropriar-se dos modos de atuação e de pensamento humano ao longo do seu processo evolutivo. É no exercício dessa capacidade que o homem se apropria da sua cultura, diz Bruner. Podemos inferir que este exercício pode ser evidente no processo de aprendizagem cultural e internalização, citado por Tomasello (2003). A linguagem pode ser considerada, nessa perspectiva, resultado desse exercício, dessa aprendizagem.

A cultura atua como "um dispositivo protésico" (BRUNER, 1983, p. 18), na concretização da capacidade humana fazendo evidenciar uma espécie de "dom" para o domínio da linguagem.

> É a exigência de utilização da cultura como forma necessária de gestão que força o homem a dominar a linguagem. A linguagem é o meio para interpretação e regulação da cultura. A interpretação e a negociação iniciam-se no momento em que a criança entra na cena humana. É nessa fase da interpretação e da negociação que a aquisição da linguagem se expressa

Este pensamento de Bruner (1983) sintetiza, em nossa opinião, sua tese sobre como a criança aprende a falar e a dependência desse aprendizado com a cultura. Para desenvolver esse 'dom' através de sua capacidade interativa com a cultura – assim como o domínio da cultura pela linguagem -, Bruner apresenta quatro conclusões "quanto à natureza do dom cognitivo da criança" (p.24), as quais são relativas à percepção, à habilidade e à resolução de problemas na criança pré-linguística. Conclui Bruner (1983 pp. 19-25):

> [...] Grande parte do processo cognitivo ocorrido na infância parece operar em suporte de actividade dirigida para um objetivo [...] Uma enorme quantidade da actividade da criança durante o primeiro ano e meio de vida é extraordinariamente social e comunicativa [...] Muita da acção inicial da criança tem lugar em situações familiares confinadas e revela um grau supreendentemente elevado de ordem e de sistematicidade [...] o caráter sistemático é surpreendentemente abstrato.

Para essas conclusões, Bruner (1983, p. 19) argumenta ser a criança, desde as primeiras semanas de vida, ativa na busca de regulações do mundo que a circunda, "convertendo experiências em estruturas de meios-fim típicas da espécie", o que a favorece, desde muito cedo, a perceber requisitos que coordenam suas ações. "Ela parece apta a apreciar, por assim dizer, a estrutura da acção e particularmente a maneira como meios e fins devem ser combinados para conseguir resultados satisfatórios" (p.20).

A natureza social da criança é algo não questionável para Bruner; haja vista que esta, desde seu nascimento, apresenta-se sensível e adaptada a responder à voz e ao rosto humano, levando-a a coordenar mais facilmente suas ações, junto às ações dos que dela cuidam e com ela interagem. "A principal 'ferramenta' da criança para alcançar os seus fins é outro ser humano familiar" (BRUNER, 1983, p. 21). É justamente pela facilidade que tem a criança de entrar no mundo humano e com ele interagir, que Bruner conclui que "a interação social parece ser, simultaneamente, auto-impulsionada e autocompensatória" (idem). Estudos mostram, reforça Bruner, a importância da resposta social à criança para sua aprendizagem e suas reações, de perturbação ou de imitação de gestos. São respostas que auxiliarão a criança no estabelecimento de reciprocidades, durante a interação com o adulto, levando-a a antecipar ou a esperar sua reação. É essa reciprocidade que gera "uma forma de atenção mútua, uma harmonia ou intersubjectividade" (p. 22).

> [...] Um padrão de respostas sociais iniciais inatas na criança, eliciado por uma grande variedade de sinais efectivos da parte da mãe – o seu ritmo cardíaco, a configuração visual do rosto e particularmente os seus olhos, o seu cheiro característico, o som e os ritmos de sua voz – rapidamente é convertido num sistema antecipatório conjunto muito complexo, que converte a ligação biológica inicial entre mãe e filho em algo de mais subtil e mais sensível a idiossincrasias individuais e a formas de práticas cultural (BRUNER, 1983, p. 22).

Assim, é pela interação intersubjetiva entre mãe e filho que as respostas sociais da criança, inicialmente inatas, convertem a ligação biológica com a mãe em práticas culturais. Nesse sentido, podemos presumir que as relações intersubjetivas, talento que pertence por excelência a nossa espécie (BRUNER, 2001, p. 29), impulsionam o aprendizado da linguagem, por estas representarem *formas de práticas culturais.*

Bruner (2001), ainda nos lembra de que não são apenas as palavras que tornam possível a intersubjetividade, mas, os gestos ou outros meios, e a "nossa capacidade de compreender o papel dos contextos nos quais as palavras, os atos e os gestos ocorrem [...] É isto que permite que "negociemos" significados quando as palavras se perdem" (p.29). Tal capacidade, e características da ação e atenção humana, permitem que a linguagem, incluídos os gestos ou outros meios, seja decodificada pelos usos a que é colocada (BRUNER, 1974).

A terceira conclusão, acerca da *ordem* e da *'sistematicidade'* na ação inicial da criança, é sustentada pelo argumento de que a criança passa um longo período de tempo limitando-se a realizar determinadas atividades motoras, como: alcançar e agarrar objetos, a

bater com estes, a observá-los, dentre outras. Essas ações, para Bruner (1983, p. 23), levam a criança a agir dentro de uma ordem e sistematicidade, semelhantes a comportamentos adultos. São elas que também contribuem com sua entrada "no mundo da linguagem e da cultura com uma prontidão para encontrar ou inventar maneiras de lidar com requisitos sociais e formas linguísticas". Bruner explica que "a criança reage culturalmente com hipóteses características quanto ao que é exigido e entra na linguagem com uma prontidão para a ordem" (p. 23). Ele cita duas implicações decorrentes dessa reação. A primeira é que a criança passa a ampliar suas possibilidades de ação, e criativamente operar por combinação. Ou seja, "fazer muito a partir de pouco" (idem). A segunda, caracterizada por Bruner como social - considerando a restrição de lugares onde a comunicação pré-linguística e linguística ocorrem - está relacionada à combinação, que ocorre entre criança e cuidador, "para extrair significados, atribuir interpretações e inferir intenções" (idem). São essas combinações que favorecem a boa comunicação, diz Bruner.

A quarta conclusão diz respeito ao fato de que durante o primeiro ano de vida, as crianças "parecem ter normas para lidar com o tempo e mesmo a causalidade" (BRUNER, 1983, p. 24). Ele cita como exemplo dessa capacidade para normas abstratas, o brincar de esconde-esconde e o toque a objetos, que são depois reconhecidos só pela visão. Nessas ações, a criança elabora percepções, que parecem "normas altamente abstractas". Segundo Bruner, através destas percepções as crianças elaboram definições abstratas, as quais são assimiladas com rapidez na aquisição da linguagem, e são semelhantes à "forma como a criança ordena o seu mundo de experiência. A linguagem servirá para especificar, amplificar e expandir distinções que a criança já tem sobre o mundo" (idem).

Resumindo, Bruner (1983, p. 25) enfatiza esses 'dons' cognitivos da criança, defendendo que eles "fornecem processos de base que ajudam a aquisição da linguagem". Ele esclarece que não são os 'dons' em si que geram a linguagem, haja vista suas características gramaticais específicas, mas deles advém, e dependem, as possibilidades de criação de "hipóteses linguísticas ou comunicativas", as quais ajudarão a criança a adentrar no funcionamento da linguagem em si.

Considerando a existência desses 'dons', Bruner (1983) afirma que a entrada da criança na linguagem está relacionada a situações de efetiva interação e comunicação por meio de algum tipo de sistema de suporte à aquisição da linguagem de um adulto e não apenas através da exposição da criança a linguagem falada. Ele afirma que há quatro maneiras - "procedimentos e acontecimentos mundanos" (p.36) - pelas quais esse sistema ajuda a

garantir que ocorra a continuidade de comunicações pré-linguísticas para a linguística. Estas maneiras são expostas nos trechos que seguem:

> Formatos transacionais familiares e de rotina, torna-se exequível para um parceiro adulto destacar àquelas características do mundo que já são salientes para a criança e que possuem uma forma gramatical básica ou simples [...]; [...] Encorajando e modelizando substitutos frásicos e lexicais para meios vocais e gestuais familiares, para efectuar diversas funções comunicativas [...]; [...] formatos de brincadeiras [...] feitos de acontecimentos estipulativos ou constitutivos, que são criados pela linguagem e depois recriados, quando necessários, pela linguagem. Mais tarde esses formatos assumem o caráter de situações 'de faz de conta' [...]; [...] Uma vez a criança lançadas em formatos convencionalizados, são chamados à acção vários processos psicológicos e linguísticos, que se generalizam de um formato a outro. A nomeação, por exemplo, surge primeiro em formatos indicativos e é depois transferida para formatos de pedido (BRUNER, 1983, pp. 34-36).

Estes procedimentos/acontecimentos, no dizer de Bruner, parecem auxiliar, não apenas a continuidade da comunicação linguística, mas a efetividade na comunicação, interpretação e atribuição de significado por crianças que já apresentam domínio da fala, em seu estágio inicial, aos dois anos de idade. Algumas situações investigadas em nosso estudo parecem demonstrar que esse Sistema de Suporte à Aquisição da Linguagem - SSAL (BRUNER, 1983) continua sendo necessário, mesmo quando as crianças já apresentam indícios desse domínio, em contextos comunicativos com o adulto, como nas cenas de atenção conjunta. O brincar e os jogos realizados pelas crianças, com a ajuda do adulto, podem ser exemplos de situações em que o SSAL seja necessário no auxilio dessas continuidades.

Ainda na investigação sobre como as crianças aprendem a falar, Bruner (1983) apresenta o resultado de um estudo longitudinal desenvolvido com duas crianças, desde os primeiros meses de vida, através de filmagens em ambiente familiar. Neste estudo, ele conclui que grande parte das brincadeiras e dos jogos da infância, entre pais e crianças, apresenta dependência com o uso e a troca da linguagem. Há jogos e brincadeiras que são "constituídos por linguagem e que só podem existir se a linguagem estiver presente" (BRUNER, 1983, p.38), como o esconde-esconde, por exemplo. Há jogos e brincadeiras que "fornecem a primeira ocasião para o uso sistemático da linguagem da criança com o adulto [...] e a primeira oportunidade para explorar como conseguir fazer coisas com as palavras" (idem).

O domínio da referência linguística pela criança é outro ponto da referida investigação, desenvolvida por Bruner (1983). Ele afirma ser uma característica-chave dos

atos de referência, a sensibilidade destes ao contexto. Eles são "altamente deícticos" (p, 60). Afirma Bruner (1983, p. 60):

> As partes de um acto de referência inferem o seu referente de uma enunciação num contexto. Qualquer explicação da ontogênese da referência deve ter em conta esta característica deíctica [...] Seria razoável esperar que a aquisição de procedimentos de referência dependesse fortemente da 'adaptação' e da simplificação de contextos pelo adulto, para assegurar que as exigências deícticas sejam acessíveis à criança.

Essa acessibilidade às exigências deícticas podem ser asseguradas, segundo Bruner, através da rotinização de contextos, onde "cenários familiares" poderiam ser facilmente interpretáveis na localização de objetos ou acontecimentos, para referência, pela criança. Nesse sentido, "qualquer tópico pode ser referido (ou trazido à atenção de) a qualquer pessoa por algum meio compreensível para as duas partes" (BRUNER, 1983, p. 76).

Dados do nosso estudo podem nos ajudar a afirmar que um ato de referência, pela criança em processo de aquisição da linguagem, independente dos meios por ela utilizados, está relacionado com sua capacidade de interpretar e significar dentro de uma situação de atenção conjunta. Ao utilizar a fala ou o gesto na indicação de um referente, em meio a contextos interativos com adultos, a criança parece demonstrar, não apenas que compreende o significado atribuído ao objeto referido - pela relação comunicativa que estabelece conjuntamente com seu parceiro (seja adulto ou não) -, como parece reconhecer a eficiência dos meios utilizados para o alcance do seu objetivo, o de referir, para o alcance de um fim, ou um desejo. Ou seja, a criança parece reconhecer a eficácia da fala, do gesto, e até mesmo do simples olhar, num ato de referência, quando interage com um adulto (ou com outra criança).

Para guiar seu estudo sobre o ingresso do homem no significado, Bruner (1990) elaborou três asserções, as quais decorrem de suas conclusões sobre como as crianças adquirem a linguagem. A primeira diz respeito ao fato de que essa aquisição requer assistência, interação e usos. "A linguagem não se adquire no papel de espectador, mas através do uso [...] A criança não está apenas a aprender o que dizer, mas como, onde, para quem e sob que circunstâncias" (BRUNER, 1990 p.78). A segunda asserção diz que algumas funções ou intenções comunicativas já estão presentes na criança, antes mesmo delas se expressarem, formalmente, pela fala, como: "indicar, rotular, pedir e confundir" (Idem).

> [...] Olhando as coisas com naturalidade, afigurar-se-ia que a criança está parcialmente motivada para dominar a linguagem a fim de melhor realizar estas funções *in vivo* [...] Há certas habilidades comunicativas generalizadas

> cruciais para a linguagem, que também parecem estar já implantadas antes do início da linguagem e que são mais tarde incorporadas na fala da criança mal ele comece: chamar a atenção para um referente putativo, troca mútuas, mencionar o mais proeminente (BRUNER, 1990, p. 78)

Nesse sentido parece claro que estas habilidades comunicativas podem oferecer indícios de uma relação com a capacidade da criança de interpretar e significar, mesmo sem o domínio convencional da fala, como inferimos anteriormente.

A terceira asserção representa, conforme afirma o próprio Bruner (1990), um resumo das suas primeiras asserções. Nesta, fica clara a estreita relação da aquisição da linguagem com o contexto e uso desta pela criança, bem como da compreensão e interpretação do significado pela criança, mesmo que esta ainda opere de forma pré-linguística, como se refere Bruner. O trecho que segue descreve esta asserção:

> [...] A aquisição de uma primeira língua é muito sensível ao contexto, pelo que se entende que progride muito melhor quando a criança já compreende, de uma maneira *pré-linguística*, o significado daquilo de que se está a falar ou da situação em que a conversa ocorre. Com a apreciação do contexto, a criança parece mais capaz de compreender não apenas o léxico, mas os aspectos apropriados da gramática de uma língua (BRUNER, 1990, p. 78).

Diríamos, que não apenas pela apreciação do contexto que melhor se desenvolve essa capacidade, mas pela atuação da criança, como parceira na comunicação e interação com o adulto (ou outra criança), principalmente em situações de atenção conjunta.

1.1.3 Algumas considerações frente às abordagens apresentadas.

Por fim, para apresentar ideias de estudiosos acima mencionados (Vygotsky, Bakhtin, Bruner e Tomasello), anunciamos, no título que as antecedem: abordagens interacionistas. Como já deixado claro anteriormente em nota de rodapé, não temos a intenção, neste trabalho, de nos aprofundarmos na evolução, desenvolvimento, ou "pontos nevrálgicos" (LIER-DE VITTO & CARVALHO, 2008, p. 116) da corrente teórica denominada e abundantemente explorada - de um modo geral - pela literatura na área da Psicologia e da Linguística, de interacionista. Temos sim a intenção de deixarmos evidente a perspectiva de linguagem (e sua aquisição), adotada neste estudo, sem, no entanto, nos aprofundarmos na constituição e desenvolvimento dessa corrente. Queremos apenas deixar claro (já no título), após leituras

acerca de teorias que explicam a aquisição da linguagem[23], que as ideias desses estudiosos são passíveis de diálogo e interagem com princípios da teoria interacionista no que concerne à linguagem e sua aquisição. O leitor interessado buscará se aprofundar nessas possibilidades dialógicas, pois nos reservamos levantar, aqui, alguns pontos e algumas discussões para contribuir com esse diálogo.

No campo da Psicologia, essa corrente teórica é representada por diversos autores, a exemplo de Vygotsky e Piaget. Apesar de estes apresentarem compreensões diferentes acerca da interação, o interacionismo é caracterizado, de um modo geral, pelo pressuposto de que o sujeito interage com o outro e com o meio em que este se insere. Trata-se de uma interação que resulta em modificações, tanto do meio em relação ao sujeito, quanto deste em relação ao meio. Nessa perspectiva, a linguagem é adquirida em meio a contextos sociais interativos, com o outro e, por conseguinte, com a cultura.

O que nos fez perceber a possibilidade de diálogo entre Vygotsky (1991; 2005), Bakhtin (1988; 2003), Bruner (1974; 1975; 1990; 1983) e Tomasello (1983; 1993; 2005; 2007) é que ambos, mesmo com princípios epistemológicos e percursos metodológicos diferentes no que tange à linguagem, lidam com este fenômeno, de um modo geral, como sendo algo construído dentro de um processo caracterizado pela ativa participação do sujeito, na relação com o outro.

Nessa perspectiva de construção, mesmo se considerando a existência de propriedades biológicas e psíquicas do sujeito que está a adquirir a língua materna, algumas ideias parecem se entrelaçar: a consideração sobre as interações intersubjetivas; os processos e movimentos de mudanças históricas e ideológicas dentro de uma dada cultura; os contextos sociais de uso da linguagem; as produções de significados dentro dos contextos; o pensamento e a fala, consubstanciados no pensamento verbal; a palavra como conteúdo ideológico e modo de relação social; a formação do processo de consciência no fluxo da comunicação; a linguagem como produto ideológico, que carrega e (re) produz signos; o diálogo como o campo onde os conteúdos ideológicos emergem; o "extraverbal" ou o "pré-linguístico" como enunciados; a

[23]SILVA (2009, p. 67) ao discorrer sobre a gênese teórica do campo da aquisição da linguagem, afirma que este "tem sua origem na própria linguística, primeiramente nos trabalhos estruturalistas e, após, nos gerativistas". Silva ainda discorre sobre a tematização da aquisição da linguagem nos quadros da Psicologia do desenvolvimento e critica a possibilidade de relacionar a gênese da aquisição da linguagem pela Psicolinguística. Nos quadros da Psicologia do desenvolvimento, afirma Silva, a língua enquanto objeto de conhecimento é adquirida pelo sujeito. "Pensar a língua como objeto de conhecimento requer pensar a sua aquisição como construção de um conhecimento que torna a criança, gradativamente, sujeito falante de sua língua materna. Essa construção de um saber sobre a língua ocorre via mediação sujeito/meio/outro, o que acarreta exclusões de noções inatistas e empiristas para a inclusão de noções interacionistas [...]" (p.81).

compreensão da linguagem como um processo cognitivo elaborado e modificado conforme práticas e evoluções socioculturais; dentre outros.

O entrelaçamento dessas ideias, advindas desses diferentes estudiosos, representa, em suma, a possibilidade de se conceber a linguagem como produto cognitivo de uma construção histórica, social, cultural e ideológica, desenvolvida via interação, graças à capacidade e habilidade humana para a comunicação, interação, atenção, referenciação, compreensão, significação, criação e para o uso da palavra, do signo. Em contextos de atenção conjunta a construção dessas capacidades parece evidente.

Mesmo considerando que Bruner (1974; 1983) e Tomasello (2003; 2007) discutam sobre a linguagem e sua aquisição - o primeiro, de forma mais específica sobre como a criança aprende a falar - ; que Bakhtin (1988; 2003) não se dedicou a esse tema; que Vygotsky (1991; 2005) apresentou uma preocupação maior com a linguagem e com a discussão da relação desta com o pensamento; um olhar mais atento para o conjunto dessas abordagens nos leva a considerar, que, para a aquisição da linguagem faz-se necessária a existência de contextos interativos/comunicativos, para utilização de artefatos linguísticos pela criança.

Nesse sentido - observando o conjunto dessas ideias -, através do uso da linguagem - independente de sua forma - para interagir, comunicar, compreender, significar, criar e (re) produzir signos, a criança estaria: utilizando um artefato sociocultural, histórico e ideológico, que se modifica ao longo do tempo; agindo inter e intrasubjetivamente; internalizando conteúdos culturais; desenvolvendo sua consciência e sua capacidade de enunciar e dialogar; contribuindo com o processo de sociogênese e fazendo uso da herança cultural; desenvolvendo a capacidade de estabelecer e manter atenção conjunta; enfim, aprendendo e se desenvolvendo linguisticamente.

As contribuições de Vygotsky (1991; 2005), Bakhtin (1988; 2003), Tomasello (1983; 1993; 2005; 2007) e Bruner (1974; 1975; 1990; 1983) podem nos remeter a uma percepção de linguagem - seja verbal, escrita, ou através de movimentos corporais, a exemplo do olhar e do gesto - enquanto facilitadora de processos cognitivos e sociais, por meio dos quais o homem, desde a mais tenra idade, busca apreender, compreender e significar o meio, sua cultura, e as relações, através de contextos interativos, a exemplo dos que são caracterizados por cenas de atenção conjunta.

Essa percepção nos leva à compreensão de que é através de contextos de atenção conjunta que a criança se insere no sistema linguístico, seja qual for a forma de linguagem utilizada, e passa a apreender diferentes formas de usos e comunicação, que as levam à

compreensão e significação - habilidades necessárias ao seu desenvolvimento, sua identificação pessoal/social e do outro como alguém com intenções, semelhante a si mesmo (TOMASELLO, 2003). É com essa compreensão que nos debruçaremos, no capítulo que segue, para os fundamentos que darão sustentação ao "locus" de discussão da nossa tese, que é a atenção conjunta.

2. ATENÇÃO CONJUNTA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Neste capítulo, faremos uma revisão bibliográfica acerca da atenção conjunta, principal foco do nosso estudo, objetivando uma melhor compreensão do funcionamento desse fenômeno, que ocorre entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem.

2.1 Ação e atenção conjuntas: algumas considerações conceituais e investigativas

Os termos ação conjunta e atenção conjunta parecem necessitar, no presente trabalho, de esclarecimentos no sentido de distingui-los e conceituá-los. As definições que a literatura traz de atenção conjunta, entre um adulto e uma criança de aproximadamente um ano de idade, parecem que carregam uma espécie de condição ou pré-requisito, quanto ao desenvolvimento de habilidades cognitivas exigidas para sua efetivação, como por exemplo, a capacidade da criança reconhecer a intencionalidade do seu parceiro interativo. Conforme Tomasello (1995; 2003), por volta dos nove meses de idade a criança, ao apresentar comportamento de atenção conjunta, parece reconhecer que o outro tem intenção igual a si mesmo. Através desse comportamento, ela é capaz de estabelecer relação com entidades externas, acompanhando-as, dirigindo-as ou compartilhando-as. Já ação conjunta, que também precede do desenvolvimento dessas habilidades, não deixa implícita, em conceituação apresentada por Carpenter (2009), a necessidade desse reconhecimento, nem que essas intenções sejam de conhecimento mútuo.

Se recorrermos ao significado dicionarizado (BUENO, 2007) dos termos: "ação" e "atenção" percebemos uma sutil diferença: **ação** está relacionada a *movimento*; *modo de atuar*; *acontecimento* dentre outras; e **atenção**, à *aplicação cuidadosa do espírito a*; *consideração*. Analisando essas significações, dentro do contexto aqui abordado, percebemos que a **ação**, está implícita no ato **atenção.** No entanto, os significados para o termo atenção parecem não contidos, necessariamente, nos significados do termo ação. Levando em consideração uma ação da criança realizada com um adulto, esta pode representar apenas um movimento, uma atuação desta, sem a necessidade que ela demonstre um desempenho mais cuidadoso, ou seja, mais atencioso. A atenção, nesse caso, requer mais que a ação. Isso não implica dizer que não haja, numa simples ação conjunta entre criança e adulto, "intencionalidade compartilhada" (CARPENTER, 2009), aproximando-se ao que ocorre numa atenção conjunta, nos termos de Tomasello (1995; 2003).

O que nos parece evidente é que a diferença de uma ação conjunta para uma atenção conjunta, conforme definição de Tomasello, reside no fato de que, nesta última, os dois parceiros da interação comunicativa e conjunta devem ter a consciência de que o objeto de atenção ou o evento observado são de conhecimento mútuo. Na ação conjunta, o que parece demonstrar Carpenter (2009), há uma intencionalidade compartilhada sem a garantia de que ambos os parceiros tenham essa consciência mútua do objeto de atenção compartilhado.

Carpenter (2009), que afirma ser a intencionalidade compartilhada à base de construção da ação conjunta, apresenta um estudo sobre as raízes ontogenéticas da ação compartilhada na infância e parece deixar evidente que uma ação conjunta, realizada entre crianças e adultos, pode oferecer pré-requisitos para o estabelecimento da atenção conjunta.

Esta estudiosa ainda afirma que, até um ano de idade, bebês humanos já possuem a maioria das habilidades necessárias para que participem de uma ação conjunta. Ela considera que os diversos tipos de interação social que um bebê estabelece com sua mãe, desde o face a face até atividades de cunho mais colaborativas que ocorrem posteriormente aos vinte e quatro meses, significam ricos e importantes comportamentos externos que favorecem a construção sociocognitiva de uma ação conjunta.

Contrária à visão de que ação conjunta se resuma à qualquer forma de interação social, Carpenter (2009, p. 381) acrescenta que uma espécie de "objetivo comum" deve existir entre os parceiros dessa ação. Para respaldar sua visão, ela adota a concepção de BRATMAN (1992), afirmando que "para que uma atividade seja considerada compartilhada ou conjunta cada parceiro precisa ter a intenção de executar juntos a ação conjunta"[24] (CARPENTER, 1999, trad. nossa, p. 381). Essa intenção, e os planos de execução da ação, ressalta Carpenter, devem ser do conhecimento comum entre os participantes.

No entanto, Carpenter (2009) não parece mencionar que numa ação conjunta, assim como numa relação triádica (Tomasello, 2003) - os parceiros precisam estar cientes de que ambos estão antenados num mesmo objeto de atenção da própria ação, mas, apenas que a intencionalidade de realização desta ação seja partilhada e que os planos para sua realização sejam elaborados em conjunto. Ou seja, a ação conjunta pode não atingir a condição de atenção conjunta, se um de seus parceiros se desconecta da intencionalidade que deve ser partilhada e dos planos e desencadeamento desta ação.

[24]Bratman argued that in order for an activity to be considered shared or joint each partner needs to intend to perform the joint action together […].

Ainda na esteira de Bratman (1992) Carpenter (2009, trad. nossa, p. 381-382) assinala alguns pré-requisitos básicos para uma ação conjunta: "uma compreensão dos objetivos, intenções e do conhecimento comum dos outros; a capacidade de ajudar os outros e uma compreensão dos compromissos [...] e uma motivação para agir em conjunto com outros"[25].

Utilizando esses pré-requisitos em pesquisas junto a crianças com um ano de idade, Carpenter conclui que os dois primeiros pré-requisitos foram observados, quando estas realizaram ação conjunta. E ainda, que não basta a evidência destes, se as crianças não tiverem a "motivação para compartilhar estados e atividades psicológicas com os outros"[26] (CARPENTER, 2009, trad. nossa p. 283). O único pré-requisito considerado pouco observado em suas pesquisas, necessitando de mais investigações, é quanto a compreensão dos compromissos, pela criança. Enfim, conclui a autora, é a partir dos doze meses de idade que a criança já consegue operar com a maioria das habilidades e motivações necessárias para o engajamento em uma ação efetivamente conjunta.

No presente trabalho, entendemos que os estudos de Carpenter (2009) sobre ação conjunta têm estreita relação com estudos sobre cenas de atenção conjunta (TOMASELLO, 2003). A discussão sobre distinção de termos, dá-se por compreendermos que ação conjunta se coaduna com atenção conjunta, mas esta última, ao se analisar o funcionamento dos dados do nosso estudo, parece mais elucidativas na observação de capacidades mais complexas, por crianças, em relações triádicas (TOMASELLO, 2003).

Carpenter, Nagell e Tomasello (1998) fizeram uma breve incursão histórica sobre os primeiros estudos acerca dos modos em que crianças incorporam em suas interações, uma entidade externa. Essa breve viagem ao tempo pode nos auxiliar na compreensão de definições acerca da atenção conjunta, que apresenta a literatura.

Esses estudiosos apontam os meados da década de 70 para o surgimento dos mencionados estudos. Eles destacam pesquisas de Trevarthen e Habley (1978), Scaife e Bruner (1975), e de Bates, Camaioni e Volterra (1975). São investigações que parecem sinalizar para o surgimento/reconhecimento da habilidade da atenção conjunta, enquanto fenômeno que ocorre nos processos comunicativos e interativos entre crianças e adultos, bem

[25] "Some of the most basic prerequisites for joint action are thus an understanding of others' goals, intentions, and common knowledge, the ability to help others, and an understanding of commitments. In addition, one needs the motivation to act jointly with others in the first place".

[26] […] if they do not have the motivation to share psychological states and activities with others.

como para a intensificação de processos investigativos em décadas posteriores, até os dias atuais.

Observando a ordem dos pesquisadores destacados por Capenter, Negel e Tomasello (1998), os primeiros se preocuparam em investigar como ocorria a passagem das interações diádicas - desde as primeiras trocas de olhares entre mãe e bebê - para as interações que envolviam três entidades, ou seja, a própria criança, um adulto e um objeto.

Os segundos, Scaife e Bruner (1975), se preocuparam com a direção do olhar da criança. Observando a amplitude dessa direção, estes estudiosos objetivavam detectar a idade em que os bebês compreendiam que o outro tinha atenção e interesse em um determinado "alvo" (CAPERNTER, NAGEL e TOMASELLO, 1998, p. 3).

Os terceiros pesquisadores: Bates, Camaioni e Volterra (1975), investigaram os gestos direcionados para um adulto, pela criança, para indicar o interesse por um objeto que esta desejava alcançá-lo. Segundo Carpenter, Nagell e Tomasello (1998), eles distinguiram, dentre os gestos direcionados pela criança, os gestos imperativos e os gestos declarativos[27].

Assim, nessas primeiras investigações sobre a inserção pela criança de um objeto externo em suas interações, foram focadas: o momento em que ocorre uma atenção conjunta, ou seja, uma interação triádica; a compreensão, pela criança, da intenção e do interesse do outro, através da direção do olhar adulto; e características de gestos direcionados pela criança numa possível atenção conjunta. No nosso entendimento foram investigações que serviram de base para a caracterização de uma atenção conjunta, como definidas atualmente por diversos estudiosos.

Além da área da Linguística - que geralmente estuda a atenção conjunta na sua relação com os processos de aquisição da linguagem - a atenção conjunta tem sido conceituada e investigada por outras áreas do conhecimento, a exemplo da psicologia do desenvolvimento, da psicologia cognitiva e da primatologia, conforme destaca Miguens (2006, p. 106). Pela psicologia do desenvolvimento, esse tema começou a ser investigado "para se compreender as origens da comunicação verbal dos humanos". Trata-se de um fenômeno que foi objeto de atenção não apenas entre humanos, mas entre animais ou destes em relação a humanos a exemplo de estudos realizados por Warneken, Chen e Tomasello (2006).

Miguens (2006, p. 106) ainda ressalta que "quem está interessado em atenção conjunta está usualmente interessado no desenvolvimento da linguagem" (idem). Essa autora não se

[27]Sobre esses tipos de gestos retomaremos, ainda neste capítulo, quando discutiremos o uso de elementos multimodais na atenção conjunta.

refere apenas à linguagem falada, mas a linguagem interpretada por gestos e, pelo olhar. Ela afirma que "o indício comportamental mais óbvio de atenção conjunta é o acto de uma criança seguir o olhar de outra criatura dirigido a algo no ambiente [...]" (MIGUENS, 2006, p. 8). No entanto, essa afirmação não representa, no nosso entendimento, uma definição de atenção conjunta, nos moldes de Bruner ou de Tomasello, apenas representa um indício de constituição de uma atenção conjunta.

Miguens, tecendo críticas a estudos que defendem a existência de atenção conjunta entre "mentes não linguísticas que não possuem o conceito de crença" (p. 111), defende não ser suficiente,

> [...] Para que exista a atenção conjunta que duas criaturas prestem atenção ao mesmo objeto e que a atenção de uma seja a causa da atenção da outra: o fato de ambas estarem a prestar atenção ao mesmo objeto tem que ser mutuamente manifesto [...] (MIGUENS, 2006, p. 109).

Essa manifestação mútua é para Miguens (2006, p. 110) "o núcleo do problema epistemológico da atenção conjunta". Ela acredita não ser possível uma efetiva atenção conjunta sem que ambos os indivíduos, numa interação, já tenham elaborado o conceito de crença, o que não é possível antes dos dois anos de idade. Essa condição parece deixar implícita a possibilidade de se rever definições de atenção, atualmente difundidas.

No presente estudo, não temos a intenção de intensificar a discussão entre definições que apresentam a literatura, ou apontar problemas de natureza epistemológica. Optamos por reconhecer nos estudos de Tomasello e Bruner (tratados a seguir) características de funcionamento e definições de atenção conjunta, as quais darão sustentação ao nosso estudo. Não reconhecemos ou não nos aprofundaremos nesse problema epistemológico dito por Miguens, por compreendermos que o conceito de crença, elaborado ou não por indivíduos que compartilham atenção conjunta, não representa uma condição para a uma efetiva existência desse fenômeno. Acreditamos que em um processo comunicativo, a atenção conjunta caracteriza-se por um formato triangular (BRUNER, 1975; 1983), ou por uma situação em que os parceiros de uma interação são *agentes intencionais* que prestam atenção conjunta a entidades externas (TOMASELLO, 2003).

Agentes intencionais são seres que têm "objetivos e que fazem escolhas ativas entre os meios comportamentais disponíveis para atingir aqueles objetivos, o que inclui escolher ativamente a que se vai prestar atenção na busca desses objetivos" (TOMASELLO, 2003, pp.

94-95). Este autor ainda ressalta que há comportamentos não intencionais, como os decorrentes de reflexos biológicos.

Um olhar atento para algumas outras definições que aparecem na literatura corrente, sobre atenção conjunta, evidencia elementos linguísticos, como olhar e o gesto na caracterização desse fenômeno. Por exemplo, Betteworth (1995) e Akhtar & Gernsbacher (2007), dentre outros, assim como Tomasello e Bruner, incluem em sua definição de atenção conjunta, o acompanhamento do olhar do outro, ou olhar no mesmo sentido, para o mesmo foco. No entanto, Tomasello (2003), mesmo considerando o direcionamento conjunto do olhar, entre adulto e criança, como parte constituinte de uma atenção conjunta, defende que se faz necessário, para que se considere uma atenção conjunta, que ambos se reconheçam como agentes intencionais. Na compreensão desse pesquisador, conforme discutiremos mais adiante neste capítulo, esse reconhecimento começa a aparecer, na criança, por volta dos nove meses de idade.

Carpenter, Nagell e Tomasello (1998) ainda mencionam, em definições sobre atenção conjunta, o apontar, a imitação de gestos, bem como a alternação do olhar, pela criança, para o adulto e para o objeto ou evento que representa foco de atenção compartilhada. Para esses pesquisadores, tudo isso são evidências de que a criança começa a entender a intencionalidade do seu parceiro de interação. Cavalcante (1994) ao investigar o gesto de apontar na interação mãe-criança, destaca o face a face dessa interação. Neste os parceiros interativos, mãe e bebê, trocam olhares, sorrisos, produções de sons vocais, dentre outros, os quais também fazem parte da constituição de uma atenção conjunta.

Tomasello (2003; 2005) não apresenta uma definição clara do conceito de intenção ou intencionalidade. Ele relaciona intenção à demonstração de uma ação que foi planejada para o alcance de um objetivo. A intencionalidade, como uma capacidade exclusiva da espécie humana, observada quando indivíduos demonstram ter objetivos e fazem escolhas para alcançá-los, ao avaliarem a situação vivenciada. Essa intencionalidade, no dizer desse pesquisador, pode ser compartilhada, quando indivíduos interagem colaborativamente, voltados para objetivos comuns - o que acontece em situações de atenção conjunta.

Outras percepções, dentre tantas, são encontradas na literatura corrente: Dunham e Moore (1995) compreendem a atenção conjunta como importante habilidade para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais e sociais da criança; Bono e Stifter (2003) destacam a autorregulação que o bebê pode desenvolver com o exercício da atenção conjunta, no sentido de poder controlar a manutenção ou a mudança do foco de atenção. Eilan (2005), que afirma ser por volta dos doze meses de idade que se dá início à habilidade da

atenção conjunta que a define, no dizer de Costa Filho (2011, p. 32) como "um evento em que dois ou mais sujeitos, prestam atenção conjuntamente a um mesmo objeto". Fonte (2011, p. 25-26) traduziu e apresentou as quatro premissas que fundamentam essa definição de Eilan, ou seja, premissas que parecem representar condições para o estabelecimento da atenção conjunta. São elas:

> Há um objeto que cada sujeito está prestando atenção, que implica (a) uma conexão causal entre o objeto e cada sujeito, e (b) consciência do objeto por cada sujeito; Há uma conexão causal de algum tipo entre as ações dos dois sujeitos de dirigir a atenção para o objeto; As experiências dos dois sujeitos exploram sua compreensão do conceito da atenção; Cada sujeito é consciente, em algum sentido, do objeto como um objeto que é presente para ambos os sujeitos. Há, a este respeito, um "encontro de mentes" entre ambos os sujeitos.

É perceptível a aproximação dessas premissas ao pensamento de Tomasello ao caracterizar uma atenção conjunta, principalmente quando ele aponta a consciência que deve ter cada sujeito do objeto que partilha a atenção. Essa premissa nos remete à ideia de intencionalidade, ou seja, de que ambos os parceiros da situação de atenção conjunta percebam um ao outro como agente intencional, pelo fato de que ambos têm a consciência de que estão prestando atenção a um mesmo objeto. As duas primeiras premissas parecem relacionadas ao modelo triangular de atenção conjunta, da existência de dois sujeitos e um objeto, para a realização de uma atenção conjunta (BRUNER, 1983; TOMASELLO, 1995, 2003).

Eilan (2005), assim como fez Bruner (1983), faz alusão ao uso da referência linguística, que é utilizada na interação entre os sujeitos, numa situação de atenção conjunta. Dados do nosso estudo indicam que a referência linguística é predominantemente utilizada na motivação e no estabelecimento de cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças pequenas.

Muitos também são estudos realizados envolvendo a atenção conjunta. Alguns relacionados ao desenvolvimento do vocabulário da criança, a partir do envolvimento em situações de atenção conjunta, como o de Akhtar e cols. (1991); outros mais recentes: os de Aquino & Salomão (2002; 2005; 2009), que relacionaram a atenção conjunta às características do input materno, e que discutem as contribuições da atenção conjunta para o desenvolvimento da cognição social infantil; o de Ávila-Nóbrega (2010), que considera ser na atenção conjunta, um dos privilegiados espaços para evidência de uma composição

multimodal; o de Fonte (2011), que investigou o funcionamento da atenção conjunta numa criança cega, através de sua interação com a mãe; e o de Costa e Filho (2011) que objetivou analisar o processo de constituição da atenção conjunta, através da interação entre criança de três anos de idade e o desenho animado, dentre outros.

A seguir, nos debruçaremos sobre estudos realizados por Bruner e Tomasello, as principais referências teóricas na condução do nosso estudo.

2.2 A formação da ação e atenção conjunta e sua influência na aquisição da linguagem – revisitando estudos de J. Bruner.

Uma revisão da literatura permite atestar que J. Bruner foi um dos pioneiros no estudo sobre atenção[28] conjunta, o qual influenciou outros estudiosos. Ele associou este fenômeno aos estudos da aquisição da linguagem, afirmando que esta aquisição serve de instrumento para regulação da atenção conjunta (BRUNER, 1974), que por sua vez reflete as funções da linguagem. A preocupação de Bruner não parece ser a de destacar a estrutura da linguagem, mas, seus usos e funções, como meio de se adquirir ou aprender uma língua. Na perspectiva de Bruner, esses usos e funções são evidenciados em situações de atenção conjunta.

Para Bruner (1975), logo após o nascimento, a criança é envolvida em situações de trocas comunicativas com o adulto, mais especificamente a mãe, através de interações afetivas e de movimentos corporais. Essas trocas irão influenciar, não apenas para que as crianças aprendam a expressar seus desejos e a compreender os desejos dos outros, mas para que, posteriormente, ela possa expressar-se pela linguagem. "É o sucesso da criança na obtenção de uma ação conjunta (ou o sucesso da mãe, na verdade) que praticamente o leva para a linguagem" (BRUNER, 1974, TRAD. NOSSA, p. 6)[29]. Endossando estudos realizados por Robson, Bruner (1983, p. 60) comunga com a ideia de que "o contato olhos-nos-olhos sustentado" representa a fase primitiva de atenção conjunta. São esses contatos, afirma Bruner, que "provoca muita vocalização por parte da mãe e, pouco tempo depois, da criança" (p.61). Já por volta do segundo mês de vida aparece o movimento de alternância por parte da mãe e da criança, tanto no iniciar, quanto no terminar os contatos e as vocalizações. Assim,

[28] Estudos sobre a atenção, como uma função da estrutura psicológica, foi desenvolvido por Vygotsky (1991). Ele diz que o sucesso de uma operação prática realizada pela criança, depende do desenvolvimento da habilidade de focar sua atenção.

[29] It is the infant's success in achieving joint action (or the mother's success, for that matter) that virtually leads him into the language.

através destes primeiros contatos, surgem as primeiras vocalizações da mãe e, posteriormente, as vocalizações da criança, gerando um contexto comunicativo entre mãe e criança, que passam a ser considerados parceiros de uma situação social.

Nesse sentido, mesmo que as crianças ainda não saibam se expressar através da linguagem oral utilizada pela mãe, ou por outro adulto que a acompanhe, ela integra as trocas comunicativas, através de gestos, ou de outros comportamentos não verbais, e da atenção conjunta com o adulto.

Podemos aqui fazer uma pequena digressão para ressaltar, à luz de estudos realizados por Scarpa, que essa interação que se estabelece nas trocas comunicativas irá favorecer, dentre outros, a formação de papéis discursivos, e influenciar a relação agente/paciente (SCARPA, 2004). Na interação que ocorre numa atenção conjunta, o agente é representado pelo "eu" e o paciente pelo "tu". Essa relação entre o "eu" e o "tu", segundo essa estudiosa, vai sendo internalizada pela criança, até que ela possa lidar com a inversão de papéis, numa situação de atenção conjunta, realizada através de uma brincadeira, por exemplo, o esconde-esconde.

Considerando essa fase primitiva da atenção conjunta, ou seja, o face a face entre mãe e bebê, a atenção conjunta é definida por Bruner (1975; 1983) como sendo um formato triangular. Formato constituído pela mãe (ou outro adulto), a própria criança, e por um objeto, que divide a atenção, tanto do adulto, quanto da criança. Bruner indica a idade de aproximadamente 7 meses[30] para o início da estabilização da atenção conjunta entre mãe e criança, após a descoberta, pela criança, de sinais emitidos pela fala da mãe, os quais indicam que esta está a observar um dado objeto, o qual se tornará foco de atenção comum. Ele não discute as características desses sinais, mas, entendemos que estes são representados por movimentos do olhar, por gestos de apontar e por palavras.

Bruner (1983, p. 59), ao discorrer sobre o crescimento da referência, ressalta ser comum, na ordem dos primatas, "trazer a atenção do outro para um foco conjunto". No entanto é "único do homem [...] que ele gere atenção conjunta [...] por meio de índices, ícones e símbolos". Para este estudioso, aos seis meses de vida, a criança já é capaz de redirigir "a sua atenção seguindo a linha do olhar de outros". Mas, ainda no primeiro ano de vida, ela é capaz de "redirigir a sua atenção em respostas a sinais convencionais subtis, que são

[30] Vale ressaltar que idades são aqui destacadas pela relevância que estas têm em estudos que referenciamos. No nosso entendimento, independente da idade é possível a expressão ou uso de linguagens pela criança. Destacamos a faixa etária das crianças envolvidas em nosso estudo, por tomarmos como referência, predominante, o estudo sobre atenção conjunta de Tomasello (2003), em que 09 meses é considerada a idade que uma criança é capaz de estabelecer o que ele denomina de cenas de atenção conjunta. Mais adiante essa discussão da idade de 09 meses virá à tona.

qualidade da linguagem adulta, como mudanças ascendentes características na entonação" (p. 60). Bruner infere que os atos de referência são "sensíveis ao contexto ou deícticos" (idem)

Essas capacidades da criança em estabelecer ou redirigir a atenção conjunta, para um referente, estão associadas à adaptação desta à rotinização de contextos, conforme afirma Bruner:

> [...] seria razoável esperar que a aquisição de procedimentos de referência dependesse fortemente da adaptação e da simplificação de contextos pelo adulto, para assegurar que as exigências deícticas sejam acessíveis à criança. A rotinização de contextos asseguraria cenários familiares e facilmente interpretáveis, nos quais a mãe e a criança poderiam localizar ou situar objetos e acontecimentos a que se referem (BRUNER, 1983, p. 60).

Ainda nessa abordagem sobre o crescimento da referência no desenvolvimento linguístico da criança, Bruner (1983) discorre sobre a gestão da atenção conjunta, a partir de estudos realizados com crianças. Ele conclui que a chamada de atenção de um adulto para a criança, através de objetos e acompanhada de enunciações, parece ser uma constante nos primeiros meses de vida, período em que a criança demonstra menos compreensão e produção de linguagem. E, acrescenta que, "uma vez surgida a linguagem a frequência começa a decair" (p. 62), ou seja, a frequência de utilização de objetos para chamar a atenção da criança.

Esses *formats* iniciais de brincadeiras com utilização de objetos pelo adulto, na busca de chamar atenção da criança, deixam implícita, segundo Bruner (1983, p. 62), uma lição: a de que "a linguagem acompanha a atenção e o manuseamento dos objetos" . Assim, a vocalização, utilizada inicialmente pela criança, nos *formats* de atenção conjunta representa, para Bruner, "um marcador para a linguagem posterior, que será usado quando os objetos forem manipulados" (BRUNER, 1983, p. 62). Os dados do nosso estudo evidenciam que, mesmo após um ano de idade, em ambiente escolar, também parece ser uma constante o uso de objetos, junto a enunciações, para se chamar à atenção das crianças e se estabelecer uma ação conjunta.

Bruner (1983, p. 63) diz que essa primeira fase da atenção conjunta, controlada pela mãe, parece "resultar na descoberta pela criança de sinais no discurso da mãe, que indicam que ela, a mãe, está a prestar atenção a alguma coisa a observar". Ele considera que só por volta dos sete meses é que a criança apresenta essa sensibilidade "a deícticos indiferenciados" (Idem). Logo, nesse mesmo período, já por volta de um ano de idade, a criança começa a

melhor identificar o que ocupa a atenção da mãe, através do seguir a direção do seu olhar para um determinado alvo. Nesse movimento, a criança é capaz de retornar ao rosto da mãe, caso não encontre o alvo que estava a observar - ou que supunha que a mãe estava -, para outra observação. Ou seja, ela é capaz de "procurar um objeto, mas ao mesmo tempo mantendo o adulto no seu campo visual" (BRUNER, 1983, p.64). Quanto a esse controle da atenção conjunta pela criança, afirma Bruner: "A procura concorrente de um alvo e a manutenção do contato sugerem que estamos a lidar com uma forma bastante mais específica de gestão da atenção do que a fornecida pelo deíctico indiferenciado" (Idem).

Passada a fase em que a criança apenas se empenha em compreender e descodificar os esforços dos adultos para conduzir sua atenção, "a atenção conjunta torna-se dominada pelos seus esforços para alcançar e agarrar objetos, para tocá-los" (BRUNER, 1983, p. 65). Nessa fase em que ela se desenvolveu a ponto de buscar alcançar objetos, a atenção conjunta "se torna dominada pela ação conjunta" (idem), e a criança passa a "fornecer sinais sobre objetos desejados" (Idem), mesmo sem a presença, ainda predominante, do gesto de apontar.

O gesto de apontar é indicado por Bruner (1983, p. 66) como a fase que precede a busca do agarrar objetos, na gestão da atenção conjunta, pela criança. Nos dados dos seus estudos, o puro gesto de apontar surgiu por volta dos nove a treze meses de idade e não representou uma extensão ou modificação do alcançar objetos, mas, como um comportamento que representou um ato de "distinguir o que é digno de nota", mesmo que as crianças, alvo das investigações realizadas por Bruner, tenham sido expostas a esse gesto por adultos. Os primeiros gestos de apontar destas crianças foram feitos: para objetos que estavam distantes, "por vezes acompanhados de um protodemonstrativo" (p.66); para objetos conhecidos, em contextos diferentes; para objetos novos em contextos familiares; ou para imagens observadas em livros.

Em todas as situações, investigadas por Bruner (1983, p. 66), em que o gesto de apontar foi observado, eram acompanhadas de expressões fonéticas, dando indícios, segundo esse estudioso, de que estas pareciam indicar o "início de uma hipótese de semanticidade genuína – de que sons vocais não padronizados particulares indicam classes particulares de objetos". O desenvolvimento e domínio dessas expressões foram se aperfeiçoando, tornando

> Possível o desenvolvimento de novos padrões de discurso, que permitem o movimento para um nível mais avançado de tratamento intralinguístico da linguagem – palavras relativas a outras palavras e não simplesmente a elementos do contexto não linguístico (BRUNER, 1983, P. 67-68).

Nessa compreensão é possível afirmar que são as situações de atenção conjunta, onde sinais e expressões fonéticas são utilizados pela criança com significado, que favorecem o seu desenvolvimento linguístico. O ato de referenciar em situações dessa natureza, não depende, para Bruner (1983, p. 78), apenas da "relação entre sinal e significado, mas da utilização de procedimentos sociais em concertação, de modo a assegurar que o sinal e o significado, assim ligados, coincidem de alguma forma negociável, com as utilizações dos outros".

Estudos realizados por Bowerman (1970), Brown (1973) e Schlesinger (1974) dentre outros, levaram Bruner (1974, p. 7) a afirmar que, inicialmente, o uso da linguagem pela criança é orientado pela busca (ou pelo comentário) da ação que está sendo realizada em conjunto com o outro. Ou seja, a linguagem, mesmo a não verbal, parece ser utilizada como guia que impulsiona e direciona a ação e a atenção conjuntas. Nesse sentido, será que realmente a criança entende a intenção do outro, do seu parceiro de interação, e o vê como agente intencional, como defende Tomasello?

Respondendo a essa questão, à luz de Bruner (1974, p. 8) parece que este não acredita que, no estabelecimento da atenção conjunta, a criança possa entender suas próprias intenções ou as intenções do seu parceiro (adulto), pois para isso ela necessitaria entender as diferenças nas relações "agente-ação-objeto-receptor"[31]. Mesmo considerando o resultado de estudos que apontam: que "a criança apreende a 'ideia' de intersubjetividade - de que os outros têm intenção"[32] (BRUNER, 1974, TRAD. NOSSA p. 8); de que, segundo Trevarthen as crianças, a partir das primeiras semanas de vida já distinguem pessoas de coisas; que recém-nascidos podem imitar gestos faciais de um adulto; dentre outros, Bruner diz que tudo isso não significa que a criança já tenha nascido equipada com um "esquema conceitual acabado para interpretar fenômenos intersubjetivos". Ele afirma ser possível admitir que a criança tenha capacidade inata para a construção de esquemas que a levem a compreender as intenções do outro e diz como ela passa a apreender a intenção do outro:

> Ela faz isso interpretando o feedback dos outros, constituindo uma classe de eventos intersubjetivos em contraste com outros eventos. E ela é muito auxiliada nisso pela existência de um comportamento intencional

[31]Agente-ação-objeto-receptor são considerados por Bruner, como "pobre, mas crescente estoque de universos que caracterizam a aquisição da linguagem" (BRUNER, 1974, p. 7). Não encontramos nesse capítulo, espaço para o aprofundamento destes. Portanto não iremos nos deter a discussão desses universos.

[32] The child grasps the ' idea' of inter-subjectivity - that others have intentions.

> sistemático nas pessoas com quem ele entre em contato (BRUNER, 1974, TRAD. NOSSA, p. 8)[33]

Assim, conforme compreensão de Bruner (1974), a atenção conjunta não se estabiliza pelo fato da criança entender o outro como agente intencional, haja vista que esse entendimento é construído no processo de interpretação que ela faz do feedback do outro, no interstício da própria atenção conjunta. Ou seja, a criança não necessita perceber que o outro, como ela, tem uma intenção, nas trocas comunicativas que ocorre nas situações de atenção conjunta. Já para Tomasello (2003), ao discutir a atenção conjunta, entende que esta ocorre em decorrência do entendimento que a criança tem do outro como agente intencional, ou seja, alguém que tem "objetivos e que fazem escolhas ativas entre os meios comportamentais disponíveis para atingir esses objetivos, o que inclui escolher ativamente a que se vai prestar atenção na busca desses objetivos" (TOMASELLO, 2003, pp. 94-95). Em nosso estudo, adotaremos a perspectiva de Tomasello, por compreendermos que sem a compreensão do outro como agente intencional, pela criança, não há ação conjunta.

Para finalizar essa abordagem bruneana sobre atenção conjunta reportemo-nos, suscintamente, à discussão que este estudioso levanta, num trabalho intitulado: *The ontogenesis of speech acts,* acerca da passagem do conceito pré-linguístico para a linguagem. Ele apresenta quatro passos para esse alcance e em seguida algumas ilustrações, resultado de um estudo que objetivou entender a maneira que se desenvolviam as iniciativas conjuntas entre mãe e bebê (BRUNER, 1974).

O primeiro passo diz respeito ao envolvimento da criança na "aprendizagem dos segmentos de ação conjunta"[34] (BRUNER, 1974, TRAD. NOSSA p.8), que inclui seus movimentos e os da mãe. Nesse passo, a criança precisa compreender, não apenas as sequências que envolvem agente-ação-objeto e o receptor, mas a inversão dessa ordem e/ou substituição, na concretização de uma atividade conjunta. O agente seria a mãe, na condução da atividade conjunta - ou a própria criança, quando esta, num estágio de desenvolvimento mais avançado, assume esse papel - ; a ação, o próprio movimento da atividade em si, neste caso a ação da mãe (apontar, chamando atenção para um objeto, por exemplo); o objeto, seria o está sendo referido e o receptor, quem recebe o resultado da ação, ou a consequência deste

[33]He does so by interpreting feedback from another as constituting a special class of events - ' inter-subjective' events in contrast to other events. And he is greatly aided in this by the existence of systematic intentional (or intention-like!) behaviour in the people with whom he comes in contact.

[34]learning of the segments of joint action

movimento (movimentar um fantoche e emitir um som para a criança, ou para a mãe, caso a criança participe como agente da ação), ou seja, a criança.

No segundo passo, ocorre a elaboração de rotinas que possam garantir a referência comum. O contato olho no olho, que caracteriza o estabelecimento da intersubjetividade, marca o início dessa elaboração. Com muita facilidade, "mãe e bebê seguem a linha de atenção do outro e começam a participar em conjunto de focos comuns e concretos"[35] (BRUNER, 1974, TRAD. NOSSA, p. 9). Tendo garantido a atenção conjunta, ocorre o terceiro passo, onde a mãe passa a agir de forma sistemática, conforme fora chamada à atenção da criança. Neste passo, se estabelece uma ordem dos elementos linguísticos em paralelo com as experiências físicas. Ou seja, a criança passa a apreender uma forma gramatical utilizada para a chamada de atenção para algo.

O quarto passo parece confuso para Bruner. Neste, a criança apreende padrões fonológicos, quase como preenchimento imitativo. "Constituem, ainda pré-verbalmente, uma espécie de envelope prosódico ou matriz, em que a criança "sabe" que morfemas virão – um interrogativo e vocativo exigido, e possivelmente um indicativo"[36] (BRUNER, 1974, TRAD. NOSSA, p. 10).

Além desses processos de elaboração, Bruner (1974) considera que os jogos mútuos, realizados entre mãe e bebê, favorecem a elaboração de estruturas de regras na comunicação. É uma elaboração inerente ao jogo, ressalta Bruner, pelo fato de que "o jogo tem o efeito de atrair a atenção da criança para a comunicação, e para a estrutura dos atos em que a comunicação está ocorrendo"[37] (idem). Nesse sentido, observa-se a importância das atividades de atenção conjuntas, a exemplo de jogos mútuos, na elaboração de conceitos e estruturas linguísticos/gramaticais, pela criança, mesmo as que ainda se comunicam, conforme Bruner, de forma pré-linguística. Pois, como no dizer de Elkonin (1971), citado por Bruner (1974, TRAD. NOSSA p. 10), "[...] o domínio da linguagem não é possível sem a formação de atividade com a linguagem como objeto material"[38]

---

[35] More striking still, at least to me, is the speed with which mother and infant follow each other'sline of regard and come to attend jointly to common, concrete foci.

[36] They constitute, even pre-verbally, a kind of prosodic envelope or matrix into which the child 'knows' that morphemes go - an interrogative and vocative/demand contour, and possibly an indicative.

[37]It is that play has the effect of drawing *l 'i* the child's attention to communication itself, and to the structure of i? the acts in which communication is taking place.

[38] Is language mastery not possible without formation of activity with language as the material object...'.

Quanto aos resultados do estudo que objetivou entender a maneira que se desenvolviam as iniciativas conjuntas, entre mãe e bebê, Bruner procurou primeiro, nas observações a diferentes contextos de ação entre os observados (mãe e bebê), perceber a ubiquidade das interpretações da mãe em relação ao bebê, as quais tomaram forma de inferência às intenções da criança. Bruner classificou essas interpretações em dois tipos: uma relacionada com a intenção da criança de realizar alguma coisa; e a outra, voltada mais para a atenção da criança, no sentido de que ela está querendo descobrir algo, do que a sua intenção de fazer.

Na primeira interpretação, Bruner (1974, p. 12) compara o papel da mãe em auxiliar essa intenção de fazer alguma coisa, a um *scaffolding* (andaime), por esta assumir a condição de auxiliar a concretização do desejo da criança, no sentido de limitar a liberdade desta, numa tarefa que não consegue controlar, como por exemplo, segurar um objeto estável para que a criança o explore, controlando sua distração. Bruner ressalta que, numa fase avançada, essa ajuda à criança ocorre para nomear objetos, partes do corpo, e/ou quando voltada para ações segmentadas.

Observando que as mães procuram "padronizar" algumas formas de ação conjunta com a criança, através de rotinas construídas em colaboração mútua, Bruner (1974, TRAD. NOSSA p. 12) afirma que estas ações acabam por criar *formats* padrões que auxiliarão a criança na interpretação dos sinais, gestos e intenções da mãe. Sendo estas ações recorrentes, ele ressalta que as crianças podem, não apenas prever essas intenções, mas sintonizam sua atenção com a atenção da mãe. E, ainda ressalta, que estes episódios padronizados,

> [...] permitem a criança desenvolver maneiras mais ou menos padrão de sinalizar sua intenção, seja para se referir a um objeto ou para sinalizar algum desejo. Nesta fase de desenvolvimento em comunicação, o estabelecimento de eficácia ilocutória é primordial, sendo o objetivo o de desenvolver meios para operar em consentimento mútuo[39].

Quando as interações de intenção são orientadas, a sinalização ocorre por "marcação dos segmentos de ação", que geralmente, segundo Bruner (1974, p. 12), começa pelo terminal de marcação, utilizado como um complemento. Por exemplo, quando uma criança conclui uma ação, ou está realizando-a - se alimentando, ou manipulando um objeto -, a mãe emite um comentário, como do tipo: muito bem! Que bom! A criança reage como forma de

[39] [...] permit the child to develop more or less standard ways of signaling his intent, whether it be to refer to an object or to signal some desire. At this stage of development in communication, the establishment of illocutionary effectiveness is paramount, the object being to develop means for operating with mutual consent.

corresponder ao comentário, seja movimentando os braços, olhando para a mãe, direcionando para esta um objeto que estava a manipular, emitindo vocalizações, dentre outros. Os resultados deste estudo realizado por Bruner (1974) mostram que esse marcador é geralmente utilizado, quando o agente (nesse caso a mãe) percebe que a ação está sendo concluída, ou que a mãe a considere concluída. O autor explica que segmentos de ação "são, de fato, posições ocupadas em uma sequência, variando ou substituindo ações" (p. 13).

Estes segmentos são importantes na aprendizagem psicolinguística (BRUNER, 1974). Nas ações em que estes são utilizados, a mãe geralmente assume o papel de agente e a criança de receptor. Na regularidade da repetição de ações conjuntas, com segmentos e marcação em série, a criança passa a mostrar antecipação na marcação. Por exemplo, diz Bruner (1974, p. 13), quando a mãe pega um objeto e vai direcionando-o para a criança, emitindo sons vocais fracos e depois mais graves, ao aproximá-lo dela, a criança, não apenas espera que este objeto se aproxime, mas o segura para depois devolver para mãe, com o intento de que ela repita a ação. Nesse exemplo, "o agente e a ação estão sendo diferenciados, e a atenção deslocando-se do primeiro para o último. A criança torna-se próxima do agente em um processo recíproco de entregar o objeto de volta para a mãe", tornando a mãe o receptor, ou destinatário da ação.

Bruner (1974) observou em alguns episódios investigados que a devolução dos objetos, pela criança, passou a ser acompanhada por vocalizações, que se aproximavam dos itens lexicais utilizados como acompanhamento pelas mães, seja no início ou no final da ação segmentada.

É importante mencionar que as crianças investigadas no estudo de Bruner (1974) encontravam-se na fase de aquisição das primeiras holófrases, que combinavam com as ações, os gestos e contexto, na sinalização de suas intenções e no compartilhamento da atenção com os outros. Acreditamos que esta informação nos faz melhor compreender o desempenho das crianças nos exemplos por ele apresentados.

Enfim, outros exemplos são apresentados por Bruner, os quais caracterizam o inicio da formação da atenção conjunta entre mãe e criança e o desdobramento desta, no que concerne à troca de papéis assumidos e a utilização de elementos linguísticos pelas mães e pelas crianças. O autor conclui afirmando que, para a manutenção da ação conjunta, a criança primeiro entende os requisitos da ação em um nível que ele denomina de pré-linguístico, para depois utilizar e substituir elementos léxicos, padrão ou não padrão.

Ainda conclui Bruner (1974, p. 17-18), que as evoluções[40] linguísticas da criança através da manutenção de uma ação conjunta, que represente uma atenção conjunta, ocorrem graças à existência de um adulto que se comporta, não como um corretor, mas como um "fornecedor" e um "idealizador de declarações enquanto interage com a criança"[41]. Ele diz não ser uma imitação, o fato de a criança aprender a utilizar recursos gramaticais nas situações de ação e atenção conjuntas, mas, "uma extensão das regras apreendidas em ação para a esfera semiótica"[42]. Por fim, afirma Bruner, "as regras gramaticais são apreendidas por analogia com regras de ação e atenção"[43] Nessa compreensão, se as ações e a atenção conjuntas realizam-se em contextos sociais, os quais estão impregnados de produtos culturais, podemos inferir que as condições para aquisição da linguagem são de natureza social e cultural e encontram-se no estabelecimento de uma ação recíproca, caracterizada pela atenção conjunta entre a criança, desde a mais tenra idade, e um adulto, que com ela interage e estabelece relações intersubjetivas e afetivas.

No item que segue, mesmo apresentando semelhanças com a abordagem bruneana, continuaremos com a discussão sobre o funcionamento desse fenômeno, focando estudos de Tomasello e seus colaboradores.

2.3 Atenção conjunta e cenas de atenção conjunta a partir dos nove meses de idade: a teoria de Tomasello

Mesmo não discorrendo sobre atenção conjunta diretamente relacionada a estudos sobre como a criança adquire e aprende sua língua materna, como fez Bruner (1974; 1975; 1983), Tomasello (2003; 2007) considera que um dos fatores que deve ser colocado no foco da aquisição da linguagem é a atenção conjunta. Além deste fator, ele deixa claro mais dois: a compreensão das intenções comunicativas e a imitação com inversão de papéis. Neste item, nos debruçaremos sobre atenção conjunta, tratando-a como *cenas de atenção conjunta*, que são definidas como "interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam conjuntamente

[40] O termo evolução, utilizado por Bruner (1974), é compreendido em nosso estudo como mudança não linear, nas construções linguísticas das crianças.

[41] The process is, of course, made possible by the presence of an interpreting adult who operates not so much as a corrector or reinforcer but rather as a provider, an expander and idealizer of utterances while interacting with the child.

[42] It is not imitation that is going on, but an extension of rules learned in action to the semiotic sphere.

[43] Grammatical rules are learned by analogy with rules of action and attention.

atenção a uma terceira coisa, e à atenção um do outro à terceira coisa, por um período razoável de tempo" (TOMASELLO, 2003, p. 135). Nesse sentido, são interações que envolvem coordenação mútua, tanto do adulto, quanto da criança, para um elemento, conjuntamente observado (TOMASELLO, 1995).

Tomasello (2003, p. 73) considera que cada ser humano herda biologicamente a capacidade de viver culturalmente. Essa capacidade é análoga à capacidade de compreensão de "co-específicos como agentes intencionais/mentais iguais a si próprio".

Os nove meses idade representam, para este estudioso, o inicio da demonstração dessa capacidade, a qual traz importantes consequências cognitivas para a nossa espécie, em relação a outros primatas não-humanos, como a possibilidade de uma efetiva interação com entidades e eventos do meio circundante e, a possibilidade de se abrir caminhos para formas humanas de herança cultural. Segundo Carpenter, Nagell e Tomasello (1998), a cognição humana é, em vários aspectos, uma organização coletiva que favorece a troca de informações e conhecimentos do presente e do passado, entre os seres humanos. Nesse sentido, afirmam esses autores, que parece improvável que uma criança, isolada do adulto, criasse artefatos, materiais simbólicos ou práticas sociais coletivas, como a linguagem,

Essa compreensão dos outros como seres intencionais, demonstrada por uma criança de nove meses de idade, na perspectiva de Tomasello, é um poder que se manifesta gradualmente "à medida que as crianças passam a utilizar ativamente as ferramentas culturais que essa compreensão lhes permite dominar, sobretudo a linguagem" (TOMASELLO, 2003, p. 77). Nesse sentido, só com o domínio e uso da linguagem - ou de outros recursos culturais - uma criança, nessa idade, pode ser considerada capaz de perceber a si e o outro como alguém que tem intenções. A partir dos dados do nosso estudo, entendemos que o uso multimodal da linguagem, por uma criança entre nove e doze meses de idade, marca o início desse domínio e dessa compreensão do outro, como agente intencional igual a si mesmo, como diz Tomasello (2003), e não apenas, a partir do uso convencional de uma língua, quando esta já domina em situações de interação com o outro.

A atenção da criança à ação intencional do adulto, ou seja, uma ação voltada para um determinado objetivo seria para Tomasello (1995) um tipo de percepção intencional. "As pessoas escolhem intencionalmente prestar atenção a certas coisas e não a outras de maneira diretamente relacionadas com a busca de seus objetivos" (TOMASELLO, 2003, p. 95). Apesar de considerar o quanto crianças pequenas têm a aprender sobre as pessoas e como elas funcionam, Tomasello diz que ao terem esse tipo de percepção, elas demonstram ser capazes

de determinar, em comportamentos de atenção conjunta, "o que prende a atenção do adulto ou o que ele está fazendo" (TOMASELLO, 2003, 96).

Állan & Souza (2011) tecem críticas à abordagem sobre a evolução da cognição humana de Tomasello (1995; 2003; Tomasello & Cols., 2005), mais especificamente às inconsistências no uso do conceito de intencionalidade. Eles sugerem uma "interpretação mentalista da cognição humana" (ÁLLAN & SOUZA, 2011, p. 11) desta abordagem e, nesta perspectiva, recortam o papel deste conceito para discuti-lo. Nessa discussão, eles fazem uma interlocução com filósofos da mente e com abordagens funcionalistas da cognição humana e da psicologia do comportamento e concluem, dentre outras, que o conceito de intencionalidade, em Tomasello, se refere à "propriedade de certas habilidades cognitivas de serem direcionadas para objetivos" (Idem). Eles explicam que essa propriedade estaria relacionada a "estados ou processos mentais de serem acerca de objetos ou estado de coisas do mundo" (p. 12) ou, ao "funcionamento dos sistemas orgânicos e inorgânicos, a partir de parâmetros, objetivos e informações disponíveis no mundo" (p.12).

Não pretendemos adentrar nestas críticas, de certo pertinentes, ao conceito de intencionalidade, por compreendermos que os fins do presente estudo não se propõem ao aprofundamento de questões relativas à sua inconsistência ou não, na abordagem de Tomasello (1995; 2003; TOMASELLO, et al. 2005). No entanto, apesar de percebermos coerência no uso desse conceito por Tomasello - como condição para o funcionamento de interações de atenção conjunta -, entendemos que a relação que ele faz com o conceito de intencionalidade pode ser explicada de outra forma, quando se observa contextos de atenção conjunta, entre adultos e crianças em processo de aquisição da linguagem, identificados em ambiente escolar.

Assim, tomando como referência a explicação tomaselliana, de que intencionalidade tem relação com uma ação que foi planejada para o alcance de um objetivo, e, considerando que intenções podem ser identificadas por crianças, em interações de atenção conjunta com a professora e, até mesmo, com outra criança, ou ainda, que parceiros de interação podem oferecer pistas, que levem a essa identificação, através de **situações espontâneas de atenção conjunta**, **entendemos que a intencionalidade, no contexto dessas interações, pode está relacionada à demonstração de comportamentos e atitudes, com o uso da linguagem multimodal. No âmbito escolar, independente de planejamento, no sentido de uma elaboração prévia de objetivos, essas ações, ou situações espontâneas, podem evidenciar um fim, ou um propósito, para o parceiro de interação - comportamentos e linguagens**

apresentam dinamicidade e são caracterizados pela espontaneidade, em interações de atenção conjunta envolvendo adultos e crianças em ambiente escolar (grifo nosso).

Dessa forma, a ação (espontânea ou planejada) e o dizer podem demonstrar intentos de parceiros de interação. Ou seja, intencionalidade, em contextos dessa natureza, pode ser uma coisa que se demonstra querer fazer ou dizer, que se faz e se diz, numa relação que envolve pessoas e objeto de atenção comum. Nesse sentido, um propósito que pode ser verbalizado, gesticulado, ou indicado através de movimentos corporais ou tomadas de atitudes, pode indicar a intencionalidade de um parceiro de interação. A flexibilidade do planejamento, de objetivos predefinidos, em interações com crianças pequenas – seja em ambiente escolar ou entre mãe e criança -, dá-se pela espontaneidade e imprevisibilidade de ações por parte dos parceiros de interação (adultos/crianças, crianças/crianças), nestas interações e na comunicação estabelecida (grifo nosso)**.** Mais adiante, neste capítulo, retomamos a discussão sobre intencionalidade.

A capacidade de se comunicar nos primeiros anos de vida é observada em diversos estudos, como por exemplo, os de Cleveland, Schug & Striano (2007) e de Striano & Bertin (2005), que mostram que as habilidades de direcionar o olhar ou manter o face a face, apontar para objetos que deseja chamar atenção, são ações que ocorrem nas relações comunicativas, desenvolvidas em atenção conjunta. Estudos realizados por Carpenter, Nagell e Tomasello (1998) com crianças entre nove e quinze meses de idade, mostram que quando estas apresentam comportamentos de seguir o olhar e o gesto do outro, bem como imitar gestos e alternar movimentos do olhar (entre o adulto e o objeto), dentre outros, podem indicar que elas estão levando em conta as intenções ou atenção do parceiro da interação (o adulto). Mais adiante, quando discutiremos elementos multimodais na gestão da atenção conjunta, retomaremos a essa discussão.

Explicando o que ocorre com uma criança aos nove meses de idade, Tomasello leva em consideração resultados de estudos no campo da psicologia do desenvolvimento, que apontam capacidades cognitivas de bebês recém-nascidos. Algumas dessas capacidades não são demonstradas prontamente, principalmente no que se refere "à compreensão de objetos, à compreensão das outras pessoas e à auto compreensão" (TOMASELLO, 2003 p. 78).

Quanto à compreensão de objetos, Tomasello cita estudos sobre o desenvolvimento da cognição social infantil, mas deixa claro sua tendência em acreditar que a compreensão que as crianças vão construindo sobre o mundo físico e os objetos são herdadas de primatas não-humanos, mesmo que passe algum tempo para demonstrá-la, dada ao seu estado de

imaturidade perceptual e motora, enquanto recém nascidos. Assim, mesmo considerando os referidos estudos, afirma Tomasello (2003, p.80)

> [...] primatas não humanos possuem aptidões no que se refere a permanência do objeto, mapeamento cognitivo, categorização perceptual, estimativas de pequenas quantidades e giro mental de objetos – provavelmente porque, em termos gerais, tem uma compreensão representacional de objetos no espaço, do mesmo tipo da dos humanos [...]

Reconhecendo o reduzido número de pesquisas sobre a compreensão que crianças têm das outras pessoas, Tomasello (2003, p. 81) diz que os bebês humanos não são apenas sociais, como são os primatas não-humanos, mas "ultra-sociais". Ele oferece duas explicações para justificar essa característica extremamente social dos bebês. Primeiro ele menciona estudos de Trevarthen (1979)[44] sobre o estabelecimento de "protoconversas" entre bebês e adultos, consideradas como interações precoces intersubjetivas. Ele ressalta a importância dessas interações, por conterem "conteúdo emocional e estrutura alternada" (idem). No entanto, Tomasello discorda que exista interação intersubjetiva "antes que criança possa entender os outros como sujeitos da experiência" (p.81), que só poderá ocorrer depois dos nove meses. Mesmo não envolvendo crianças menores de nove meses neste trabalho, concordamos com a perspectiva de Trevarthen, por acreditarmos que pode haver relações intersubjetivas entre crianças e adultos, apesar destas não apresentem uma completa compreensão da intenção do seu parceiro interativo, mas a manutenção dos elos de comunicação entre estes podem ser considerados indícios de experiências intersubjetivas.

A segunda explicação, também resultante de estudos realizados, diz respeito a capacidade de bebês imitarem, em meio a essas interações, movimento corporais de adultos, como por exemplo, movimentos da boca e da cabeça. Esses movimentos imitativos podem representar, no dizer de Meltzoff e Gopnik (1993, apud TOMASELLO, 2003, p. 82), a identificação dos recém-nascidos com co-específicos.

Por fim, a última capacidade que Tomasello diz não ser demonstrada prontamente é o conhecimento de si mesmo. Ele se reporta à expressão "self ecológico" (TOMASELLO, 2003, p. 83) utilizada por Neisser, 1988, 1995; Russell, 1997 que designa a capacidade do bebê de perceber a si mesmo, através de suas experiências comportamentais com o meio

[44]TREVARTHEN, C. "Instincts for humam understanding and for cultural cooperation: Their development in infancy". In: M. von Cranach; K Foppa; W. Lepenies; D. Ploog. Eds., Human Ethology: Claims and Limits of a New Discipline, Cambridge: Cambridge University Press.

físico, pelas tentativas de alcance de seus objetivos, bem como pela constatação de suas limitações. Nesse sentido, o próprio meio, através das ações da criança com seu próprio corpo, propicia que ela experiencie suas possibilidades e assim passe a desenvolver um conhecimento de si mesma. Tomasello considera que são poucos os estudos sobre o self-ecológico de primatas não humanos, mas considera ser provável "que o senso que bebês humanos têm de um self ecológico seja algo que compartilhem com seus primatas" (p. 84).

Ao discutir essas capacidades, gradativamente demonstradas em bebês, Tomasello parece deixar claro que estas são evidentes em crianças, a partir dos nove meses, o que o levaria a da "revolução dos nove meses". Ele diz que essa idade, além de marcar um grande avanço no desenvolvimento cognitivo e social da criança, também marca o período em que não restam dúvidas quanto à diferença entre bebês humanos e bebês de primatas não humanos. Sobre essa revolução afirma Tomasello (2003, p. 85)

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

Nesse sentido, é a partir dos nove meses a idade que criança começa a desenvolver comportamentos de atenção conjunta - seja acompanhando, dirigindo, ou compartilhando objetos ou eventos, focos de sua atenção - junto a um adulto, ou até mesmo outra criança, conforme observamos em nosso estudo.

2.3.1 Das interações diádicas às interações triádicas[45]: surgimento, funcionamento e desenvolvimento da atenção conjunta.

Antes dos nove meses, ainda por volta de seis meses, observou Tomasello (2003), que as crianças interagem, com objetos ou com outras pessoas, de forma diádica. Ou seja, a interação ocorre apenas entre a criança e uma pessoa, ou entre esta e um objeto que observa ou estar a manipular, ou até mesmo um evento. Sua atenção não se dirige para outro foco, quando está com atenção voltada para um foco em específico.

[45]Os termos diádicos e triádicos são antecedidos, na literatura, pelas palavras: comportamento, relações ou interações. O uso de qualquer uma delas é considerado, em nosso estudo, como sinônimas. No entanto, destacamos nossa preferência pelo uso do termo interação, por compreendermos que este melhor identifica uma situação de atenção conjunta.

Interações *diádicas* não são consideradas por Tomasello (2003) na caracterização de uma cena de atenção conjunta. Na compreensão desse pesquisador essa interação é típica de uma faixa etária que antecede os nove meses de idade, ou seja, que ocorre antes da criança ser capaz de estabelecer interação triádica.

Para Tomasello (2003), uma interação diádica se caracteriza por uma relação dual, seja da criança com um adulto, ou desta com um objeto, sem a existência de um terceiro elemento. Estudos de Carpenter, Nagell e Tomasello (1988) apontam que numa interação diádica a atenção da criança não é interrompida, quando esta está direcionada para um foco específico. Estes pesquisadores, porém, não nos oferecem evidências de recorrências de interações desse tipo, por crianças que já conseguem coordenar uma relação triangular, ou quando estão inseridas nesta relação. Nosso estudo pretende oferecer essa evidência. A figura 1 pode ilustrar situações em que essas interações ocorriam em meio a interações triádicas.

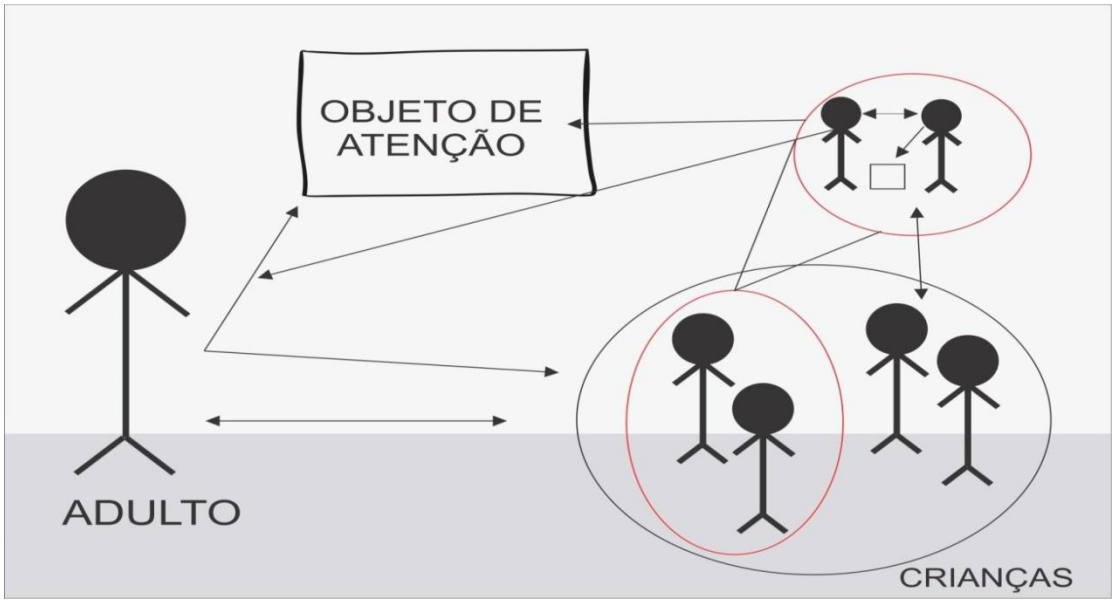


Figura 1: Interação *diádica* em cenas de atenção conjunta.

Para Tomasello (2003), a passagem desse modelo de interação, o diádico, ocorre quando a criança começa se comportar de modo a estabelecer e coordenar uma relação triangular, ou seja, ela passa a manter uma interação envolvendo, não apenas um objeto ou outra pessoa, mas ambos passam a ser, concomitantemente, objetos de sua atenção. Nesse caso, este autor afirma que se trata de uma interação triádica, que resulta "num triângulo referencial composto de criança, adulto e objeto ou evento ao qual dão atenção" (TOMASELLO, 2003, p. 85). A existência deste triângulo caracteriza uma cena de atenção conjunta, conforme teoria de Tomasello.

Esses dois tipos de interação caracterizam, conforme Carpenter, Nagell e Tomasello, os aspectos históricos do estudo sobre atenção conjunta, o qual foi abordado sob dois pontos de vista: "um baseado em fenômenos ontogeneticamente anteriores a interação social infantil e um baseado em fenômenos ontogeneticamente posteriores à comunicação e à linguagem intencional"[46] (CARPENTER, NAGELL e TOMASELLO, 1988 TRAD. NOSSA, p. 1-2). Sob o primeiro ponto de vista, enquadram-se as interações diádicas, ocorridas num primeiro momento por intermédio do face-a-face entre adulto e recém-nascido e, posteriormente, quando é acrescida a essas relações diádes um terceiro elemento que possibilita as interações sociais triádicas. Sob o segundo ponto de vista, que incluem relações intencionais com uso da linguagem por parte das crianças, as interações pela atenção conjunta servem como passo inicial para a aprendizagem cultural, tendo o mundo externo como referência. Ou seja, nesse segundo ponto de vista, as interações de atenção conjuntas parecem ser consolidadas e tendem a ser utilizadas para uso comunicativo, de aquisição de conhecimento e domínio da cultura pela criança.

Os dados coletados em nosso estudo dão indícios da existência de dois fatos importantes, os quais serão melhor analisados no último capítulo: o primeiro é que parece existir já próximo ao segundo ano de vida, outro tipo de interação na caracterização de uma cena de atenção conjunta, que chamaremos de **interação/relação quadrática** ou **quaternária**(grifo nosso). O segundo fato, é que crianças após o primeiro e o segundo ano de vida, mesmo apresentando comportamentos triádicos (TOMASELLO, 2003), apresentam em ambiente escolar, caracterizado por ações dirigidas no coletivo, comportamentos diádicos (TOMASELLO, 2003), evidenciando que este não é um comportamento superado, quando a criança já apreendeu e desenvolve o tipo de relação/interação triádica. Assim sendo, nossa investigação revela que em interações triádicas e quadráticas, se observa, também, interações do tipo *diádicas.*

Para defendermos a interação do tipo quadrática, associado ao que Tomasello (2003) chama de *cenas de atenção conjunta*, buscamos respaldo no que este mesmo autor, assim como Bruner (1974; 1983) denominam de interação, comportamento, ou formato triangular, ao se referirem a uma situação que envolve um adulto, uma criança e um objeto de atenção.

[46] [...] one based on ontogenetically earlier phenomena of infant social interaction and one based on ontogenetically later phenomena of intentional communication and language.

Numa adaptação da figura apresentada por Tomasello (2003, p. 89)[47], a figura que segue (figura 2), pode ilustrar essas denominações, assim como as demais apresentadas no decorrer deste capítulo.

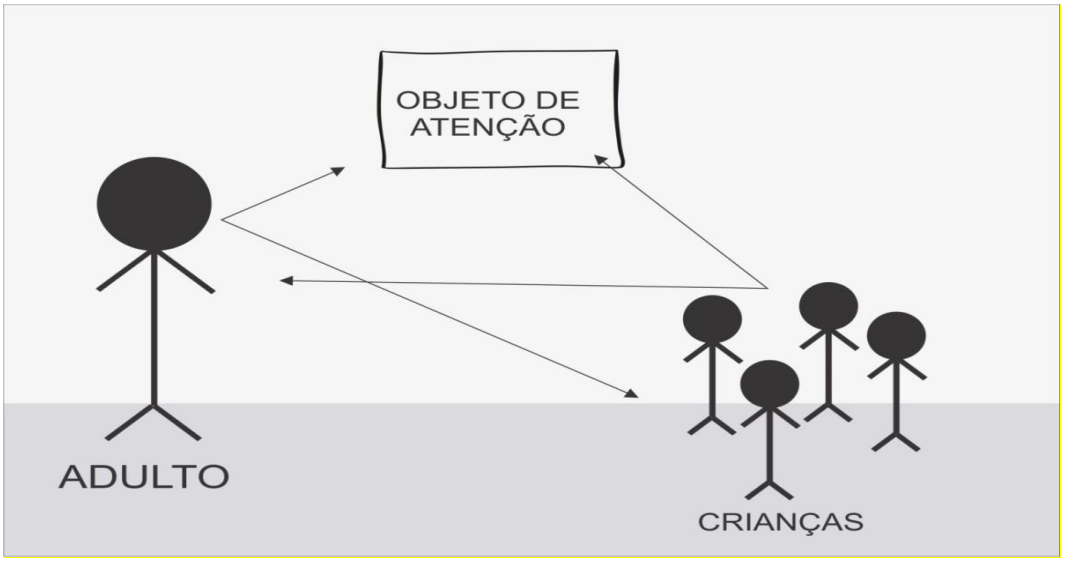


Figura 2: Interação triádica.

A interação triádica, retomando o pensamento de Tomasello (2003, p. 85), é resultado de "um triângulo referencial composto de criança, adulto, objeto ou evento ao qual dão atenção". Na alteração da figura, de modo a relacioná-la com a realidade investigada, nos referimos, não a um adulto e a uma criança, mas ao adulto (professora) e a crianças. O termo no plural corresponde ao grupo de crianças que, junto com a professora - ou professoras, em algumas cenas -, protagonizaram cenas de atenção conjunta observadas no berçário.

O tipo de interação, que denominamos de **quadrática** ou **quaternária,** associado à definição de Tomasello (2003), forma uma espécie de quadrado referencial e não apenas triângulo referencial. Os termos, quadrática e quaternária são aqui utilizados como adaptações dos termos: quadrático e quaternário, cujas significações são as seguintes: quadrático, "adj. referente ao quadrado" (SILVEIRA, 2007, p. 638); quaternário, "adj. composto de quatro unidades ou elementos" (p. 640).

Associando essas significações ao termo triádico (TOMASELLO, 2003), os termos: quadrática e quaternária podem, no nosso entendimento, ser utilizados para caracterizar uma relação quadrangular, onde não apenas três entidades (adulto, criança e objeto) compõem uma situação interativa, mas quatro: um adulto, um grupo de crianças (que aqui representa uma das entidades interativas), dois objetos ou dois eventos. Ou ainda, quando essa relação quadrangular se constituir apenas de crianças, sem o envolvimento do adulto, essas entidades

[47] Figura 4, apresentada na sequência deste capítulo.

são representadas por duas crianças e dois objetos de atenção comum (ou eventos). A figura abaixo ilustra uma interação quadrática.

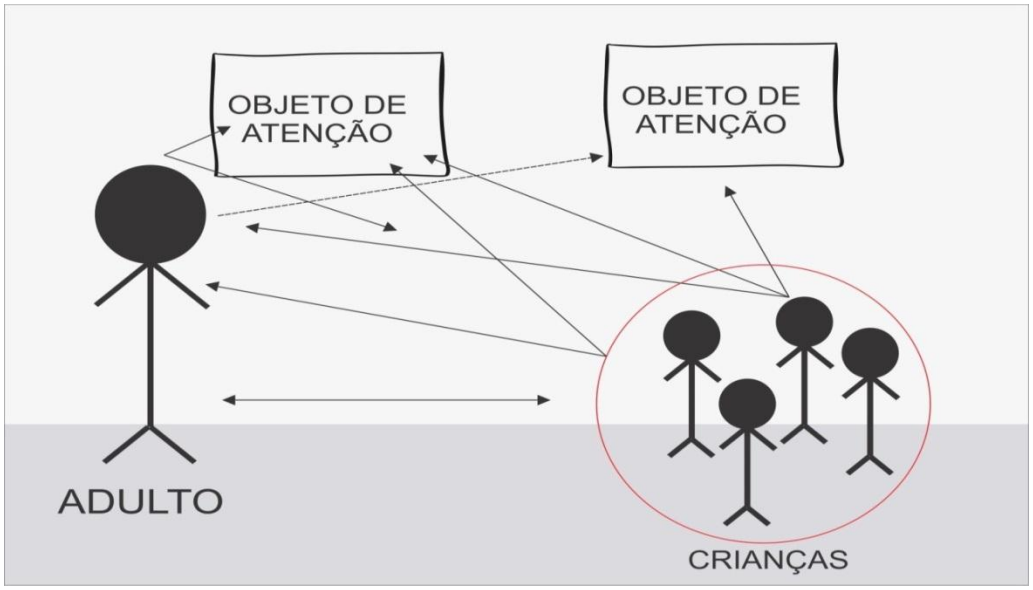


Figura 3: Interação **quadrática** ou **quaternária.**

A figura 3 pode representar uma cena de atenção conjunta onde se estabelece uma interação quadrática, quando outro objeto passa a ser, de forma concomitante, alvo de atenção, seja de uma ou de algumas crianças do grupo, independente do envolvimento, ou não, que o adulto passa a ter com esse segundo objeto.

Assim, uma interação quadrática ou quaternária, adaptada ao sentido de uma interação triádica é por nós definida como uma relação quadrangular, numa cena de atenção conjunta, em que os dois parceiros interativos sabem da intencionalidade um do outro na comunicação que estabelecem, e da atenção que direcionam a mais de um objeto ou evento, simultaneamente, no decorrer da mesma cena, seja pelos dois parceiros de interação ou por apenas um deles, constituindo-se, dessa forma, um quadro de referencial quadrangular.

Consideramos, que, numa cena de atenção conjunta, a atenção a um segundo objeto ou evento pode ser uma atitude tomada por um dos participantes da interação, desde que este não deixe de manter a atenção para o primeiro objeto que estimulou o estabelecimento e a manutenção da cena. Essa atitude pode representar o que denominamos de **Capacidade de Atenção redirecionada (grifo nosso)**[48]**.**

Observamos, nos nossos dados, que numa cena de atenção conjunta a interação quadrática ocorre no funcionamento da interação triádica. Nesse sentido, uma interação

[48] Discutita mais adiante.

triádica é uma condição para a existência e identificação de uma interação quadrática. Com isso, não há uma desconsideração à base e a estrutura que define uma cena de atenção conjunta, conforme estudos de Tomasello (2003), que é o comportamento ou a relação/interação triádica. Portanto, sem o construto teórico acerca da atenção conjunta, e neste a caracterização de uma relação triangular, não teríamos, talvez, a condição de identificarmos este outro tipo de interação.

Ainda discorrendo sobre a idade para a entrada da criança numa atenção conjunta, Tomasello (2003, p. 86) diz que:

> A situação prototípica nessa idade é a dos bebês pela primeira vez começarem a olhar, de modo flexível e confiável, para onde os adultos estão olhando (acompanhamento do olhar), se envolver com eles em sessões relativamente longas de interação social mediada por um objeto (envolvimento conjunto), usar os adultos como pontos de referência social (referência social) e agir sobre os objetos da maneira como os adultos estão agindo sobre eles (aprendizagem por imitação). Em suma, é nessa idade que pela primeira vez os bebês começam a 'sintonizar' com a atenção e o comportamento dos adultos em relação a entidades exteriores.

A citação acima reforça a ênfase na marcação da idade para o início do desenvolvimento cognitivo de habilidades necessárias para o estabelecimento de interações triádicas pela criança. O acompanhamento do olhar, o envolvimento conjunto, a referência social e a aprendizagem por imitação, resumem a composição dessa sintonização com o adulto e o mundo exterior, numa mesma matriz comportamental que os bebês, já aos nove meses, realizam.

Carpenter, Nagell e Tomasello (1988) apresentaram resultados de dois estudos: um acerca do surgimento das habilidades sociocognitivas e da atenção conjunta, observando como estas se desenvolvem, quando relacionadas entre si. O segundo estudo se detém na habilidade de atenção conjunta dos adultos e das crianças na interação social. Foram estudos de caráter longitudinal, realizado com 24 crianças, na faixa etária de nove a quinze meses, em interação com suas mães, através de observações laboratoriais, ocorridas uma vez ao mês. O segundo estudo resultou na apresentação de tipos de interação em situações de atenção conjunta, demonstrado pelas crianças, quais sejam: "atenção de verificação", "atenção de acompanhamento" e "atenção direta", as quais exigem da criança, dentre outros, a capacidade de manter e direcionar seu olhar.

Mencionando este estudo, Tomasello (2003, p. 87) explica que essas crianças foram avaliadas através de diferentes "medidas de atenção conjunta", num total de nove. Foram elas: "envolvimento conjunto, acompanhamento do olhar, acompanhamento do ato de apontar,

imitação de atos instrumentais, imitação de atos arbitrários, resposta a obstáculos sociais, usos de gestos imperativos e uso de gestos declarativos". Deste estudo, esses pesquisadores chegaram as seguintes conclusões:

> Individualmente consideradas, cada uma das nove capacidades de atenção conjuntas manifestou-se na maioria das crianças entre nove e doze meses de idade; Todas essas aptidões manifestaram-se numa situação desenvolvimental semelhante em cada criança, com quase 80% de crianças dominando as nove tarefas num espaço de tempo de quatro meses; Intercorrelações das idades de manifestação para todas as aptidões (ainda que apenas moderadas, já que a manifestação quase simultânea das aptidões acarretou pouca variabilidade individual).

Tais conclusões levam-nos a perceber a facilidade com que a maioria das crianças investigadas realizaram as tarefas de atenção conjunta, propostas por Carpenter, Nagell e Tomasello (1998). São conclusões que parecem confirmar a tese de Tomasello (2003), de que, a partir dos nove meses, crianças já conseguem realizar atividades através de interações sociais e conjuntas com adultos, as quais exigem destas a demonstração de capacidades cognitivas para comunicação e interação com outras pessoas. Essas nove tarefas foram sintetizadas nos três tipos principais de interação, identificados por esses pesquisadores, conforme figura abaixo, encontrada em Tomasello (2003, p. 89).

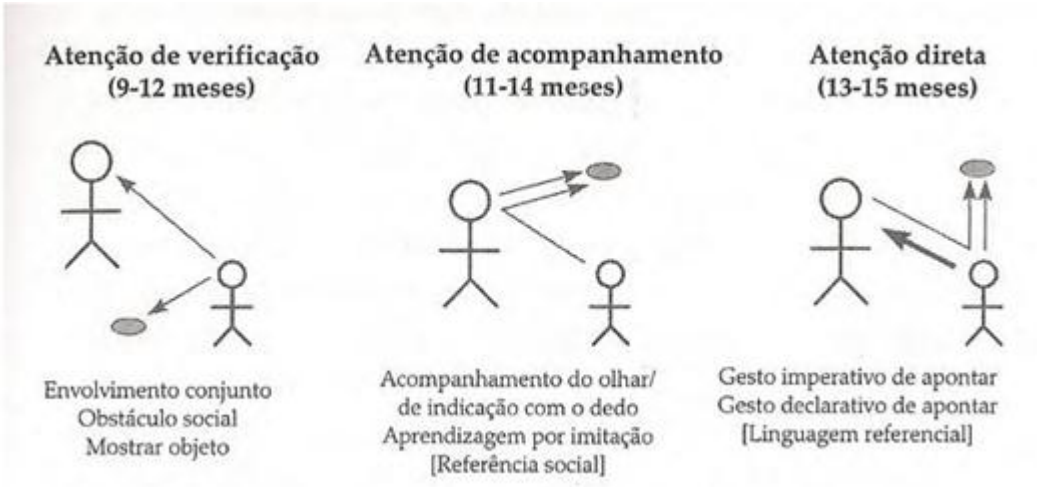


Figura 4: "Três tipos principais de interação de atenção conjunta (CARPENTER, NAGELL E TOMASELLO, 1998)".

O primeiro tipo, denominado de *Atenção de verificação*, representa as primeiras tarefas por elas realizadas. Tarefas que exigiam das crianças o "compartilhar/verificar a atenção do adulto bem próximo", que seria um simples "olhar para o adulto durante envolvimento conjunto" (TOMASELLO, 2003, p. 88).

O segundo tipo, *Atenção de acompanhamento,* exigia das crianças a tarefa de "acompanhar a atenção que o adulto dirigia a entidades distais externas (por exemplo, acompanhar o olhar)" (idem) e o terceiro tipo, *Atenção direta*, diz respeito às tarefas que as crianças deveriam "direcionar a atenção do adulto para entidades externas (por exemplo, apontar para que um adulto olhasse para uma entidade distal)" (idem), ou seja, para uma entidade que se encontra distante ou afastada do seu alcance. Segundo Tomasello (2003), os dois últimos tipos de atenção conjunta exigem mais da criança, pelo fato de que estas devem, precisamente, saber o que era objeto de atenção do adulto. Para tanto, faz-se necessário o seu envolvimento literal com/na interação e atenção conjunta.

Dados do nosso estudo, talvez pelo fato de representarem situações espontâneas de uma rotina escolar, podem demonstrar que, acrescidos a esses tipos elaborados por Carpenter, Nagell e Tomasello (1988), outros tipos de interação de atenção conjunta, envolvendo o olhar, podem ser observados. Trata-se da **Capacidade de atenção redirecionada** (já mencionada anteriormente) e da **Capacidade de atenção coletiva/colaborativa**. Com as figuras anteriormente apresentadas, ilustramos e sintetizar esses dois tipos de capacidades, que também podem ser, à luz de Carpenter, Nagel e Tomasello (1998), consideradas de atenção conjunta. São capacidades identificadas na observação a interações triádicas e quadráticas.

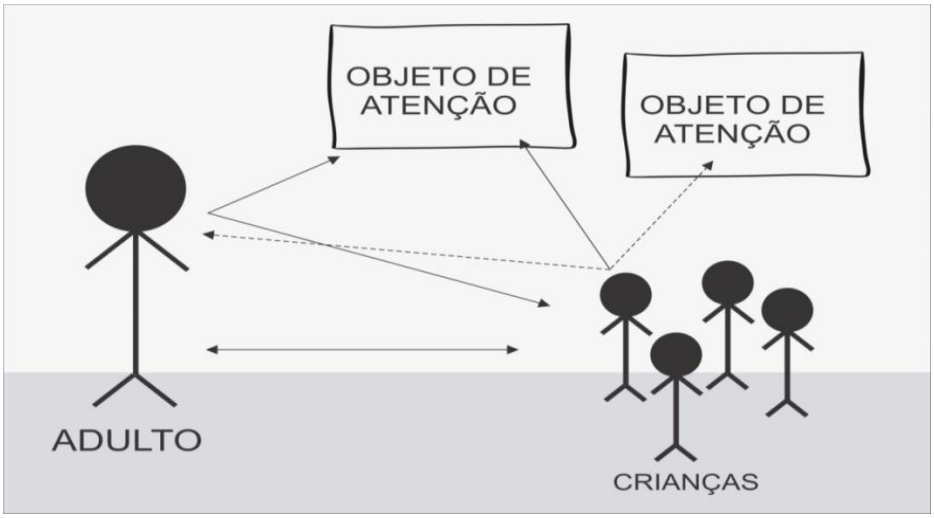


Figura 5: Capacidade de Atenção Redirecionada.

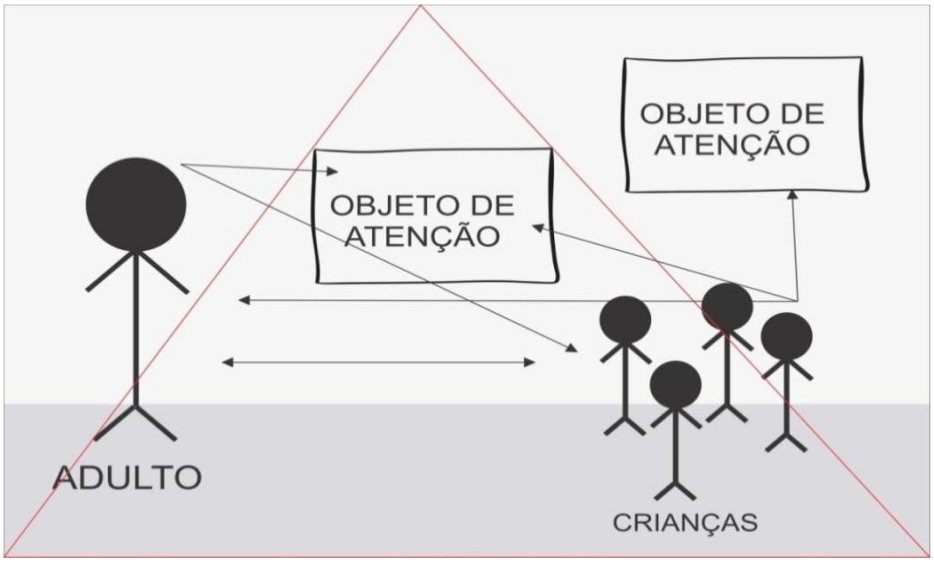


Figura 6: Capacidade de atenção coletiva/colaborativa.

Ambas as figuras (5 e 6) representam uma interação quadrática no funcionamento de uma interação triádica. Na figura 5, as linhas pontilhadas das setas indicam o redirecionamento da atenção que a criança faz - na relação triangular (TOMASELLO, 2003) com um adulto[49] e um objeto ou evento -, para um segundo objeto de atenção ou evento. Trata-se de uma capacidade relativa a uma interação quadrática. Os formatos, quadrado e triangular, observados na figura 6, representam esses dois tipos de interação em funcionamento. As setas que se entrecruzam entre os objetos de atenção, e os parceiros de interação, ou seja, entre um adulto e um grupo de crianças, sinalizam para a capacidade de cooperação desses parceiros[50] na manutenção desse funcionamento, e exemplo do que foi observado nos recortes 4 a 6, que serão apresentados no último capítulo deste estudo. São setas que representam o movimento dos olhares mantidos por estes parceiros, em atenção mútua e a esses objetos.

O espaço escolar que envolve crianças de um a dois anos de idade (nosso foco investigativo) apresenta-se recheado de possibilidades de interação entre crianças e adultos, e entre as próprias crianças. Neste espaço, parecem férteis as condições para o estabelecimento de cenas de atenção conjunta, e para o desenvolvimento dessas capacidades.

Kaplan e Hafner (2006) - ao realizarem um estudo sobre atenção conjunta e as habilidades para seu funcionamento, a partir de modelos robóticos e computacionais -, apresentam alguns pré-requisitos para que se possa consolidar uma atenção conjunta, os quais

[49] Em algumas cenas de atenção conjunta observadas em nossa investigação, apenas crianças eram consideradas os parceiros de interação. Mais adiante, neste capítulo, analisaremos algumas dessas cenas, ao discutirmos a atenção conjunta entre crianças.

[50] No presente estudo, reservamo-nos a discutir essas capacidades na criança.

parecem estar relacionados aos tipos de atenção conjunta, detectados por Carpenter, Nagell e Tomasello (1988). Estes são assim resumidos: a *detecção da atenção*, que seria a capacidade da criança de seguir o olhar do outro; a *manipulação da atenção*, a capacidade de chamar a atenção do outro por meio de gestos ou palavras; a *coordenação social*, que corresponde ao envolvimento da criança na interação, utilizando técnicas, como a troca de turnos discursivos; e, *compreensão intencional*, quando a criança já compreende que ela mesma e os outros têm intenções, dentro de uma ação conjunta, e que as intenções do outro podem ser diferentes da sua.

Tomasello (2003) ainda estabelece relação desse comportamento triádico de crianças, a partir dos nove meses de idade com o desenvolvimento da cognição social desses infantes. Ele discorda de teorias nativistas, a exemplo de estudos realizados por Murray e Trevarthen (1985) e de Baron-Cohen (1995), que difundem a ideia de bebês que nascem com mentes pré-programadas com ”módulos sociocognitivos independentes” (TOMASELLO, 2003, p. 92).

Tomasello (2003) defende que esse comportamento emerge aos nove meses “numa sincronia desenvolvimental precisa [...] que dependem de sofisticadas habilidades sociocognitivas” (p.93). Nesse sentido, para que a criança manifeste esse comportamento triádico, necessita do desenvolvimento dessas habilidades as quais favorecem a compreensão que ela passa a ter dos outros, como agentes intencionais, iguais a si mesmas, ou seja, com objetivos a serem atingidos. Neste trabalho, optamos por seguir a proposta teórica de Tomasello (1995) que postula que a criança passa a envolver-se em atenção conjunta triádica, quando passa a entender que seus parceiros interativos[51] têm intenções no estabelecimento e manutenção dessa ação compartilhada.

Em direção oposta ao reconhecimento da necessidade de desenvolvimento dessas habilidades sociocognitivas, como condição para a participação de crianças em cenas de atenção conjunta, há estudos, como os de Moore (1996), e de Barresi e Moore (1996), que indicam que os comportamentos triádicos, na faixa etária dos nove aos doze meses, não representam, sequer, sequências de comportamentos independentes que foram aprendidos.

Trevarthen (1979) e Murray & Trevarthen (1985), considerando o comportamento altamente social dos recém-nascidos (já entre 01 a 02 meses de idade), representado pela capacidade destes em se envolverem em interações face-a-face com seus cuidadores, afirmam que os bebês já parecem apresentar uma participação ativa nesses processos interativos. No

[51]Utilizamos a expressão, parceiros interativos, por compreendermos que não apenas um adulto pode envolver-se num cena de atenção conjunta com a criança. Os dados do nosso estudo apontam que outra criança pode buscar e manter atenção conjunta, mesmo por pouco tempo.

entanto, para Tomasello (1995; 2003) e Carpenter, Nagell e Tomasellho (1998), essa atividade não representa que os bebês, nessa idade, já reconhecem seus parceiros interativos como agentes intencionais, e que já saibam incorporar elementos externos nesses processos comunicativos e interativos, apesar da sociabilidade que estes apresentam.

Não é possível, na visão de Tomasello e seus colaboradores, que uma atenção conjunta se caracterize por comportamentos aprendidos, sem uma importante e ativa participação da criança, a partir dos nove meses de idade. É através dessa participação que as crianças, não apenas estabelecem relações intersubjetivas, compartilham intenções e atenções, (re) criam ou imitam gestos, comportamentos e expressões do adulto, como utilizam e aprendem a cultura do seu entorno, através das manifestações adultas e dos próprios produtos culturais com os quais ela interage, a exemplo da linguagem.

2.4 Na atenção conjunta: a intencionalidade, a significação, e o uso de elementos multimodais[52]

Considerando que em nosso estudo os sujeitos investigados já apresentam o domínio da atenção conjunta - conforme abordagem teórica de Tomasello - nos detemos, neste item, a uma breve exposição sobre algumas habilidades observadas no desenvolvimento da atenção conjunta, quais sejam: a percepção da intencionalidade do outro; os significados atribuídos aos símbolos, sinais, gestos, olhares e demais recursos linguísticos; e o uso do gesto e do olhar - considerados como elementos multimodais.

2.4.1 A intencionalidade nos processos comunicativos da atenção conjunta.

Analisar cenas de atenção conjunta pode nos remeter a aspectos visíveis da interação que ocorre entre adulto-criança e, ao objeto ou evento foco de atenção destes. Mas, pode também nos remeter a aspectos difíceis de serem detectados, como a intenção dos parceiros interativos na comunicação que se estabelece. Compreendemos que a identificação de intencionalidades, em inrerações de atenção conjunta, mobiliza a comunicação entre os parceiros interativos.

[52]Mesmo considerando que esses temas são tratados com distinção pela literatura, trazê-los num mesmo item para discussão representa a compreensão que estes se entrecruzam e se relacionam no conjunto das habilidades necessárias para o estabelecimento de cenas de atenção conjunta.

Vale lembrar, que, conforme já esclarecemos no item anterior, a partir das cenas de atenção conjunta observadas no presente estudo, intencionalidade é compreendida como algo que se demonstra querer fazer ou dizer, e que se faz e se diz. São metas ou propósitos identificados por parceiros de interação, numa ação conjunta. E ainda, reelaborando a explicação de Tomasello (2003) sobre a que esta se refere, inferimos que intencionalidade, independente de planejamento, está relacionada à demonstração de comportamentos e atitudes, com usos da linguagem e sua multimodalidade.

Considerada um processo complexo, por envolver elaboradas operações cognitivas, a comunicação deixa implícita a "noção de transferência de informação, seja por meios verbais ou não verbais" (BOSA, 2002, p. 77). Ou seja, ao expressar um gesto, direcionar o olhar, ou até mesmo emitir um som vocal, a criança que ainda não faz uso da fala - propriamente dita - para se comunicar, seja intencionalmente ou não, acaba por transmitir alguma informação para seu parceiro interativo. Vale esclarecer que o uso desses recursos multimodais, pela criança, numa cena de atenção conjunta, são possíveis de serem considerados como pistas de reconhecimento de intencionalidades, se associados ao contexto e à comunicação entre os parceiros interativos, a qual sustenta a referida interação social. Trata-se de uma linguagem expressa de forma integrada, em que, por exemplo, o olhar é interpretado sempre em associação ao uso de gestualidades, de falas, ou de algum comportamento apresentado pela criança.

Caso essa interação esteja situada num contexto de atenção conjunta, esses sinais comunicativos podem revelar os movimentos intencionais da mente da criança, frente ao outro e ao objeto foco de atenção, dinamizando esse contexto. Nesse sentido, o parceiro adulto interpreta esses sinais, associando-os a esse contexto. Essa dinamização caracteriza-se, no nosso entendimento, também, pela interpretação, e por vezes pela significação, que a criança demonstra de metas e/ou propósitos do seu parceiro de interação.

Os espaços comunicativos que se instalam entre criança e mãe, desde as primeiras trocas de olhares, parecem preparar o terreno para a elaboração, pela primeira, das capacidades cognitivas que se evidenciarão em processos futuros de atenção conjunta, ou dialógicos, como: alternar papeis, perceber e identificar expressões e codificar e decodificar sinais, conforme destacam Hargie, Sauders & Dickson (1987) ao abordarem processos cognitivos para a comunicação.

Os processos de interação entre mãe-bebê são dinâmicos para Pantoja & Nelson-Goens (2000) e Lyra (2000), por considerarem que, em cada contexto interativo, as crianças oferecem pistas que representam seus estados emocionais e as mães, de posse dessas pistas,

elaboram comportamentos como resposta e manutenção da interação. São os processos biológicos e culturais que parecem se intercalar nessa interação. Nessa compreensão, afirmamos que dinâmicas também são as interações entre crianças e professoras em berçários.

Essa dinamicidade interativa também evidencia o quanto pode se apresentar dinamicamente o pensamento e as intencionalidades infantis, as quais podem ser caracterizadas pelas pistas que as crianças apresentam, desde mais tenra idade, mesmo que nessas pistas não estejam incluídas o dizer pela palavra. Bruner (1990, p. 29) defende que, para a Psicologia Cultural, a relação entre a ação e o dizer é interpretável. É na "ação situada" culturalmente, "e na interação mútua dos estados intencionais dos participantes", que reside a preocupação dessa psicologia. Nesse sentido, em contexto de atenção conjunta entre crianças e adultos, todos os "dizeres", sejam verbais ou não, podem ser interpretáveis e representarem estados intencionais dos sujeitos participantes.

Bosa (2002), na esteira de Bates (1997), infere que nem todos os comportamentos observáveis, sejam manifestos através de palavras ou de outros recursos linguísticos, podem ser considerados intencionais. Para Betes, afirma Bosa (2002), é o conceito de intenção do receptor que caracteriza o comportamento como comunicativo ou não. A "intencionalidade está associada à persistência em alcançar um objetivo" (BOSA, 2002, p. 78). Nesse sentido, em processos interativos, caracterizados por relações triádicas (Tomasello, 2003), é possível a observação dessa persistência, quando se observa a intenção de iniciar e manter a atenção conjunta, seja por parte do adulto ou da criança. Dados do nosso estudo parecem servir de exemplo para essa associação.

Quanto à percepção da intencionalidade pelo receptor, Bosa (2002, p. 78), com a ajuda de Messer (1994), expõe e exemplifica duas formas como esta pode ocorrer:

> A primeira forma envolve a transmissão da informação que pode ser comunicada intencionalmente: e, a) percebida como intencional e acurada [...]; b) percebida como intencional, mas não acuradamente [...]; c) percebida, mas não acuradamente nem como intencional [...]; e, d) absolutamente não percebida [...] A segunda forma seria a de que pode haver uma comunicação não-intencional, porém percebida ou não como intencional [...].

Na primeira e na segunda forma, há indícios de que a intencionalidade pode ser perceptível em contextos de atenção conjunta entre crianças e adultos. Por exemplo, na primeira forma, que envolve a comunicação intencional da informação, a intenção acurada - que é exemplificada pela autora, através do choro e do olhar da criança para a mamadeira, que

se acalma, logo que a mãe a coloca em sua boca - pode ser também associada a situações em que a criança aponta para um objeto que está fora do seu alcance, chamando a atenção do adulto - ou na situação inversa -, que percebe e atende à criança.

A forma percebida intencional, mas não acurada pode ocorrer, por exemplo, quando dois adultos estão conversando sobre uma criança e ela observa e percebe que é objeto de atenção destes, sem a busca de um envolvimento na conversa. A forma não percebida refere-se a uma situação comunicativa em que a criança demonstra interesse por um objeto, aponta para este e olha para o adulto, que o ignora. No caso de uma atenção conjunta, podemos dizer que esta forma a elimina, antes mesmo da sua emergência.

A segunda forma, que se caracteriza pela tomada de uma não-intenção por uma intenção, parece fértil em contextos de atenção conjunta, principalmente em ambiente escolar, quando a professora toma uma comunicação não-intencional de uma criança, como um olhar atento ou surpreso, um choro, um movimento corpóreo, dentre outras, e a percebe como intencional - ou não - no estabelecimento de uma atenção conjunta.

Bosa (2002, p. 79) também busca em Bates, Camaioni e Volterra (1979) elementos para discussão de "uma perspectiva comportamental para o estudo do comportamento intencional". Para essas autoras, afirma Bosa, um comportamento é considerado comunicativo, quando este resulta de "mudanças previsíveis no comportamento dos outros". Assim, no dizer de Bosa (2002, p. 79), numa interação entre adulto e criança essas estudiosas apresentam quatro respostas que contribuem com a inferência de um comportamento intencional. São elas:

> A existência de um contexto indicando que uma meta é desejada pela criança; algum movimento ou som produzido pela criança, incluindo alternância do olhar entre o objeto e o adulto; persistência do comportamento até que a meta inferida seja alcançada; comportamento consumatório (confirmando a meta que a criança .tinha em mente)

Essas respostas que inferem um comportamento intencional parecem relacionadas ao inicio e estabelecimento de uma atenção conjunta. Pois, para que seja formado um contexto de atenção conjunta parece necessário que um dos parceiros da interação - ou os dois - sejam movidos pela existência de uma meta (por exemplo, alcançar um objeto ou explorá-lo) e, que ocorram movimentos interacionais, seja por sons vocais, palavras, ou pelo olhar - que podem ser evidenciados na persistência para o alcance da meta (explorar ou alcançar o objeto). Nesse sentido, enquanto houver a persistência entre os parceiros, não só se infere um

comportamento intencional, como parece haver a manutenção da atenção conjunta. Enfim, parecem interligadas, essas respostas que identificam um comportamento intencional, com comportamentos que caracterizam uma atenção conjunta.

Numa direção que enfatiza os processos de intencionalidade compartilhada no desenvolvimento cognitivo precoce de crianças, Tomasello & Carpenter (2007) realizaram um estudo, tomando como base a observação a quatro habilidades sociocognitivas e como estas foram transformadas por esse tipo de intencionalidade. Primeiro essas habilidades foram analisadas na versão individualista da habilidade, exemplificadas pelos comportamentos dos chipanzés; depois, a análise se deu com base numa efetiva intencionalidade compartilhada, exemplificada pelo comportamento de crianças de um a dois anos de idade. Focaremos aqui, essa segunda análise. As habilidades analisadas e suas transformações foram: "olhar fixo em atenção conjunta; manipulação social em comunicação cooperativa; atividade de grupo em colaboração e aprendizagem social em aprendizagem instruída" (TOMASELLO & CARPENTER, 2007, trad. nossa, p.121).

Apoiando-se em Gilbert (1989), Searle (1995) e Tuomela (1995), Tomasello & Carpenter (2007, trad. nossa, p. 121) definem intencionalidade compartilhada, como "interações colaborativas em que os participantes compartilham estados psicológicos com o outro"[53]. Nessa compreensão, seja no âmbito familiar, nas interações entre mãe e filho, seja em ambiente escolar, nas interações entre professoras e crianças, ou entre estas, ações com objetivos comuns podem ser consideradas interações colaborativas, pelas quais estados psicológicos são compartilhados.

No entanto, mesmo considerando a existência dessas interações nos contextos de atenção conjunta que identificamos, entendemos que a definição de intencionalidade apresentada por esses pesquisadores é ampla e não esclarecedora, em relação ao observado nesses contextos. Nestes, de forma mais clara, intencionalidade corresponde a metas ou propósitos de parceiros de interação e não apenas, de um modo geral, a interações colaborativas. Essa perspectiva de interação colaborativa nos remonta a Vygotsky (1991), por destacar o poder da inteligência humana em sua ação colaborativa, onde experiências são trocadas e aprendizagens de artefatos socioculturais são evidenciadas.

No presente estudo, conforme já destacado anteriormente neste mesmo capítulo, tentamos tornar a questão da intencionalidade, em contextos de atenção conjunta, mais

[53]Shared intentionality […] refers to collaborative interactions in which participants share psychological states with one another.

esclarecedora. Defendemos outra forma de tratarmos a intencionalidade, e pistas que sinalizam seu reconhecimento, pela criança, nesses contextos. Trata-se de relacioná-la, não apenas a metas e propósitos de falantes, mas a ações espontâneas, não planejadas, e a demonstração de comportamentos e movimentos corporais mediados pela linguagem (olhar, gestos e falas). Nossos dados (que se encontram no último capítulo) **revelam que o reconhecimento da intencionalidade do parceiro de interação, por esta criança, pode ser sinalizado pelo uso da linguagem e sua multimodalidade.**

Retomemos a análise das quatro habilidades que foram transformadas pela intencionalidade compartilhada (TOMASELLO & CARPENTER, 2007). Na primeira, *olhar fixo e atenção conjunta*, estes autores concluíram que bebês e crianças pequenas demonstram a capacidade de saber que o outro, assim como eles, também veem e que sabem seguir este olhar. No entanto, diferente dos chipanzés, os bebês e as crianças vão além do interesse de saber o alvo externo do outro, eles procuram dividir a atenção com esse outro. Nesse sentido, estes estudiosos lembram que numa atenção conjunta não basta que duas pessoas, juntas, dividam a atenção ao mesmo tempo com outra coisa, mas que as duas saibam dessa ação partilhada (TOMASELLO, 1995).

Esse saber mútuo é compreendido por Tomasello& Carpenter (2007), como compartilhamento intersubjetivo, que possibilita a criação de uma base psicológica comum, para o desenvolvimento de atividades colaborativas com objetivos comuns, ou para a comunicação de forma cooperativa. A transformação dessa habilidade deixou claro para Tomasello e Carpenter (2007, trad. nossa, p. 122) que "a partir de uma idade muito precoce, os bebês humanos são motivados a simplesmente compartilhar o interesse e a atenção com os outros de uma maneira que nossos parentes primatas mais próximos não são"[54]

Na segunda habilidade, *manipulação social e comunicação cooperativa*, ficou evidente que os gestos utilizados por bebês e crianças para se comunicar com outro humano, dependem de habilidades motivacionais de intencionalidade compartilhada. Isso ocorre, segundo Tomasello & Carpenter (2007), por duas razões: pelo fato de que para se estabelecer uma comunicação intencional, o ser humano necessita de uma base comum de compartilhamento, como uma estrutura de atenção conjunta, por exemplo; segundo, os motivos para comunicação dos seres humanos são diferentes dos motivos dos chipanzés. Quando aos nove meses uma criança aponta para um adulto, ela deixa implícito o desejo de

[54][…] it is clear that from a very early age human infants are motivated to simply share interest and attention with others in a way that our nearest primate relatives are not.

começar uma atenção conjunta (Carpenter, Nagell e Tomasello, 1998). Nos meses subsequentes, elas apontam apenas para compartilhar interesses, informações ou atenção com o outro, o que não fazem os chipanzés, por terem motivos individualistas, no dizer de Carpenter e Tomasello (2007). O apontar para informar caracteriza-se por um gesto colaborativo, mesmo quando bebês e crianças desejam algo para si. Apoiados em Shwe & Markman (1997), Carpenter & Tomasello (2007, trad. nossa, p.123), ressaltam que esse gesto acaba "influenciando os estados de informação e objetivo do outro"[55].

A terceira habilidade, *atividade de grupo e colaboração,* é caracterizada: pela capacidade de colaboração, em ações com objetivos comuns; pelo comprometimento e a consciência desse comprometimento; e pela formação de planos compartilhados para o alcance de uma meta. É uma habilidade que depende, conclui Carpenter e Tomasello (2007, trad. nossa, p. 123),

> [...] da intencionalidade compartilhada, na forma de metas e planos compartilhados (talvez sustentada por habilidades de atenção conjunta e comunicação cooperativa), bem como dos motivos puramente sociais para compartilhar a experiência com os outros.[56]

No nosso entendimento, e conforme dados do nosso estudo, parece ser improvável que essa habilidade seja desenvolvida pela criança, a partir do primeiro ano de vida, já por volta dos dois anos de idade, sem sua participação em contextos de atenção conjunta.

Aprendizagem social e aprendizagem instruída representam a quarta habilidade transformada pela intencionalidade compartilhada, analisada por Carpenter e Tomasello (2007). Eles iniciam a discussão apontando um paradoxo, ao afirmar que há formas de aprendizagem social que são individuais. Estas ocorrem, através de informações unilaterais, quando crianças recebem e reúnem informações de adultos confiáveis. De forma individualista, através de aprendizagem por estímulos, se envolvem os chipanzés. Para esses autores, as crianças, em relação aos chipanzés, respondem aos ensinamentos de adultos, mais facilmente, sob forma de imitação, demonstrando não apenas sintonia com o adulto, mas que aprendeu o que lhe fora ensinado. A esse comportamento Tomasello, Kruger & Ratner (1993) chamam de aprendizagem instruída. Observaram Carpenter e Tomasello, que essa imitação é

[55] [...]influence the other's informational and goal states.

[56] [...] 1-year-old children's participation in group activities relies on shared intentionality in the form of shared goals and plans (perhaps underlain by skills of joint attention and cooperative communication), as well as purely social motives to share experience with others.

mais frequentemente realizada pela criança, já aos quatorze meses de idade, quando estas não estão sob instrução do adulto.

Estes pesquisadores também observaram indícios de que crianças no primeiro ano de vida começam perceber, em algumas interações que envolvem a imitação, uma estrutura de colaboração. Isso ocorre quando estas, após observarem ações de um adulto, as imita invertendo os papéis. Ao fazer isso, elas se redirecionam para o adulto, olhando para este, como se estivessem deixando claro que esta é uma atividade conjunta. Para Carpenter e Tomasello (2007), os chipanzés fazem esse redirecionamento para o humano, como se estivessem dando um feedback de que aprendeu, mas não com o mesmo olhar que a criança dirige ao adulto.

Ainda nesse estudo realizado por Carpenter e Tomasello (2007) foi também observado que, aos dois anos de idade, a criança parece apreender uma ação do adulto como algo normativo. Ou seja, ela escuta o adulto dizer que irá fazer algo novo e toma para si essa ação, como se fosse o que nós, ela e o adulto, devessem fazer juntos. Para esses pesquisadores, parece importante o fato de que normas sociais, por mais simples que possam parecer, sejam elaboradas por aqueles se "dedicam a intencionalidade compartilhada e crenças coletivas [...] na manutenção dos valores de grupos culturais humanos" (CARPENTER e TOMASELLO, 2007, trad. nossa p. 124). Na educação infantil, essas normas são observadas e compartilhadas em contextos de atenção conjunta.

Por fim, Carpenter e Tomasello (2007, trad. nossa, p. 124) concluíram que a motivação para ações intencionalmente compartilhadas não fez surgir novas habilidades. Estas, que já existiam, foram transformadas "em sua base coletiva equivalente de atenção conjunta, a comunicação cooperativa, ação colaborativa, e aprendizagem instruída – pilares da vida cultural"[57].

Entendemos que intenções demonstradas em cenas de atenção conjunta, sugere a construção e elaboração de significações. Nesse sentido, no sub item que segue, tecemos algumas considerações sobre a criação de significados (BRUNER, 1990) para que possamos melhor compreender significações elaboradas pela criança e pelo adulto, nessas cenas.

[57][...] and transform them into their collectively based counterparts of joint attention, cooperative communication, collaborative action, and instructed learning – cornerstones of cultural living.

2.4.2 Os processos de significação na atenção conjunta

No presente trabalho não nos aprofundaremos em considerações sobre o estudo do significado, haja vista que pretendemos apenas destacar e discutir os significados atribuídos por adultos e crianças em contextos interativos, no sentido de analisarmos compreensões elaboradas por ambos, frente a intenções que parecem nortear cenas de atenção conjunta.

Concordamos com Trask (2011), quando afirma ser complexo o estudo do significado, por se fazer necessário, caso se deseje aprofundá-lo, que se detenha a distinções de tipos de significados e a interpretações denotativas. Este mesmo autor define significado como "a característica de uma forma linguística que permite que seja usada para selecionar um ou outro aspecto do mundo não linguístico" (TRASK, 2011, p. 265). Numa cena de atenção conjunta, características de formas consideradas linguísticas, como os gestos e o olhar, parecem ser também usadas para selecionar aspectos do mundo, num processo de significação. Na perspectiva de estudos linguísticos, segundo este mesmo autor, há um interesse "pelo significado que as palavras assumem na fala cotidiana" (p. 266) e, mais especificamente, "pelo modo como certos significados se relacionam a outros significados" (idem). Nesse sentido, não é importante o significado de termos individuais, nesses estudos, mas, o "sistema de significados" (p. 266), reforça Trask.

Assim, não iremos nos deter, em nosso trabalho, a termos isolados expressos por adultos e crianças em cenas de atenção conjunta, mas ao conjunto das significações, construídas, a partir da realidade contextual em que estas foram gestadas. Esse conjunto pode, no nosso entendimento, representar esse "sistema de significados". Como a criança e o adulto ingressaram no significado, representam um importante fator na consideração desse sistema.

Bruner (1990), ao desenvolver um estudo sobre o ingresso do homem no significado, não se preocupou diretamente em discutir sobre o significado construído pela criança e/ou pelo seu parceiro interativo, em contextos de atenção conjunta. No entanto, encontramos neste estudo, fundamentos para uma melhor compreensão de como podem ser elaborados ou construídos esses significados, nos mencionados contextos.

No âmbito do que Bruner (1990, pp. 75-76) denominou de "psicologia comum" demonstrou como ocorre a (re) negociação de significados nas interações recíprocas, através "da mediação da interpretação narrativa". Nessa direção, ele afirma ser o significado uma construção cultural. O estudo do significado foi 'apelidado' por Bruner, como ele mesmo ressalta, de "biologia do significado".

Na introdução desse estudo, Bruner (1990, p. 15) discute sobre uma "revolução cognitiva renovada," no sentido de uma abordagem "mais interpretativa da cognição centrada na criação de significado", a qual vem sendo abordada/desenvolvida, segundo este estudioso, por diferentes áreas do saber, a exemplo da Linguística.

Mesmo sem o intento de nos determos a essa discussão, consideramos importante dizer que Bruner, ao discutir sobre a revolução cognitiva, tece críticas à metáfora computacional, considerando-a responsável pelo desvio do impulso original dessa revolução. Para este estudioso, a revolução do final dos anos 50, em que a psicologia tentava trazer o significado como conceito central, era uma revolução mais profunda, que tinha por objetivo,

> Descobrir e descrever formalmente os significados que os seres humanos criam a partir das suas relações com o mundo e, em seguida, propor hipóteses sobre a investigação dos processos de criação do significado (BRUNER, 1990, p. 16).

Fica evidente que a preocupação de Bruner, ao falar de uma revolução cognitiva renovada, é trazer à tona a discussão acerca do conceito central da psicologia humana - que segundo ele foi desviado pela metáfora computacional -, que "é o significado e os processos e transações implicados na sua construção" (BRUNER, 1990, p. 45).

Considerando o processo de evolução do homem, Bruner ressalta que o significado a que ele se refere estava centrado nas atividades simbólicas para criação de sentidos, tanto do mundo como de si mesmos. Nessa perspectiva, o significado difere da informação no sentido da metáfora computacional, que foca apenas o registro ou o recolhimento da mensagem, através de controle ou comando a qual é armazenada. Bruner (1990, pp. 17-18) diz que "o significado é previamente atribuído a mensagens e não resultado da computação nem relevante para esta, salvo no sentido arbitrário de atribuição". O processamento da informação não é "compatível com a vaguidade, com a polissemia ou com conexões metafóricas ou conotativas". Na revolução computacional dos anos 50, critica Bruner (1990), o conceito de computabilidade se sobrepõe ao conceito de significado e o modelo de mente associou-se à computação, provocando reducionismos na ciência cognitiva - ora nascente -, como reduzir programas computáveis à 'mente'.

Sem espaço para um aprofundamento acerca dessa revolução e sua influência na edificação da ciência cognitiva, como fizera Bruner (1990), resta-nos dizer que foram muitas as discussões e os questionamentos gestados nessa revolução, as quais fizeram evidenciar,

dentre outras, o lugar da mente subjetiva, baseada no modelo da teoria computacional da ciência cognitiva. Nesse sentido, afirma Bruner (1990, p. 21):

> A mente no sentido subjetivo, ou era um epifenômeno que o sistema computacional produzia sob certas condições, e então não poderia ser uma causa de algo, ou era apenas uma maneira de as pessoas falarem do comportamento após ter ocorrido (também um resultado), e então tratava-se só de mais um comportamento, requerendo simplesmente uma ulterior análise linguística.

Nessa compreensão de mente subjetiva parece não haver espaço para a consideração aos estados emocionais e intencionais da ação humana e, para a relação desses estados com a criação e negociação de significados, mas, para espaços que decorrem de situações programadas ou para comportamentos que possam ser comentados. Para Bruner (1990, p. 21) a "acção implica a condução do agir sob a influência de estados intencionais". Isso significa, no nosso entendimento, que quando uma criança, num contexto de atenção conjunta, desenvolve uma ação e atribui ou negocia uma significação, pode-se evidenciar sua intencionalidade e elementos culturais que esta já apreendeu no seu meio social. Conforme Trevarthen (2002), o sentido que o ser humano atribui às coisas, é fundado no grande potencial para a elaboração cultural que este possui.

Bruner (1990), se contrapondo ao conceito de cultura adotado por uma psicologia tradicional, que via o homem numa perspectiva mais individual, acredita ser a cultura e a linguagem os lugares onde o homem, desde o início de sua evolução, encontrava - e hoje continua encontrando - os sistemas simbólicos que utilizavam na elaboração de significados, os quais eram um reflexo da comunidade onde este vivia.

Respaldando-se em argumentos antropológicos, Bruner (1990) afirma que a cultura representa: a "linha divisória na evolução humana" (p. 23); um produto da história; o mundo e a ferramenta para a "adaptação e funcionamento humanos" (idem). A partir desses argumentos, Bruner diz não ser concebível a psicologia pensar o homem apenas em sua individualidade, e que esta, imersa na cultura, "deve organizar-se em torno dos processos de produção e de usos do significado que ligam o homem à cultura" (p. 24). Esse processo implica participação coletiva que, por sua vez, liga-se também a significados que se tornam públicos e partilhados (BRUNER, 1990). Uma *psicologia comum* é o termo denominado por Bruner, para "uma explicação cultural do que faz funcionar os seres humanos" (p. 24).

Nesse sentido, sendo essa psicologia orientada pela cultura, Bruner (1990, p. 29) se contrapõe à ideia de mente subjetiva difundida pela ciência cognitiva, sob influência do modelo computacional, ao afirmar que:

> Uma psicologia culturalmente orientada não dispensa o que as pessoas dizem dos seus estados mentais, nem tratam as suas declarações apenas como se fossem índices de previsão do comportamento manifesto. O que ela considera central é que a relação entre a acção e o dizer (ou a experiência) é, na realidade, [...] interpretável.

O significado, para Bruner está relacionado, em grande parte dos casos, ao que se diz durante ou após uma ação. Assim, o significado da fala "é poderosamente determinado pelo curso da acção em que ocorre [...] O significado da acção é interpretável apenas pela referência ao que os actores dizem que vão fazer" (BRUNER, 1990, p. 28). Essa perspectiva bruneana de significado e significação é adotada no presente estudo.

Em cenas de atenção conjunta, é possível observar essa relação, bem como, interpretações a partir do que dizem os participantes dessas cenas. Crianças parecem apreender significados de falas e ações de adultos e, adultos parecem interpretar ações de crianças, não apenas pelos que estas falam (ou tentam comunicar), mas através de determinados comportamentos físicos, como o gesto e o olhar.

A convicção de que o significado é o conceito central da psicologia humana (dito anteriormente) é assumido e argumentado, por Bruner, por duas razões: primeiro pelo fato de que a compreensão que se tem do homem, passa pela interpretação de seus estados intencionais e, segundo, que esses estados só se concretizam, através da participação deste homem - desde mais tenra idade, acrescentamos – "nos sistemas simbólicos da cultura" (BRUNER, 1990, p. 43). Nessa perspectiva, a compreensão e interpretação da intencionalidade humana, bem como, dos significados elaborados pelo homem, advêm da cultura e são por ela atualizados. É através dessa atualização, segundo Bruner, que os significados alcançam formas mais públicas que privadas.

Dados do nosso estudo parecem evidenciar que crianças pequenas (já por volta dos 12 meses), mesmo que ainda não façam uso da fala para comunicar suas intenções e significações fazem, numa interação com o adulto, uso de gestos, de movimentos motores, e do olhar - culturalmente herdados – para tornar público (mesmo sem a consciência dessa intenção) ou evidenciar seus estados intencionais e a significação atribuída, seja à fala escutada, ao gesto ou ao olhar observados. A dinâmica de uma cena de atenção conjunta, por

mínima que seja a sua duração, parece movida por intencionalidades e mantida por significados.

Nesse sentido, uma cena de atenção conjunta pode também se caracterizar por um espaço de manifestação da herança cultural onde se configuram ações e experiências humanas (BRUNER, 1990, p. 44). Este autor defende que a cultura é quem "dá forma à vida e à mente humanas confere significado à acção ao situar num sistema interpretativo os seus estados intencionais subjacentes". Ele afirma que são os sistemas culturais simbólicos, como "a linguagem, os modos de discurso, as formas de explicação lógica e narrativa e os padrões reciprocamente dependentes da vida comunitária" (Idem), que propiciam essa proeza.

Sendo o significado uma construção cultural, parece óbvio que o ingresso do homem no significado ocorra na e pela inserção deste na cultura. Sendo assim, concebemos os contextos de atenção conjunta, que ocorrem entre uma criança e um adulto, como um privilegiado espaço para essa inserção e para esse ingresso, pois são nestes contextos, desde os primeiros entre mãe e bebê, que sistemas simbólicos, culturalmente elaborados, são utilizados (mesmo que a princípio só pelo adulto).

Inspirado nos estudos de Paul Grice sobre as condições de felicidade - caracterizadas como "regras sobre o conteúdo proposicional de uma asserção [...] sobre as pré-condições contextuais requeridas, sobre a sinceridade na transação e sobre as condições essenciais que definem a natureza do acto de fala" (BRUNER, 1990, p. 67) – e as máximas conversacionais, Bruner propõe que seja restaurada, na psicologia cultural, a construção do significado. Nessa perspectiva, o significado enquanto construção cultural representa um "sistema preocupado não só com o sentido e a referência, mas com 'condições de felicidade'" (p.75). Essas condições permitem, para Bruner, que significados sejam (re) negociados, através da "interpretação narrativa" (idem). Para este estudioso, "a estrutura narrativa habita a práxis da interação social antes de obter a expressão linguística". Nesse sentido, trata-se de uma estrutura construída pela criança na sua interação com o outro, mesmo que esta ainda não faça uso da linguagem convencional.

Ao discutir o ingresso do homem no significado, Bruner (1990) observa, primordialmente, como este aprende a fazer sentido narrativo. Ele considera que esta aprendizagem dar-se, a partir do domínio da linguagem pela criança, ou seja, do domínio da fala. Mas, o que dizer de crianças que ainda não fazem uso de uma língua e que, em processos interativos e comunicativos, parecem significar falas, comportamentos, olhares e gestos de um adulto? Neste estudo, compreendemos que pode haver evidências de elaboração de

significados por crianças que ainda não fazem usos de narrativas, mas, que usam outros meios linguísticos para demonstrarem a atribuição de sentidos.

Bruner (1990, pp. 79-80) acredita que o ser humano está "inatamente sintonizado" com algumas "classes de significados". Ele diz que antecede à linguagem "representações protolinguísticas do mundo", as quais dependem "do utensílio cultural da linguagem" . E ainda explica que essa "disposição pré-linguística para classes seletivas de significados" (idem) é uma forma de representação maleável, porém mental, "que é desencadeada através dos actos e expressões dos outros e por meio de alguns contextos sociais básicos em que os seres humanos interagem".

Dessa forma, conclui Bruner (1990, p. 80), o ser humano já nasce equipado, com uma "teoria" da mente ou um "conjunto de pré-disposições para construir o mundo social de uma determinada maneira e agir segundo as nossas construções" , ou seja, ele acredita que nossa capacidade para significar é produto do "nosso passado evolucionário" e, é por isso que uma criança que ainda não fala apresenta condições de apreender o mundo social e significa-lo, mesmo que só com elementos pré-linguísticos.

Nesse sentido, Bruner (1990, p. 81) parece deixar claro que uma criança, mesmo antes de demonstrar compreensão pela linguagem, já traz em si a capacidade de compreender operações práticas, as quais são reguladas, através de contextos sociais de interação, em que esta se insere. Essa capacidade de compreensão, através da linguagem antes dos dois anos de idade, numa interação da criança com um adulto, por exemplo, só é possível, para Bruner, porque esta possui "alguma 'teoria da mente' protolinguística". Quando a criança passa a dominar as "formas pré-linguísticas[58] apropriadas para gerir a referência ostensiva, consegue mover-se para lá delas e operar, por assim dizer, entre os confins da própria língua" (Idem).

Bruner (1990, p. 82) parece deixar implícito que a apropriação dessas formas, tanto pré-linguísticas, quanto linguísticas (quando a criança passa a dominá-las), ocorre impulsionadas por unidades de discurso, as quais têm função pragmática e são formas "naturais de comunicação". Ele defende a narrativa como uma forma de discurso ubíqua e poderosa na comunicação humana.

Com isso, entendemos que em processos espontâneos de interação e comunicação, entre criança e adulto - onde se faça presente o uso do discurso como sustentação desses processos - seja entre mãe e filho ou entre criança e professora, os discursos podem

[58] Mais uma vez, em comunhão com Cavalcante (2009), reforçamos que o que Bruner (1990) chama de *formas pré-linguísticas*, consideramos em nosso estudo como formas linguísticas, ou simplesmente linguagem, mesmo que a criança ainda não apresente domínio no uso de sua língua materna. A linguagem é considerada, em seu uso multimodal, no processo aquisicional.

representar, não apenas uma espécie de "campo fértil" para apreensão de formas discursivas/gramaticais e do funcionamento linguístico, pela criança, mas também como um fértil espaço de elaboração de significados.

Por fim, Bruner (1990, p. 83) ressalta que "muito do trabalho em torno da original aquisição da linguagem é descrito nas categorias de relações semânticas da gramática que veiculam o significado". Nesse sentido, ele avalia quatro tipos de categorias de significado, com propriedades narrativas, sensíveis por crianças mais novas[59] . O primeiro tipo é caracterizado pela apreensão, pela criança, da "referência necessária para uso da língua". Com isso, o interesse linguístico da criança "centra-se na acção humana e nos seus resultados, sobretudo na interacção humana". Bruner respalda-se em Brown (1973), para lembrar que as relações semânticas que aparecem nesse "primeiro estádio do discurso" são: "agente-e-acção; acção-e-objeto; agente-e-objeto; acção-e-localização; possuidor-e-possessão". Comenta Bruner, que essas formas aparecem não apenas quando a criança vai referenciar algo, mas em outras circunstâncias, quando, por exemplo, fazem um pedido. A criança é sensível a objetivos e a realização destes, quando estão interagindo em situações de atenção conjunta, ressalta Bruner.

O segundo tipo refere-se a uma prematura disposição da criança em prestar atenção e assinalar o que não é convencional ou habitual em seu contexto social. Bruner (1990, p. 83) ressalta que esta é "facilmente cativada pelo inabitual", a ponto de prender-se a expressões linguísticas invulgares - quando passa a adquirir a linguagem - através de gestos, vocalizações, ou até mesmo de comentários sobre o que lhe é estranho.

O terceiro tipo é caracterizado pela "tarefa de linearização, mediante o emprego da ordem SVO (sujeito-verbo-objeto) para as frases no indicativo" (BRUNER, 1990, p. 84), realizada pela criança ao ligar sequências que narram. O quarto tipo de propriedade narrativa utilizada pela criança no processo de significação é representado, segundo Bruner, mais por expressões afetivas do que por lexicais ou outras formas gramaticais, como por exemplo pelo choro ou "pelo nível tônico e pelas características prosódicas similares na primeira fala" (idem).

Ao apresentar esses quatro tipos de categorias de significado, por ele denominados de "características gramaticais/lexicais/prosódicas", Bruner (1990, p. 84) conclui que estes

[59]Bruner não define precisamente a idade da criança, mas parece deixar claro que trata-se de crianças que ainda não dominam a linguagem.

“fornecem à criança uma panóplia abundante e temporã de ferramentas narrativas” (idem) e, que mesmo havendo

> Uma disposição ‘protolinguística’ para a organização narrativa e para o discurso institui a prioridade para a ordem da aquisição gramatical [...] as formas narrativas da cultura, cedo reivindicadas pela criança [...] tem efeito fortalecedor no seu discurso narrativo.

Nesse sentido, Bruner parece deixar claro que a entrada da criança no significado ocorre por meio da sua capacidade inata para construção de narrativas, que se aprimora com sua inserção na cultura, através do uso de instrumentos que as auxilia na interpretação e significação de suas próprias ações e do seu entorno, as quais podem ser partilhadas desde muito cedo.

No nosso entendimento, essa organização narrativa dá-se com o uso de elementos multimodais da linguagem. Gestos, movimentos com o olhar, com o corpo, dentre outras instâncias linguísticas, que antecedem ou acompanham o uso da fala, são linguagens. Acreditamos que a disposição para o uso da linguagem é uma capacidade construída pela criança, e não lhe é inata, assim como a capacidade de significação.

Em situações de atenção conjunta, interpretações, significações e partilhas parecem notórias, através dos processos interativos e comunicativos que se estabelecem entre crianças e adultos, sejam por meio da fala, de gestos, ou até mesmo da imitação, dentre outras. Essa última, a imitação, pode não apenas denunciar interpretações e significações atribuídas pela criança, em relação a uma ação adulta, ou a uma prática cultural, por exemplo, mas pode também revelar, em algumas circunstâncias, segundo Schiwier et al. (2006), a compreensão da estrutura intencional desta ação.

Enfim, defendemos que por meio dos processos interativos e comunicativos, a exemplo de contextos de atenção conjunta, significações são elaboradas, seja com o auxílio da fala, de gestos ou até mesmo do olhar.

Gestos como os de apontar para dirigir a atenção do outro, ou para indicar algo que se deseja obter, dentre outros fins, assim como a própria fala e olhar que indica a direção de algo que se deseja referenciar, por exemplo, são também considerados pela literatura corrente, como recursos multimodais utilizados pela criança e pelo adulto em cenas de atenção conjunta, e considerados importantes no processo de aquisição da linguagem. É com esse entendimento que nos debruçaremos, no item que segue, sobre esses recursos, os quais podem ser observados em contextos de atenção conjunta, em crianças e adultos.

2.4.3 Recursos multimodais na atenção conjunta e na aquisição da linguagem: os gestos, o olhar e a fala.

É inevitável destacar o uso do gesto, do olhar e da fala em cenas de atenção conjunta, haja vista que estes podem representar os primeiros recursos utilizados por adultos e posteriormente por crianças, quando estas passam a adquirir as habilidades para formação e manutenção da atenção conjunta. Neste trabalho, consideraremos esses usos enquanto recursos ou elementos multimodais utilizados por parceiros que interagem em situações comunicativas e interativas, como em cenas de atenção conjunta, no sentido de que estes representam uma combinação na elaboração de significados, que orientam ou que mantêm tais cenas. Segundo Cavalcante (2014), nas construções linguísticas entre parceiros de interação, esses recursos co-atuam.

Barros, Soares e Cavalcante (2014) inspiradas na proposta de Kendon (1982) sobre gestos que se manifestam no uso da fala, e na perspectiva de Scarpa (1985), que considera os trechos fluentes e disfluentes da fala, inclusive a prosódia[60], desenvolveram um estudo, observando a interação mãe-criança, em que analisam a gesticulação como uma relevante pista na fluência desta criança, no sentido de compreender como essa fluência e a gesticulação ocorrem na aquisição da linguagem. Uma das conclusões que apresenta esse estudo é que a fluência integra o processo de construção e aquisição da linguagem, e é formada pelo que ela denomina de "matriz multimodal colaborativa gestuo-vocal" (CAVALCANTE, 2014). Nessa perspectiva, a fluência da criança pode ser vista sob a ótica da integração e coparticipação entre gesto e fala.

Mesmo que uma análise mais aprofundada do processo de aquisição da linguagem, das crianças envolvidas no nosso estudo, não seja o objetivo maior do nosso estudo, compreendemos o quanto esses recursos multimodais também se fazem presentes, influenciam e facilitam esse processo. É nesse sentido que, em um dos capítulos posteriores, discutiremos a atenção conjunta e sua relação com a aquisição da linguagem, analisando o uso de recursos multimodais, por crianças e adultos[61].

---

[60] Em nosso estudo, assim como fez Barros, Soares e Cavalcante (2014), não daremos destaque à prosódia especificamente, apenas daremos destaque na análise dos dados, a aspectos prosódicos, como a entonação observada na fala de professoras e crianças nas cenas de atenção conjunta.

[61] No presente estudo, os adultos são as professoras do berçário.

Cavalcante (2009, p. 167), por considerar perspectivas teóricas que vêem o uso do gesto e fala como um conjunto indissociável na constituição dialógica entre a criança e o outro, desde as primeiras interações entre mãe e bebê, sugere que a língua possa ser vista como "prática discursiva multimodal" e não apenas como sistema. Essa perspectiva discursiva da língua possibilita, segundo esta estudiosa, "compreender o processo de aquisição da linguagem, de fato, como a inserção do *infans* na língua, desde o berço, a partir de sua suposição como sujeito falante pelo outro materno". No início desse processo, alguns recursos multimodais, como o olhar e movimentos corporais utilizados na comunicação e interação que a criança estabelece com um adulto, ou vice versa, podem ser considerados linguagem.

Só a partir da segunda década do século passado é que se intensificaram estudos, acerca da multimodalidade no âmbito de algumas áreas do conhecimento, a exemplo da Linguística. Nesta área, destacamos estudos de McNeill (1985; 2000); Kendon (1982; 2000); e Cavalcante (1994; 1999; 2009; 2010), dentre outros. Segundo McNeill (2000, p. 9), a partir dos estudos de Kendon, os gestos passaram a ser considerados como "partes da própria linguagem [...] e integrantes dos processos da língua e do seu uso"[62].

Quanto à utilização de recursos multimodais em contextos de atenção conjunta, destacamos o estudo realizado por Ávila-Nóbrega (2010) que buscou investigar, nestes contextos, a emergência da linguagem multimodal, através da análise de duas díades (mãe e criança na faixa etária dos sete aos dezessete meses). Para tanto, esse autor buscou, através do que ele denominou de Envelope Multimodal, mesclar o olhar, o gesto e a produção vocal das díades, constituindo assim, "três ocorrências de ações em um mesmo momento" (p.13), numa atenção conjunta, mostrando que "esses planos de composição encontram-se integrados numa mesma matriz de produção", como comenta Fonte (2011, p. 68).

Em nossos dados, é notória essa mesclagem em ações de crianças e adultos na inicialização e sustentação de uma atenção conjunta, no entanto, não temos a pretensão de aprofundar a discussão acerca dessa matriz de produção na atenção conjunta, mas, reconhecê-la como relevante na formação e manutenção de cenas de atenção conjunta, na identificação da intencionalidade da criança, e na elaboração de significados por ambos os parceiros interativos.

É importante mencionar que a multimodalidade na linguagem não é caracterizada apenas como uso da fala, do gesto e do olhar, nos processos interativos e comunicativos, mas,

[62]"[...] gestures and regarded as parts of *language itself* […] but as integral parts of the processes of language and its use".

através de outras formas linguísticas utilizadas numa informação, numa mensagem (DIONÍSIO, 2005; 2011), desde os textos orais, gestuais, até os gráficos, com seus distintos formatos e cores. São os recursos multimodais utilizados durante a comunicação (ou interação) verbal e textual (no sentido concreto da linguagem escrita), que facilitam a elaboração de significados, pelos sujeitos que se comunicam ou que interagem, e que parecem oferecer sentido à mensagem, à informação e ao diálogo.

Mesmo considerando essa amplitude de recursos que envolvem e caracterizam a linguagem multimodal, os limites do nosso estudo nos levam a direcionar a discussão para os gestos (mais especificamente os de apontar) ou gestualidades, o olhar, e a fala.

Os gestos[63]

Cavalcante (2010), discorrendo sobre a natureza do gesto de apontar em aquisição da linguagem, faz alusão a perspectivas ontogenéticas de investigação. A partir dessa abordagem, é possível perceber diferentes compreensões na forma de conceituar ou caracterizar o apontar: desde um simples ato de referenciar algo do mundo externo, (BATES, O' CONNELL & SHORE, 1987), até a compreensão de que este "serve a uma especializada função cognitiva para nossa espécie" conforme ressalta Cavalcante (2010, p. 9) ao mencionar os estudos de Werner e Kaplan (1963).

Tomasello (2003) defende que a criança aprende a se comunicar, por gestos, seja por meio de ritualizações ontogenéticas ou de aprendizagem por imitação. Os gestos ritualizados, considerados por Tomasello como primitivos, são por ele denominados de:

> Diádicos, no sentido de que não há objeto externo envolvido; imperativos, no sentido de que se referem ao que a criança quer; e ritualizações, e não imitados, de modo que são sinais (procedimentos para conseguir que coisas sejam feitas) e não símbolos (convenções para compartilhar experiências (TOMASELLO, 2003, p. 121-122).

Esses gestos "primitivos" são, portanto, indícios das primeiras comunicações que a criança parece estabelecer com o outro, no sentido de demonstrar o que deseja obter e não que compreende o outro como agente intencional, como ocorre num contexto de atenção conjunta, onde gestos parecem ser usados como símbolo e não apenas como sinal.

[63]Utilizamos, conforme McNeill, o termo gesto no plural, por também considerarmos as várias dimensões de movimentos corporais que podem ser considerados gestos. Gestualidade é também utilizada no mesmo sentido de gestos.

Tomasello (2003, p. 122) diz que a aprendizagem do gesto por imitação ocorre, quando a criança passa a entender "o objetivo comunicativo do gesto", ou seja, "que o adulto está tentando induzi-la a compartilhar a atenção a algo". Nesse caso, ela passa a usar os mesmos meios (gestos) utilizados pelos adultos em situações semelhantes.

Essa diferença entre gestos ritualizados (ou primitivos) e gestos aprendidos por imitação, nos leva a pensar no que levaria a criança a deixar de utilizar os primeiros, em sua comunicação com o adulto, para utilizar esses últimos. A hipótese de Tomasello (2003) a esse respeito é que, antes do primeiro ano de vida, a criança consegue apontar em direção a algo, quando interage com o adulto, por entender o "significado intencional e de atenção" implícito no apontar. Nesse sentido, para fins de análise acerca da utilização de gestos em contextos de atenção conjunta, os gestos ritualizados parecem não considerados, mas, apenas os que representam significado para ambos os parceiros interativos. Dados do nosso estudo parecem apresentar indícios de que há gestos decorrentes de movimentos corporais, não imitados, que podem ser considerados importantes na análise de contextos de atenção conjunta, frente a significações atribuídas pelos parceiros interativos, ou seja, pela criança ou pelo adulto.

Vygotsky (1991, p. 63) cita o gesto de apontar como exemplo de internalização, ou seja, de "reconstrução interna de uma operação externa". Ao comentar como a criança evolui para chegar a compreender e realizar efetivamente um gesto de apontar, Vygotsky parece deixar implícito essa ideia de ritualização ou de gestos primitivos a que se refere, posteriormente, Tomasello (2003). Pois ele afirma que, inicialmente a criança apenas faz movimentos com a mão em direção a objetos que deseja alcançá-los, sem a percepção de que seu movimento está associado a uma "situação objetiva como um todo" (VYGOTSKY, 1991, p. 64).

Para que a criança tenha essa percepção, Vygotsky (1991) considera fundamental o papel do adulto, que, ao perceber a tentativa da criança em pegar um dado objeto, a ajuda no alcance do seu propósito. Com essa atitude, o adulto acaba por contribuir para que a criança perceba que sua ação em direção a um objeto, acabou por provocar a reação não do objeto, mas de outra pessoa. Com isso, Vygotsky (1991, p. 64) afirma que mais tarde a criança "começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar". E assim, "o movimento de pegar transforma-se no ato de apontar", que se simplifica, resultando no apontar como um efetivo gesto.

Carpenter, Nagell e Tomasello (1998) consideram não haver estudo que mostre que uma criança, antes dos nove meses de idade, compreenda o significado de atenção do gesto de apontar. Estudo realizado por Lempers (1979) evidenciou que já por volta do primeiro ano de

vida a criança é capaz de seguir o apontar do adulto, tanto para alvos próximos, quanto para os distantes. Há, ainda, estudos que mostram o gesto de apontar como precursor da dêixis linguística (CLARK, 1978) e outros que relacionam esses gestos aos atos de fala (BATES, CAMAIONI & VOLTERRA, 1979), os quais são considerados "precursores dos performativos da língua (declarativos e imperativos)" (CAVALCANTE, 2010, p. 11).

Baseada em Bates, Camaioni e Volterra, Cavalcante (2010, p. 11) ressalta que os gestos que se relacionam com os atos de fala são nomeados de protodeclarativos e proto-imperativos. Assim, "os denominados de protodeclarativos são caracterizados quando a criança destaca um objeto no mundo para seu parceiro. Os proto-imperativos são caracterizados quando a criança usa o adulto para obter um dado objeto".

Embora esses gestos - tanto os relacionados às dêixis linguísticas, quanto os relacionados aos atos de fala - sejam característicos de crianças que ainda não conseguem estabelecer relações triádicas em contextos de atenção conjunta, ou que ainda não conseguem se comunicar, através da linguagem verbal, consideramos que estes são importantes no estabelecimento e manutenção destes contextos. Nossos dados dão indícios de que cenas de atenção conjunta são também estabelecidas, a partir de tais gestos, ou de gestualidades, através de outros movimentos corporais.

McNeill (2000), que considera as várias dimensões de movimentos que são chamados de gestos - por isso a preferência do autor pelo termo no plural -, trata o gesto como um fenômeno onipresente nas situações de uso da fala. Com isso, ele afirma que gesto e fala se interligam, representando dois tipos de pensamento coordenados: o imagístico e o sintático (McNEILL, 1985). Nesse sentido, o gesto e a fala parecem inseparáveis numa situação dialógica, ou seja, na ordem do discurso. Em cenas de atenção conjunta, essa indissociabilidade (CAVALCANTE, 2009) parece notória, principalmente por parte do adulto, quando direciona a atenção de uma criança que ainda não desenvolveu as habilidades de uso da fala e do gesto.

Kendon (1982) denominou alguns movimentos corporais de gestos, quais sejam: gesticulação; pantomima; emblemas e língua de sinais. Cavalcante (2009, p. 156) explica como estes se caracterizam, deixando claro que: a gesticulação envolve movimentos do corpo, de acordo com o estilo próprio de cada manifestante (braço, perna, cabeça, pescoço, postura), e acompanha a fala; a pantomima caracteriza-se por "gestos que simulam ações ou personagens executando ações" e não são acompanhados pela fala; os emblemáticos representam uma convenção cultural; e a língua de sinais é "um sistema linguístico próprio de uma comunidade", como a nossa Língua Brasileira de Sinais. Nos dados do nosso estudo, a

gesticulação parece predominar nas cenas de atenção conjunta. O único tipo não observado é o da língua de sinais, haja vista que nenhuma criança envolvida apresentava deficiência auditiva.

A partir da identificação desses tipos de gestos por Kendon (1982), McNeill (1992) elaborou, de forma enfileirada (gesticulação, gestos emblemáticos, pantomima, língua de sinais), o que ele chamou de "contínuo de Kendon". Para analisar esses tipos de gestos em separado, de modo a diferenciá-los McNeill subdividiu o contínuo em quatro contínuos: o contínuo 1 em relação ao discurso; o contínuo 2 em relação às propriedades linguísticas; o contínuo 3 em relação às convenções; e o contínuo 4 que diz respeito ao caráter da semiose.

Para uma melhor visualização, segue quadro com organização proposta por McNeill (2000, trad. nossa, pp. 3-5):

Contínuo 1: em relação ao discurso

Gesticulação presença obrigatória do discurso	--	**Gestos emblemáticos** presença opcional do discurso	--	**Pantomima** ausência obrigatória do discurso	--	**Língua de sinais** idem

Contínuo 2: em relação às propriedades linguísticas

Gesticulação propriedades linguísticas ausentes	--	**Pantonima** idem	--	**Gestos emblemáticos** algumas propriedades linguísticas presentes	--	**Língua de sinais** propriedades linguísticas presentes

Contínuo 3: em relação as convenções

Gesticulação não convencionalizada	--	**Pantomima** idem	--	**Gestos emblemáticos** parcialmente convencionalizada	--	**Língua de sinais** totalmente convencionalizada

O contínuo semiótico (***4***) é o seguinte:

Gesticulação global e sintética	--	**Pantomima** global e analítica	--	**Gestos emblemáticos** sementado e sintético	--	**Língua de sinais** segmentado e analítico

No contínuo 1 é considerada, para McNeill (2000), a dimensão mais concreta em relação ao uso do discurso. Neste, o uso da fala é obrigatório apenas na gesticulação e é opcional nos gestos emblemáticos. Na pantomima e na língua de sinais, a ausência do

discurso é obrigatória. Desse modo, a gesticulação apresenta-se eficiente numa troca comunicativa, quando associada à fala, e, num gesto convencionalizado culturalmente - como por exemplo o dar "tchau" para acenar ou despedir-se, levar o dedo indicador até a boca, solicitando silêncio (muito utilizado em ambiente escolar, como no caso dos dados coletados em nosso estudo) -, a presença do discurso para um bom entendimento do objetivo deste gesto, é opcional. Nos demais tipos de gestos, o discurso parece atrapalhar seus usos e significados numa comunicação/interação. Segundo McNeill (2000, p. 6), se a gesticulação acompanha a fala, significa que ela não é convencionalizada, "é global e sintética em modo de expressão e não tem propriedades de linguagem própria". Do contrário, quando o discurso é acompanhado pela gesticulação, "é convencionalizado, segmentado e analítico e está totalmente dotado de propriedades linguísticas"[64]. É nesse sentido que McNeill analisa o segundo contínuo.

No contínuo 2, a ordem enfileirada de apresentação dos gestos modifica-se, havendo uma troca entre a pantomima e emblemáticos. A gesticulação e língua de sinais se mantêm nas extremidades da fila. Neste contínuo, as propriedades linguísticas, estão ausentes nos tipos: gesticulação e pantomima. E, algumas propriedades presentes nos gestos emblemáticos e totalmente presentes na língua de sinais. McNeill (2000) parece atribuir a presença de propriedades linguísticas, em um gesto, à sua convencionalização. Essas propriedades são restritas do sistema linguístico, as quais devem ser obedecidas no seu uso. Nesse sentido, os gestos do tipo gesticulação e pantomima podem 'violar' esse sistema. Daí a necessidade de uso do discurso, no caso da gesticulação (contínuo 1), para fins de significação e compreensão na comunicação em que este tipo de gesto se faz presente.

No contínuo 3, em relação às convenções, a ordem enfileirada é retomada por McNeill. Neste, há uma gradação crescente no sentido da ausência/presença da convencionalização no uso dos gestos. Assim, a gesticulação e a pantomima são caracterizados neste contínuo como não convencionalizados. Os gestos emblemáticos, como parcialmente convencionalizados e, a língua de sinais como totalmente convencionalizada.

A análise desse contínuo sugere pensarmos na criança, que mesmo sem o domínio de sua língua materna faz uso, desde os primeiros sinais de comunicação e interação com a mãe

[64] Ver trecho: "Gesticulation accompanies speech, is non-conventionalized, is global and synthetic in mode of expression., and lacks language-like properties of its own. The speech with which the gesticulation occurs, in contrast, is conventionalized, segmented, and analytic, and is fully possessed of linguistic properties".

(ou com alguém que dela cuida), de propriedades de um sistema linguístico convencional, em situações de ação e atenção conjunta. Nesse sistema, estão incluídos, no nosso entendimento, diferentes tipos de gestos.

Se nos reportamos à produção da gestualidade por essas crianças, num processo de interação e comunicação com um adulto, é possível percebermos o quanto a significação dessa gesticulação está associada à interpretação deste adulto, mesmo considerando que os movimento corporais expressos pela criança possam ser, em grande parte, fruto de processos de imitação e de produtos culturais do seu entorno e/ou advindos do outro.

O último contínuo (contínuo 4), com caráter de semiose, "diz respeito às diferenças semióticas entre gesticulação e sinal"[65] (MCNEILL, 2000, trad. nossa, p. 5). Na análise deste contínuo, a ordem enfileirada é a mesma, mas, há diferenças na forma como os significados são elaborados e expressos. Assim, a gesticulação é global e sintética, a pantomima é global e analítica, os emblemáticos são segmentados e sintéticos e a língua de sinais, segmentado e analítico.

Esses quatro tipos de gestos - denominados "contínuos de Kendon" por McNeil (1992) - podem ser observados em cenas de atenção conjunta e podem ser considerados, no nosso entendimento, como símbolos compartilhados e não ritualizações (TOMASELLO, 2003) - principalmente os três últimos -, haja vista que o uso destes, pela criança, pode pressupor que esta compreenda o objetivo da comunicação estabelecida no processo interativo.

Entretanto, considerando que a gesticulação envolve alguns outros movimentos corporais que acompanham a fala, e não apenas o gesto de apontar - os quais parecem próprios do movimento expressivo de cada indivíduo -, é possível que esta nos ofereça, também, sinais - ainda não tidos como convencionais, ou como símbolos culturalmente elaborados - que podem ser importantes ao se analisar o uso de gestos em contextos de atenção conjunta.

Após estudo sobre a mesclagem do gesto, do olhar e de vocalizações, na atenção conjunta (ÁVILA-NOBREGA, 2010), Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2013), através de um estudo ainda em andamento, apresentam algumas adaptações quanto ao funcionamento destes contínuos na comunicação não verbal, por crianças em processo de aquisição da linguagem. Por reconhecerem as relevantes contribuições de Kendon (1982) sobre os gestos na interação com adultos, esses estudiosos acreditam, que, feitas essas adaptações no funcionamento dos contínuos, estas também podem ser relevantes em estudos sobre aquisição da linguagem.

[65] "The fourth continuum concerns the semiotic differences between gesticulation and sign".

Para uma melhor compreensão dessas adaptações aos *contínuos*, segue abaixo um quadro, do denominado *continuum* de Kendon, encontrado em Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2013). Este quadro nos servirá apenas para relacionarmos as referidas adaptações[66].

	Gesticulação	**Pantomima**	**Emblemas**	**Língua de Sinais**
Continuum 1	obrigatória presença de fala	obrigatória ausência de fala	presença de fala opcional	obrigatória ausência de fala
Continuum 2	ausência de propriedades linguísticas	ausência de propriedades linguísticas	presença de algumas propriedades linguísticas	presença de propriedades linguísticas
Continuum 3	não convencional	não convencional	parcialmente convencionais	totalmente convencional
Continuum 4	global e sintética	global e analítica	segmentados e sintéticos	segmentada e analítica

Continuum de Kendon

Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2013) adaptam, inicialmente, gestos do tipo: pantomima e emblemas, a alguns observados na interação mãe-bebê, conforme recorte que segue.

> [...] gestos como dar e pegar, tirar a chupeta da boca do parceiro, abrir a mão solicitando algo, apontar, etc., serão emblemas nas nossas cenas interativas. As pantomimas, mencionadas pelo autor como simulações de ações do cotidiano com ausência obrigatória de fala, também terão uma adoção ampla para nossos dados, pois a criança e sua mãe, nas idades verificadas, simulam ações como buzinar, jogar bola, dar comida, fazer ligação telefônica, usar fantoche na mão com a presença de fala [...]

Além de exemplificar esses tipos de gestos, esses estudiosos propõem uma significativa mudança, quanto à ausência da fala e de propriedades linguísticas no uso desses *continuuns*, adaptada ao processo de aquisição da linguagem, quando se focaliza esta mencionada interação. Apenas o gesto do tipo língua de sinais permanece com a mesma orientação proposta por Kendon (1982).

Assim, no *contínuum* 1, a presença da fala que seria, conforme quadro acima, obrigatória apenas na gesticulação e opcional nos emblemas, passa a ser, obrigatória na utilização dos três primeiros tipos de gestos: gesticulação, pantomima e emblema. No *continuum* 2, as propriedades linguísticas que são ausentes na gesticulação e pantomima e escassas nos emblemas, passam a ser também obrigatórias, após adaptações feitas por Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2013) Por fim, no *continuum* 3, as adaptações dizem respeito à convencionalidade dos tipos de gestos. Se para Kendon o uso de gestos dos tipos, gesticulação

[66] Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2013) apresentam um quadro com essas adaptações. Optamos por não expor, em respeito ao andamento do estudo e ao inacabamento deste.

e pantomima, se caracterizam por não convencionais, para Ávila-Nóbrega e Cavalcante, estes são parcialmente convencionais. Os emblemas continuam, com esse status de parcialmente convencional. O *continnum* 4, ainda não apresenta modificações, haja vista que o estudo se encontra em andamento.

Nesta seção sobre gestos, ainda destacamos, de forma breve, um estudo realizado por McNeill (1985, p. 350), o qual evidencia que gesto e fala compartilham um "estágio computacional"[67] e são parte de uma mesma "estrutura psicológica". Essa abordagem respalda a ideia de indissociabilidade entre gesto e fala, mencionada anteriormente nesta seção.

McNeill (1985, trad. nossa, p. 350-351) considera que os gestos referenciais que acompanham espontaneamente o discurso têm uma relação simultânea e dinâmica com a coordenação dos pensamentos imagístico e sintático, os quais são por ele considerados opostos. Ele afirma que, "nesses gestos as mãos funcionam como símbolos que estão intimamente ligados ao canal da voz, tanto em termos de tempo quanto em função semântica e pragmática" [68]. Com isso ele diz que os gestos são verbais e produtos do mesmo processo interno que produz a fala, porém por canais diferentes. Gesto e fala, para este estudioso, apresenta uma concepção unificada. Mesmo que o gesto represente a parte paralela à psicologia do discurso, este não difere do próprio discurso, reforça McNeill.

Vale ressaltar que McNeill analisou, em seu estudo, gestos que não são interpretáveis com a ausência da fala. Assim, estes podem ser associados à gesticulação (KENDON, 1982), por serem espontâneos e se fazerem necessários o uso da fala para significação, conforme explica McNeill (2000), ao discorrer sobre o contínuo 1("continuo de Kendon").

Os gestos espontâneos apresentados pelos participantes do estudo de McNeill (1985), levaram este estudioso a concluir, dentre outros, que os "gestos são símbolos manuais"[69]. Ou seja, os movimentos expressos pelos envolvidos, ao narrarem histórias, apresentavam

[67] No dizer de McNeill (1985, trad. nossa, p. 350), "A metáfora de uma etapa computacional compartilhada, compreende os aspectos de processamento da fala: frases e gestos se desenvolvem internamente juntos, assim como performances psicológicas. A metáfora de uma estrutura psicológica comum detém a ideia de que a fala e o gesto respondem, ao mesmo tempo, as mesmas forças". ("The metaphor of a shared computational stage captures the processing aspects of speech: that sentences and gestures develop internally together as psychological performances. The metaphor of a cammon psychological structure captures the idea that speech and gesture respond to the same forces at the same times").

[68] "In such gesture the hands function as symbols that are closely connected to the spreech channel in terms of both time and semantic and pragmatic function".

[69] "Gestures are manual symbols".

semelhanças e correlações entre significante e significado[70]. Nesse sentido, a fala que acompanhava o gesto, ao serem narradas histórias, correspondia ao conceito[71], implícito no gesto manifesto.

Mesmo que McNeill (1985) tenha analisado o caráter simbólico do gesto, a partir de dados coletados junto a adultos (do sexo feminino), quando da narração que estes realizaram de histórias em quadrinhos, compreendemos ser possível associar algumas de suas evidências, a estudos que envolvem crianças que ainda não apresentam um total domínio da linguagem verbal, como o nosso. Vale lembrar que não é nosso objetivo aprofundar a discussão sobre o uso de gestos e da fala, enquanto atos integrados ou indissociáveis, e sobre a consideração destes como símbolos. Apenas analisaremos a presença destes em cenas de atenção conjunta entre crianças em processo de aquisição da linguagem e professoras que as acompanham, deixado claro que comungamos com perspectivas teóricas que concebem estes fenômenos como indissociáveis, a exemplo de perspectivas apresentadas por McNeill, Kendon, Cavalcante, dentre outros.

Para comprovar que gestos e fala estão conectados e que fazem parte de um mesmo "estágio computacional", McNeill (2000, trad. nossa, p. 353) apresenta "provas", analisando as seguintes afirmações: "gestos ocorrem somente durante a fala; eles têm funções semânticas e pragmáticas que são idênticas às da fala; eles são sincronizados com unidades linguísticas da fala; desfasem-se como a fala na afasia; e se desenvolvem em conjunto com a fala em crianças"[72] .

McNeill (2000, trad. nossa, p. 354) deixa claro que gestos e falas manifestam-se conjuntamente. Os gestos são perceptíveis, quase que exclusivamente, no produtor ativo da fala em relação ao ouvinte passivo. Ou seja, sendo manifestados por quem domina e coordena

[70] McNeill (1985, p. 252) se apoiou na noção de símbolo utilizada por Saussure, quando este se referia a signo. Diz McNeill, que "Saussure (1916/1959) definiu símbolo como uma entidade semiótica que possui dois lados distintos, porém inseparáveis – inseparáveis, no sentido de que ao considerarmos um lado isoladamente do outro, destruímos o símbolo". McNeill lembra que Saussure denominou um dos lados dessa entidade de significante, e o outro de significado. Em nosso estudo, entendemos um gesto enquanto símbolo, quando este, na perspectiva de Tomasello (2003) serve para compartilhar experiências e favorecer o entendimento/significações, por parte dos parceiros interativos de uma ação conjunta.

[71] McNeill usa o termo conceito, no sentido de representação mental. Em nosso estudo não iremos nos referir a esse termo, quando considerarmos as significações atribuídas por crianças em cenas de atenção conjunta, haja vista sua imaturidade intelectual para tal representação.

[72] "Gesture occur only during speech; they have semantic and pragmatic functions that parallel those of speech; they are synchronized with linguistic units in speech; they dissolve togther with speech in aphasia, and (e) they develop together with speech in children".

o discurso, os gestos são uma espécie de "excitação da máquina motora"[73], necessária para produção da fala, seja durante a articulação desta, ou durante o silêncio seguido do discurso. Segundo este mesmo autor, esses gestos do silêncio também oferecem indícios de que "fala e ação compartilham de um estágio computacional"[74]. Eles são considerados como parte da fala.

Quanto às funções semânticas e pragmáticas dos gestos e da fala serem paralelos, McNeill (2000, trad. nossa, p. 354 buscou demonstrar que os "gestos são símbolos equivalentes às várias unidades linguísticas em significado e função"[75]. Ele analisou o que denominou de gestos referenciais e gestos não-proposicionais. Gestos icônicos e gestos metafóricos são considerados gestos referenciais. Os gestos ritmados, são exemplos de gestos não-proposicionais.

Os gestos icônicos, explica McNeill, são os que apresentam significados relevantes para um significado linguístico e são expressos simultaneamente (gesto e fala). Os metafóricos são semelhantes aos icônicos, porém os significados atribuídos aos significados linguísticos ocorrem de forma indireta. Os ritmados não apresentam "conteúdo proposicional próprio"[76]. Eles são considerados, por McNeill (2000, trd. nossa p. 359), como indicadores visuais abstratos, que enfatizam "funções orientadas para o discurso"[77], e ocorrem nos "momentos de descontinuidade significativa na estrutura do discurso"[78]. Enfim, os gestos ritmados não apresentam significado icônico, segundo este autor.

Para analisar o desenvolvimento paralelo do gesto e da fala em crianças, Mc Neill (2000, trad. nossa, p. 363) apresenta relatos de narrações por crianças de 02 e 05 anos de idade. Ele defende que o desenvolvimento da fala, que passa por três fases que se sobrepõem, manifesta para o desenvolvimento do gesto, pois ambos, fala e gestos, fazem parte de uma mesma estrutura psicológica, por passagem pelos mesmos estágios. A primeira fase, que é perceptível em contextos interativos de compartilhamento da fala entre adultos e crianças, caracteriza-se pela denotação de "objetos e situações concretas". A segunda fase, observada

[73] "the motor arousal needed [...]"

[74] "In their own way these gestures of silence also indicate that speech and gesture share a computational stage.

[75] [...] "That gestures are symbols equivalent to various linguistic units in meaning and function"

[76] "In contrast to referential gestures, beats [...] have no propositional content of their own".

[77] "[...] Hence beats are particularly appropriate for emphasizing discourse-oriented functions [...]".

[78] "Beats should occur at points of significant discontinuity in the discourse structure".

em crianças por volta do terceiro ao quinto ano de idade, é representada "pelo aumento de flexibilidade, na construção de frases gramaticalmente estruturadas para expressar relações (espacial, temporal, causal, interpessoal, etc.) entre os objetos e os objetos e pessoas"[79]. A terceira e última fase, que caracteriza a concretização da aquisição da linguagem, é marcada pelo "aparecimento da codificação de texto"[80].

Considerando a idade das crianças envolvidas em nosso estudo, principalmente nos primeiros meses em que ocorreram as filmagens, parece evidente o desenvolvimento da primeira fase. No final do período de coleta de dados, a maioria dessas crianças já estava no terceiro ano de vida, portanto, conforme caracterização dessas fases de desenvolvimento da fala, brevemente analisadas por MacNeill (2000), já se encontravam na fase que as possibilitavam à construção de frases gramaticalmente estruturadas.

McNeill (2000), com a ajuda de Bates, dentre outros, explica que no curso do desenvolvimento da criança, os gestos referenciais de apontar, surgem em conjunto com comportamentos imitativos[81] do ato de acenar, por exemplo, em situações rotineiras e interativas com objetos e pessoas.

> [...] Os gestos e as palavras são usados dentro dos mesmos scripts, ou seja, rotinas interativas entre o bebê e os objetos e as pessoas. Assim, por exemplo, a maioria dos bebês apresentam palavras para cumprimentar e se despedir como "oi" e "tchau", e, ao mesmo tempo, apresentam gestos para acenar que são utilizados na efetivação do mesmo script (MCNEILL, 2000, trad. nossa, p. 363)[82].

Nessa compreensão, parece possível associar o surgimento de gestos e da fala, a contextos interativos, de compartilhamento destes, entre crianças e adultos, ou entre as próprias crianças, como podem revelar nossos dados. Comportamentos imitativos de crianças, bem como situações de interação destas com objetos parecem decorrer de experiências cotidianas entre crianças e adultos. Nesse sentido, McNeill (2000, trad. nossa, p.), com a ajuda de Carter (1975) dizem que os gestos, a exemplo dos que servem para apontar e alcançar - que

[79] "Gains in flexibility, particularly in the construction of grammatically structured sentences for expressing relations (spatial, temporal, causal, interpersonal, etc.) between objects and objects and persons [...]".

[80] "The emergence of the coding constitutes the third stage".

[81] Tema relevante e bastante discutido na literatura corrente. Os fins e limites do nosso estudo não permitem que exploremos devidamente, tais comportamentos, na análise dos dados.

[82] [...] gestures and words are used within the same scripts, that is interactive routines bet ween the baby and objects and people. So for instance, most babies have words for greeting and farewell like "hi" and "bay" and at the same time have waving gestures that are used in carrying out the same script.

podem derivar-se de situações reais em que objetos são manuseados -, e "performances imitativas parecem ser as contrapartidas gestuais do estágio inicial de desenvolvimento linguístico onde a ênfase está em denotar objetos e situações concretas"[83] .

Já por volta dos dois anos e meio, quando a criança já apresenta uma construção linguística mais elaborada, os gestos icônicos já são perceptíveis e são paralelos ao uso da fala, segundo McNeill (2000). Nesse período, os significantes apresentam relação com os significados, mesmo que em algumas situações as crianças atribuam ao próprio significante uma propriedade do significado, aproximando essa relação. Por exemplo, explica McNeill, uma criança diz "au au" para se referir a cão.

Comparando com gestos icônicos de adultos, McNeill apresenta evidências de que, enquanto o uso das mãos por estes são flexíveis, quanto a mudanças de significados durante o discurso, pelas crianças são um tanto inflexíveis, tornando os limites para aceitação de novos significados mais restritos. Elas preferem utilizar outros movimentos corporais, em substituição a possíveis adaptações de movimentos com as mãos, caso seja necessário desempenhar um dado papel, indicando outro movimento. Este estudioso afirma que "os gestos das crianças tendem a ser *mais* detalhados e *menos* abstratos [...], e esse efeito decorre do fato de que as crianças suportam uma distância menor entre o significante e o significado"[84] (MCNEILL, 2000, trad. nossa, p. 364).

Por fim, comungamos com as ideias aqui apresentadas sobre gestos e entendemos que estes, sejam ritualizados, decorrentes de aprendizagem por imitação (TOMASELLO, 2003), ou de processos de internalização (VGOTSKY, 1991), ou até identificados como gesticulação, emblemas, pantomima (KENDON, 1982), icônicos ou ritmados (MCNEILL, 2000), se fazem presentes em contextos de atenção conjunta, e são importantes em análises sobre a constituição destes contextos e dos processos de significação elaborados por parceiros que interagem, protagonizando cenas de atenção conjunta.

Em nosso estudo, a ideia geral que permeia o tratamento dado aos gestos e à fala, é fundada na concepção de que estes são interligados e indissociáveis. Os gestos serão aqui tratados como verbais, que se desenvolvem junto ao desenvolvimento da linguagem, pela criança (MCNEILL, 2000).

---

[83] "[...] and imitative performances seem to be the gestural counterparts of the initial stage of linguistic development, where the emphasis is on denoting concrete objects and situations".

[84] "Children's gestures tend to be *more* detailed an *less* abstract […] and this effect follows from the lesser distance children tolerate between signifier and signified".

Entendemos, ainda, que os gestos, considerados aqui como recursos multimodais, além de serem indissociáveis à fala, podem ser interligados, também, com o olhar. Numa cena de atenção conjunta, o olhar parece ser visto como um recurso que estabelece conexão entre a produção/elaboração do gesto e da fala (desde quando a criança já consiga, através da produção vocal, emitir sons, que são interpretáveis pelo adulto, ou palavras).

O olhar

Nossa preocupação nesta seção é apenas tecer algumas considerações acerca do olhar como indicador de uma situação de atenção conjunta, por considerarmos um elemento multimodal importante no estabelecimento da comunicação e da interação entre crianças e adultos.

O olhar que uma criança e um adulto lançam, alternadamente, entre si e um objeto ou evento, pode ser na compreensão de Carpenter, Nagell e Tomasello (1998), uma das características operacionais-chave de uma atenção conjunta. No entanto, eles ressaltam que nem sempre uma alternância de olhar representa uma situação de atenção conjunta, pelo fato de não envolver, do ponto de vista sóciocognitivo, a compreensão pela criança de que o outro é um ser intencional como ela mesma (TOMASELLO, 2003).

Nesse sentido, explicam Carpenter, Nagell e Tomasello (1998), que uma criança que está brincando com um determinado brinquedo, pode direcionar seu olhar para um adulto e depois voltar-se para seu brinquedo, apenas por ter sido surpreendida por sua voz ou por um movimento. Assim, um simples dirigir o olhar para o outro, ou para um objeto ou evento, mesmo que estes sejam alternados, não se configuraria numa cena de atenção conjunta. Para tanto, deve-se levar em consideração a intencionalidade de parceiros que interagem nessa cena, e o monitoramento psicológico por parte de um ou de outro. Entendemos que essa consideração esteja relacionada à identificação de fazeres, metas ou propósitos desses parceiros.

No entanto, mesmo com esta ressalva apresentada por Carpenter, Hegell e Tomasello (1998), entendemos que o olhar que uma criança dirige a um adulto, mesmo que seja apenas para conferir o que lhe chama atenção, ou revelar o objeto de atenção do outro (DAVIS, 1979), pode representar um significativo recurso multimodal na inicialização e manutenção de uma atenção conjunta, do ponto de vista sóciocognitiva. O olhar da criança serve, nessa compreensão, para estimular o início de um processo interativo e de monitoramento da atenção do outro (o adulto). Talvez seja possível dizer que o olhar pode ser considerado a porta de entrada para o entendimento do outro, como agente intencional, pela criança.

Segundo Ávila (2010), o olhar pode ser classificado em olhar fixo e olhar fixo mútuo. No tipo fixo, um sujeito pode lançar seu olhar para um objeto, para outro sujeito, ou para um dado evento. Como a própria denominação já deixa claro, no tipo olhar fixo mútuo dois sujeitos trocam olhares, mas sem alternância. Essa classificação parece não corresponder apenas ao olhar adulto, que pode apresentar a capacidade de fixar seu olhar por um considerado tempo. Uma criança pequena pode apresentar essa habilidade. No entanto, é possível observar que as primeiras comunicações e interações entre crianças ainda bebês e suas mães, ou cuidadoras, são através do olhar mútuo (e não do tipo fixo mútuo). Esse tipo de olhar pode ser considerado um comportamento precursor de atenção conjunta (CARPENTER, NAGELL E TOMASELLO, 1998).

Para Carpenter, Nagell e Tomasello (1998), um exemplo prototípico de um episódio de atenção conjunta, que envolve diretamente o olhar alternado da criança, é quando esta está com um brinquedo em suas mãos, olha para este e em seguida para o adulto, e retorna a olhar para o brinquedo. Outro comportamento da criança que caracteriza um episódio dessa natureza, citado por esses estudiosos, é quando a criança segue o olhar do adulto em direção a outro objeto. Enfim, eles consideram que esses episódios são operacionalmente definidos pela alternância do olhar da criança entre um objeto e o rosto de um adulto, em especial os olhos. Os dados do nosso estudo podem apresentar indícios de que essa definição também pode ser atribuída quando nos referimos a episódios entre as próprias crianças.

Uma das formas mais evidentes de uma criança seguir a atenção de um adulto (ou de outra criança, conforme observado em nosso estudo) é, segundo Carpenter, Nagell e Tomasello (1998), quando esta segue a direção do seu olhar ou de um gesto para um objeto externo. Mas, simplesmente olhar na direção de onde alguém está olhando, pode ser considerado, para esses estudiosos, como um "olhar vazio seguidor" (CARPENTER, NAGELL E TOMASELLO, 1998, Trad. nossa, p. 8), ou seja, sem a participação da criança, no sentido de envolver a atenção do adulto de alguma maneira.

Carpenter, Nagell e Tomasello, baseados em estudos sobre a direção do olhar por crianças, ainda bebês, (como os realizados por SCAIFE E BRUNER, 1975; CORKUM E MOORE, 1995; LEMPERS, 1975, dentre outros)[85] concluem que: só entre oito e dez meses de idade, uma criança é capaz de começar a seguir a direção do olhar fixo de outra pessoa;

[85] Para consulta, SCAIFE, M., & BRUNER, J. S. The capacity for joint visual attention in the infant. **Nature**, nº 253, pp. 265-266, 1975. CORKUM, V.,& MOORE, C. Development of joint visual attention in the infant. In MOORE, C., & DUNHAM, P. (Eds), **Joint attention:** Its origins and role in development. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995.

entre doze e quinze meses, para localizar alvos específicos, elas seguem a direção do olhar adulto, e de forma mais precisa, quando a cabeça do adulto também se movimenta junto com o olhar. Estudos realizados por Butterworth, (1991 p. 223)[86], citados por Carpenter, Nagell e Tomasello (1998, p. 10) revelam que aos seis meses, a criança é capaz de olhar na mesma direção que o adulto olha, mas não consegue localizar corretamente o que prende a atenção desse adulto, ou seja, não é capaz de localizar, especificamente, o alvo objeto de atenção.

No entanto, mesmo considerando as conclusões a que chegaram esses autores, compreendemos não ser tão específico o limite de idade cronológica de uma criança, que possa, de forma tão concisa, determinar alguns aspectos do seu desenvolvimento, a exemplo da habilidade de direcionar o olhar para algo que lhe é externo, ou acompanhar o olhar de um adulto. Acreditamos que as condições contextuais e a qualidade[87] da interação que possa ocorrer entre a criança e um adulto - seja a mãe, o pai ou outra pessoa – podem influenciar o desenvolvimento dessa habilidade, sem a especificação de uma idade determinada.

Enfim, teceremos, a seguir, algumas considerações acerca da fala como elemento multimodal que integra os processos comunicativos e interativos em cenas de atenção conjunta. Ressaltamos de antemão, que, na análise dos nossos dados, ao nos referirmos a fala do adulto, focaremos os aspectos prosódicos entonacionais da expressão verbal, no sentido de analisar o lugar destes na constituição e manutenção das referidas cenas, a partir do envolvimento e da participação das crianças.

A fala/voz

Logo após seu nascimento, uma criança está exposta à fala de adultos em contextos caracterizados pela comunicação e pela interação que estes buscam estabelecer. Assim, desde mais tenra idade "a criança é vista como um ser ativo" (BRANDÃO, 2010, p.43) capaz de se comunicar e de interagir, mesmo que, inicialmente, essa comunicação e interação ocorram, através do lugar que a criança ocupa nas interpretações que o adulto faz de suas vocalizações (do choro, do olhar, de balbucios, dentre outros).

O manhês, uma espécie de fala infantilizada dirigida ao bebê (CAVALCANTE, 2003, p. 147), caracteriza a comunicação estabelecida com a criança, pela mãe, nos primeiros meses

[86]BUTTERWORTH, G. The ontogeny and phylogeny of joint visual attention. In WHITEN, A. (Ed.) **Natural theories of mind:** evolution, development and simulation of everyday mindreading. Camdridge, MA: Blackwell.

[87] Nesse caso, a qualidade diz respeito, no nosso entendimento, a intensidade do envolvimento entre os parceiros interativos, bem como às condições sócio afetivas e materiais disponíveis.

de vida. Assim, o adulto (a mãe ou outro adulto cuidador) ocupa "o lugar de falante do bebê desde o seu nascimento, pois todas as reações do bebê são interpretadas" (BRANDÃO, 2010, p. 43).

A compreensão do adulto de que a criança comunica-se e interage, desde seu nascimento, acaba por influenciar as falas que este lhes atribui e, por conseguinte, as construções linguísticas elaboradas pela criança, com a evolução do seu desenvolvimento. Ou seja, a criança, inserida em contextos interacionais, começa a apreender formas de comunicação verbal e a também utilizá-las, levando-a, com o desenvolvimento da linguagem, a uma efetiva comunicação com seu interlocutor (BRANDÃO, 2010, p. 44).

Cavalcante (1999, p. 10) buscou analisar o manhês numa perspectiva interacionista, observando que a interpretação da mãe, à fala da criança, "funciona como via de inserção e sustentação da criança na língua". É nessa direção que Cavalcante (2013, p. 149) afirma que "a fala dirigida à criança facilita o desenvolvimento da linguagem infantil porque o adulto está atuando como um parceiro conversacional e está ativamente envolvendo a criança numa troca interverbal".

Em contextos de atenção conjunta com crianças que ainda não dominam sua língua materna, ou que estão no início do processo de aquisição desta, a fala adulta parece representar uma espécie de "motor de ignição" no engajamento e manutenção destes. Junto aos gestos e ao olhar, a fala pode representar um indicativo e até mesmo uma condição para a constituição de cenas de atenção conjunta. Foi possível observar, em nossos dados, que mesmo sem o domínio da própria fala, a criança integra-se nesses contextos, movida pela fala adulta. Algumas características prosódicas da voz adulta, como a entonação, pareciam chamar mais atenção das crianças, em determinadas situações observadas.

No presente trabalho, além de compreendermos o papel da linguagem em processos sociais de interações conjuntas (CARPENTER, NAGELL e TOMASELLO, 1998) e o quanto a presença desta, nesses processos, são importantes à aquisição pela criança, compreendemos que o uso da fala, em seus aspectos entonacionais, podem chamar atenção da criança e estimular seu engajamento em contextos de atenção conjunta e essa aquisição.

Jubran (2006) ressalta que a entonação, numa situação interativa permeada pelo diálogo, contribui com a produção de sentidos. Marcuschi (1978-1999) destaca o uso convencional de símbolos que marcam a entonação ascendente (↑), a entonação descendente (↓) e a entonação constante (→) e diz que este elemento prosódico tem fundamental importância numa análise conversacional (MARCUSCHI, 2003). No entendimento de Travaglia (2006), a entonação, no pronunciamento de uma palavra ou frase, caracteriza-se pela elevação ou abaixamento da voz.

Voz que pode traduzir, no dizer de Mello (1984, p. 56), “estados afetivos, emocionais” do falante.

Cagliari (1992, p. 137) destaca que na tradição fonética há sons definidos pelo alfabeto fonético e por elementos suprassegmentais, também conhecidos como “elementos prosódicos”. Esses elementos são agrupados por este autor da seguinte forma: “a) Elementos da melodia da fala: tom, entonação, tessitura; b) Elementos da dinâmica da fala: duração, mora, pausa, tempo, acento, ritmo, ársis/tesis; c) Elementos de qualidade de voz: volume, registro, qualidade da voz” (CAGLIARI, 1992, p. 147). Este mesmo autor ainda ressalta que num discurso, o propósito da prosódia é destacar ou restringir o valor de algo presente no texto.

Conforme dito em nota de rodapé, não temos a intenção de discutir questões teóricas e metodológicas acerca da prosódia, mas apenas observar aspectos entonacionais na comunicação entre adultos e crianças, em contextos de atenção conjunta, observando sua função comunicativa (BARBOSA, 2012). Em nossas análises, daremos destaque às falas do adulto, no sentido de observar se estas, na comunicação estabelecida nos referidos contextos, prendem a atenção da criança e influenciam a formação e manutenção de cenas de atenção conjunta, através da entonação - considerada um elemento prosódico.

Há estudos, como os de Stern, Spierk & Mackain (1982); Fernald & Mazzie (1991); Cavalcante (2007); Barros & Cavalcante (2010), podem nos levar a pesar que características prosódicas de adultos que interagem com criança, junto aos gestos e ao olhar, podem contribuir prender e segurar sua atenção.

Mesmo que os aspectos prosódicos/entonacionais não dêem conta por si só, no estabelecimento de uma efetiva atenção conjunta - conforme perspectiva de Tomasello (2003), adotada nesse estudo -, os estudos acima mencionados, dentre outros, mostram que estes podem servir ao menos para atrair a atenção da criança ou engajar sua atenção nas trocas afetivas (STERN, SPIERK & MACKAIN, 1992; FERNALD & MAZZIE, 1991; CAVALCANTE, 2007). Algumas modificações vocais repentinas, utilizadas pela mãe na busca de reforçar a atenção da criança, foram constatadas por Cavalcante (2007), em estudo de natureza longitudinal. Além dessas modificações, essa estudiosa observou que trocas de sorrisos, de olhares, movimentos com o corpo do bebê, além de possibilitar a manutenção do olhar para a criança, pela mãe, podem ser meios utilizados, não apenas para prender a atenção da criança, mas para facilitar a emergência de suas produções vocais, ou seja, a emergência da sua fala.

Enfim, seja por meio de elementos prosódicos/entonacionais, detectados em processos comunicativos e interativos com crianças, ou simplesmente pela "criação de um quadro referencial compartilhado" (CARPNTER, NAGELL e TOMASELLO, 1998, p. 24) nesses processos - onde crianças tenham a oportunidade de experimentar e utilizar a linguagem do adulto -, entendemos que a fala do adulto em contextos sociais de interação, pode impulsionar o engajamento da criança em cenas de atenção conjunta, bem como seu processo de aquisição da linguagem.

3. CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Para inicialização do processo investigativo, com vistas nos objetivos a que este se propõe, fez-se necessário a definição de dois importantes caminhos, que nos levassem ao alcance desses fins e a sistematização das análises. O primeiro refere-se aos procedimentos metodológicos, sem os quais não teríamos a clareza das trilhas a serem percorridas para a constituição do corpus da investigação. O segundo, aos procedimentos de análise dos dados, que facilitaram a aproximação aos contextos de interações de atenção conjunta.

3.1 Procedimentos metodológicos.

Alguns procedimentos e caminhos constituíram a metodologia da nossa investigação, desde as providências para tornar a coleta de dados respaldada em normas éticas e científicas, passando pela definição do tipo de pesquisa que permitisse uma melhor compreensão da estrutura e funcionamento das cenas de atenção conjunta, até a organização das informações e dos meios para coleta de dados, sistematização de encontros com o campo de pesquisa, e a escolha de formas de transcrição e análise desses dados.

3.1.1 Natureza da pesquisa.

Considerando os objetivos da investigação, optamos por um estudo de caráter qualitativo, haja vista nosso encontro com o mencionado campo, a aproximação com o corpus, o espaço encontrado para as análises realizadas e a possibilidade de acompanhar, através dessas análises, os avanços qualitativos observados nas cenas de atenção conjunta investigadas. Conforme Minayo (2006, p. 57), um estudo numa abordagem qualitativa caracteriza-se, dentre outros, pela "empiria e pela sistematização progressiva de conhecimentos até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo". Os fins do presente estudo caracterizam-se por bases essencialmente empíricas, através de dados obtidos no funcionamento espontâneo de práticas pedagógicas.

Inserida nessa abordagem, optamos por uma pesquisa de caráter longitudinal do tipo estudo de caso. Scarpa (2006), ao discutir estudos em aquisição da linguagem, ressalta que pesquisas longitudinais visam ao acompanhamento do desenvolvimento da criança, ao longo de um tempo. Interações de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem, ao serem acompanhadas, também sugere o acompanhamento ao

desenvolvimento dessas últimas, quanto às capacidades observadas nessas interações. O período de tempo de coleta de dados (constatado em tabela posteriormente apresentada) define o caráter longitudinal atribuído à pesquisa realizada.

A opção por esse tipo de pesquisa deu-se por compreendermos que a observação a uma realidade escolar, em particular, poderia, ao longo de um período de tempo, oferecer subsídios para uma análise mais acurada da estrutura e funcionamento de cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem. Esse período também se mostrava favorável para uma discussão acerca da relevância dessas cenas no referido processo.

3.1.2 Sobre o campo de investigação e sujeitos envolvidos.

O campo de pesquisa foi uma instituição pública de educação infantil localizada na cidade de Campina Grande – PB. Os sujeitos envolvidos, 16 crianças na faixa etária de 09 a 30 meses de idade, que frequentavam a creche em tempo integral, mais especificamente a segunda turma do berçário. Do total das crianças, 50% foram alvos diretos das gravações e acompanhamento investigativo, conforme orientação do LAFE - Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita da UFPB/Brasil -, para estudos em ambiente escolar. Além das crianças, 06 professoras, sendo 03 atuantes no turno da manhã e 03 no turno da tarde, foram consideradas sujeitos envolvidos.

O critério de escolha da faixa etária das crianças foi o fato destas se encontrarem no período inicial de aquisição da linguagem, ou seja, o período que antecede ao pleno uso e domínio da fala propriamente dita. Para a escolha da instituição investigada, o critério foi a facilidade de acesso da pesquisadora.

A mencionada instituição, com capacidade para o atendimento de mais ou menos 100 crianças na faixa etária de 0 meses a 05 anos e 11 meses, distribuídas entre a Creche e a Pré-Escola, possui uma boa e conservada estrutura física, funciona em tempo integral, e conta atualmente com um número aproximado de 30 profissionais que lidam diretamente com as crianças, no trabalho pedagógico.

A ação pedagógica desenvolvida nesta instituição demonstra ser considerada uma das referências na qualidade de seus serviços à criança, da creche e da pré-escola, não apenas pelo discurso do órgão competente que a gerencia, a Secretaria de Educação do município de Campina Grande, mas pelos próprios profissionais que lá atuam e pela comunidade.

As crianças matriculadas nesta instituição advêm, em sua maioria, de famílias consideradas de baixo poder aquisitivo e com nível de formação escolar irregular: de analfabetos a Ensino Fundamental ou médio (in) completo.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) a instituição investigada estabelece o seguinte atendimento às crianças: em Creche, crianças de 0 a 3 anos de idade; na Pré-Escola, crianças de 04 a 5 anos e 11 meses. Vale esclarecer que, tanto na Creche, quanto na Pré-Escola há o que denominamos aqui de níveis de atendimento. Para atender a esses níveis, três turmas são formadas para a demanda de 0 a 3 anos de idade e duas para a demanda de 4 a 5 anos. A primeira turma da creche é o berçário, composta por crianças de 0 a 02 anos de idade. Ao saírem do berçário as crianças frequentam mais duas turmas, denominadas pela instituição de Maternal I e Maternal II. Ao concluírem o Maternal II, a criança passa a frequentar a Pré-Escola, por dois anos. As turmas da Pré-Escola são identificadas, pela instituição, de pré I e pré II.

Na operacionalização das ações pedagógicas, conforme atendimento por faixa etária, a turma do Berçário é ainda subdividida em duas turmas: a primeira, por crianças de 0 a 1 ano de idade; a segunda por crianças de 1 a 2 anos de idade, turma alvo das nossas investigações. Vele salientar que nossa coleta de dados foi iniciada em dezembro de 2012, período em que as crianças desta segunda turma, apesar de já se encontrarem na faixa etária de 09 a 15 meses, ainda integravam a turma I do berçário. Foi possível assim, acompanharmos o período de transição final desta turma para o nível seguinte, dentro do próprio berçário.

A turma investigada era composta por 18 crianças, sendo 06 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Devido à dinâmica das ações realizadas entre as crianças e os adultos (professoras), e ações entre às próprias crianças, tornou-se inviável o não envolvimento de todas elas nas filmagens realizadas para obtenção do corpus da pesquisa. No entanto, para algumas crianças nosso foco de atenção foi direcionado, sem a desconsideração ao envolvimento das demais, na estruturação das interações de atenção conjunta.

3.1.3 Instrumentos e período de coleta de dados.

Para registro e constatação das observações às cenas de atenção conjunta, identificadas durante a coleta de dados, fizemos uso de uma câmera filmadora, JVC, modelo SDXC nº GZ-MS150SUB, para vídeo gravações. Acreditamos que este instrumento de coleta de dados, além de facilitar e fornecer mais credibilidade aos dados foi importante na identificação da linguagem multimodal, utilizada por adultos e crianças nas mencionadas cenas. Transcrições

realizadas pela pesquisadora, após cada dia de gravação, se constituíram do segundo instrumento utilizado. A tabela 1 auxilia na visualização e caracterização do período de coleta de dados e, por conseguinte, de uso destes instrumentos.

Tabela 1: Cronograma e caracterizações da coleta de dados

DATAS	**TEMPO DAS GRAVAÇÕES**	**TURNO**	**QUANTIDADE DE CENAS ATENÇÃO CONJUNTA POR DIA DE GRAVAÇÃO**	**FAIXA ETÉRIA DAS CRIANÇAS**
10/12/2012	33min28s	M	06	09 a 19 meses
13/03/2013	45min14s	M/T	15	12 a 22 meses
20/03/2013	15min18s	T	08	12 a 22 meses
22/03/2013	13min41s	T	05	12 a 22 meses
03/04/2013	16min58s	T	08	13 a 23 meses
10/04/2013	27min27s	T	09	13 a 23 meses
19/04/2013	11min17s	T	04	13 a 23 meses
22/04/2013	13min30s	T	04	13 a 23 meses
03/05/2013	11min22s	M	03	14 a 24 meses
08/05/2013	15min59s	T	04	14 a 24 meses
15/05/2013	22min31s	T	12	14 a 24 meses
29/05/2013	22min38s	T	11	14 a 24 meses
14/06/2013	35min01s	T	07	15 a 25 meses
19/07/2013	03min20s	T	01	16 a 26 meses
24/07/2013	42min38s	T	17	16 a 26 meses
07/08/2013	40min42s	T	06	17 a 27 meses
20/08/2013	40min36s	T	06	17 a 27 meses
25/09/2013	01h01min39s	T	11	18 a 28 meses
23/10/2013	46min05s	T	05	19 a 29 meses
20/11/2013	41min15s	T	05	20 a 30 meses
04/12/2013	47min49s	T	07	20 a 30 meses
21 dias	**09h58min28s**	**-**	**154**	**-**

Conforme tabela 1, as gravações foram iniciadas em dezembro do ano de 2012 e finalizadas em dezembro do ano subsequente, 2013, perfazendo um total de 21 dias de visita ao campo de pesquisa, para coleta de dados. As gravações ocorreram conforme calendário letivo. Dai a não identificação de filmagens nos meses de janeiro e fevereiro de 2013, que incidiu no período de férias escolares.

Nas colunas seguintes às datas desta mesma tabela, tem-se: o tempo de gravações por dia de filmagem, perfazendo um total de nove horas e cinquenta e oito minutos; os turnos em que ocorriam essas gravações; a identificação numérica das cenas de atenção conjunta observadas, e suas respectivas quantidades, também por dia de coleta de dados, num total de 154 cenas. Finalizando esta tabela, a última coluna apresenta a evolução da faixa etária da turma envolvida.

O total dos dias de gravação não resultou de uma divisão pré-estabelecida, dentro do período de coleta de dados, mas, da adaptação da pesquisadora ao período letivo de funcionamento da instituição, à turma investigada, e ao uso dos instrumentos de coleta. Esse total também resulta do cumprimento de critérios quanto à distância de dias entre as visitas ao campo de estágio: no primeiro semestre, visitas semanais nos três primeiros meses letivos do ano de 2013 (março a maio); quinzenais, (julho e agosto) e mensais, nos demais meses deste mesmo ano (setembro, outubro, novembro e dezembro). Nos meses de dezembro de 2012 e de junho do ano seguinte, devido ao recesso escolar previsto no calendário da instituição, apenas uma visita para coleta de dados foi realizada. A frequência das visitas no período inicial da coleta de dados deu-se em decorrência da referida adaptação.

Durante as visitas, todas as atividades que envolviam as crianças: sejam as planejadas e coordenadas pelas professoras; as espontaneamente por elas realizadas; as referentes ao cuidado e limpeza do corpo; dentre outras, foram alvo das filmagens. Ou seja, não houve delimitação ou restrição de situações vídeogravadas. Procuramos não interferir na rotina pedagógica do berçário e preservar a ocorrência natural das interações observadas nas atividades que integravam cada dia de gravação.

A quantidade de cenas de atenção conjunta (observada na tabela 1), identificada por dia de gravação, tem relação com o tempo de filmagem de cada cena identificada, conforme ações pedagógicas planejadas, ou espontaneamente realizadas pelas professoras. Entre as crianças, essas cenas eram observadas em contextos em que a professora coordenava atividades junto a essas crianças, ou em situações em que estas brincavam livremente no pátio do berçário. Por isso, a quantidade de cenas bem superior aos dias de gravação. Pois, a dinamicidade dessas ações favorecia a observação a várias cenas em cada um desses dias.

Quanto às transcrições dos vídeos, optamos por realizá-las sem notações gráficas específicas - observadas em estudos que envolvem a linguagem - por compreendermos que os fins da presente investigação não correspondem a essa exigência. Nas transcrições realizadas, nos detivemos a todas as ações que representavam interações de atenção conjunta e uso da linguagem em suas diferentes modalidades: do gesto, do olhar, da fala; além de sons vocálicos, entonações, e movimentos corporais, que ocorriam nestas interações. As palavras mencionadas pelos parceiros da interação foram transcritas, conforme pronunciadas. Os vídeos se encontram no LAFE/UFPB/BRASIL.

3.1.4 Encaminhamento ético científico.

Para inicialização da coleta de dados, buscamos respaldo ético, através da elaboração de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICES 1 E 2), que posteriormente foi assinado pelos pais das crianças envolvidas e pelas professoras da turma investigada. A aprovação para a realização da pesquisa foi conferida pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba (Anexo A) e a autorização para exploração do campo de investigação, através de declaração do então Secretário de Educação do município de Campina Grande (em ANEXO B) e da coordenação da própria instituição de ensino (ANEXO C).

3.2 Procedimentos no tratamento e análise dos dados.

As vídeo gravações e suas transcrições foram indispensáveis na elucidação e compreensão do funcionamento das cenas de atenção conjunta e de capacidades das crianças, através do uso da linguagem e sua multimodalidade. No entanto, diante da grande quantidade de cenas identificadas no período de gravação/coleta de dados, tornou-se imprescindível a seleção, dentre todas as transcrições, de apenas algumas dessas cenas para serem analisadas. Dessa seleção, recortes de cenas foram apresentados no corpo do trabalho, e a transcrição na integra, encontra-se nos apêndices.

O critério para escolha das cenas que seriam selecionadas e analisadas, não representou um tarefa simples, haja vista que a maioria das transcrições, no nosso entendimento, representava contextos de interação conjunta recheados de possibilidades de análise, mediante ao que nos propomos investigar. Assim, optamos por uma escolha aleatória, apenas com a preocupação de uma maior proximidade com cenas que exemplificassem temas extraídos dos nossos objetivos, e discutidos no decorrer do terceiro capítulo, e, com a participação de crianças que foram, preponderantemente, alvo das nossas filmagens. Mesmo assim, a tarefa de escolha não perdeu o caráter de complexidade e de dificuldade.

Antes dessa seleção, embora não evidente na estrutura do presente trabalho, uma cuidadosa ação com todas as transcrições foi realizada, no sentido de localizar trechos em que se evidenciava: interações entre adultos e crianças, e interações entre crianças; tipos de interações; inicialização das cenas de atenção conjunta; interações de atenção conjunta entre as próprias crianças; recursos multimodais; compreensão e significação de produções linguísticas pelas crianças; e compreensão da intencionalidade do parceiro de interação pela criança.

Assim, sendo definido o que localizar nos dados, ao lado de cada cena transcrita, conforme fins investigativos, uma legenda com siglas foi previamente elaborada pela pesquisadora, ficando definido: para identificação das interações entre adultos e crianças, IAC; para identificação de interações entre crianças, IC; na identificação de Interações Diádicas, ID; de Interações Triádicas, IT; de Interações quadráticas, IQ; ao se observar cenas de atenção conjunta inicializadas pela professora, A.C.I.A.; por crianças, A.C.I.C.; quando recursos multimodais eram utilizados, R.M.C.A.C.; quando se observava indícios de compreensão e significação de enunciados por crianças, C.S.E.C.; e, por fim, quando indícios de identificação e compreensão de intencionalidades do parceiro de interação, por crianças, C.I.C. Todo esse prévio trabalho, facilitou não apenas a identificação dos pontos importantes de serem analisados, como a quantificação de alguns que se apresentaram em tabelas apresentadas neste trabalho.

Ainda sobre as transcrições dos vídeos é importante mencionar que, para cada cena transcrita, o contexto que identificava onde e em que condições essa cena ocorria foi registrado. Na indicação desse contexto, nomes das crianças que participavam da interação conjunta observada, e suas respectivas idades, em meses, foram também registrados. A opção por esse registo, aliado a cada cena, deu-se por considerarmos de fundamental importância integrar, nas análises dessas interações, o contexto em que estas ocorriam e a idade em que se encontravam essas crianças.

Os recortes de cenas de atenção conjunta, apresentados no próximo capítulo, são antecedidos pelo contexto. Estes se mostram enumerados, e são assim indicados nas discussões decorrentes. Para cada recorte, uma nota de rodapé indica o número da cena a que ele se refere, o dia e o turno em que a gravação foi realizada, e a duração desta cena na integra. Ao serem anunciados os recortes (no interior do quarto capítulo), destacamos, entre parêntese, o tempo de duração dos trechos neles contidos. As cenas completas, referentes a esses recortes, encontram-se nos apêndices de 1 a 16.

Em formato de diálogo, o texto das transcrições se apresenta, de modo a favorecer a distribuição dos turnos de fala, ou de ação de cada um dos parceiros de interação, adultos (professoras ou pesquisadora) ou crianças. Essas ações, ou movimentos e usos de recursos multimodais, são explicados pela pesquisadora, entre parêntese. O pequeno recorte a seguir, pode exemplificar o formato de transcrição utilizado:

CONTEXTO: Professora e crianças (**Arielle:** 21 m. e 25 d.; **Kaio:** 22 m. e 28 d.; **Isnaider:** 20 m. e 06 d.**)** sentadas no chão, à frente de um grande espelho.

- **Professora 1:** - Olha o que eu trouxe hoje! (apresenta adereços de fantasia para as crianças: óculos e tiaras)
- **Arielle, Kaio e Isnaider:** (olham para a professora e para os adereços)
- **Professora 1:** - Olha, tá bonita? Tia Núbia tá bonita? (depois que colocou os óculos e a tiara)
- **Arielle:** - Mamãe (aponta na direção da cabeça da professora).
- **[...]**

Nas transcrições, a identificação das professoras aparece como: **professora 1; professora 2; professora 3,** conforme turno e contexto em que elas participavam. As crianças, identificadas por seus próprios nomes. A identificação de um menor número de crianças nos referidos recortes, em relação ao total de crianças da turma, ocorreu conforme destaque de suas participações nas interações de atenção conjunta observadas.

Enfim, feitas as transcrições, e assim constituído - na forma escrita - o corpus da nossa investigação, localizados os pontos a serem discutidos - através das siglas acima descritas -, partimos para definição de categorias de análise, através das quais os recortes selecionados serviriam de base discursiva, aliada aos fundamentos teóricos de sustentação dessas análises. Estas categorias foram assim definidas e analisadas: tipos de interação; capacidades cognitivas; a linguagem e sua multimodalidade.

É importante mencionar, que nas análises, apesar de organizadas em itens e subitens, indicado um tratamento específico de cada um desses temas, essas categorias são tomadas em de todos os itens, demonstrando assim, que na discussão sobre interações de atenção conjunta, elas se integram e se mostram indissociáveis. Em meio a essas categorias de análise, subcategorias são criadas e integradas a essa mesma análise, a exemplo de interações de atenção conjunta entre crianças e inicializações de atenção conjunta. No capítulo que segue, se observam essa integração e caminhos investigativos aqui apresentados.

4. CENAS DE ATENÇÃO CONJUNTA NO BERÇÁRIO: TIPOS DE INTERAÇÃO, CAPACIDADES COGNITIVAS, E O USO DA LINGUAGEM E SUA MULTIMODALIDADE.

Neste último capítulo, dados do nosso estudo serão analisados. Nosso olhar é direcionado para cenas de atenção conjunta, ocorridas no berçário de uma instituição de educação infantil, entre professoras e crianças, e entre as próprias crianças, no sentido de discutir a estrutura e funcionamento destas cenas, observando os tipos de interações estabelecidos e o uso da linguagem e sua multimodalidade, na identificação de intencionalidades, compreensões e significações por esses parceiros mirins[88]. Com a observação desse uso, também discutiremos a importância dessas cenas na construção do processo de aquisição da linguagem pela criança.

Ainda neste capítulo, um tipo de interação social de atenção conjunta, além do já identificado como *interação triádica* (TOMASELLO, 2003), se apresenta como um dos achados da nossa investigação, como um novo elemento a ser acrescentado na discussão sobre interações dessa natureza, que envolvem adultos e crianças em processo de aquisição da linguagem. Trata-se da interação do tipo **quadrática** ou **quaternária** (grifo nosso).

Ademais, no presente capítulo, complexas capacidades cognitivas, identificadas em crianças envolvidas nas trocas interativas com as professoras, também serão objeto de análises. Dentre elas, destacamos a **Atenção redirecionada** e a **Atenção coletiva/colaborativa** (grifo nosso)**,** que também podem ser consideradas novos elementos na mencionada discussão. São capacidades que parecem relacionadas ao envolvimento dessas crianças em interações triádicas e quadráticas, aliadas à compreensão e à significação que estas apresentam acerca da linguagem utilizada pela professora - ou por outro coetâneo -, e à identificação da intencionalidade do parceiro de interação.

Para introduzir nossas análises acerca dos tipos de interações, observados nos dados coletados, apresentamos, na tabela que segue, uma síntese quantitativa[89] desses tipos, conforme dias em que as filmagens foram realizadas e tempo de gravação.

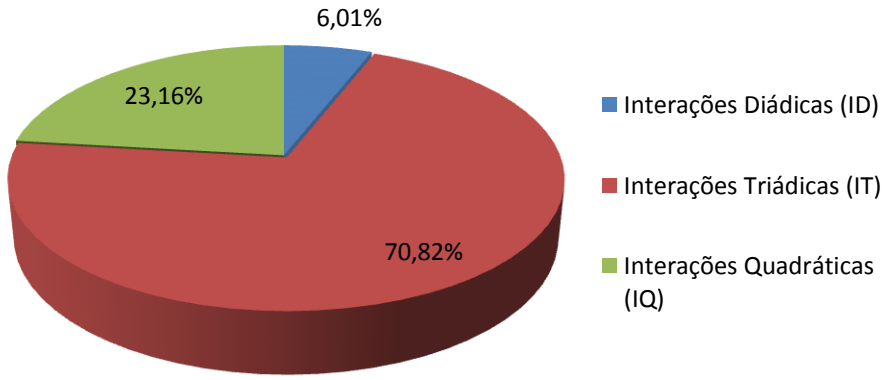
---

[88] Vale ressaltar que não desconsideramos a importância da fala do adulto/professora dirigida à criança, na estrutura, manutenção e funcionamento de cenas de atenção conjunta e no seu processo de aquisição/construção da linguagem. No entanto, neste estudo, optamos por evidenciar o uso da linguagem multimodal pela criança, haja vista nosso olhar para este processo - mesmo sem o devido aprofundamento -, e o objetivo de discutir a percepção da intencionalidade do parceiro de interação, e a compreensão e significação de enunciados, por esta mesma criança, em cenas de atenção conjunta.

[89] Esclarecemos que os fins deste estudo não nos permite uma análise quantitativa de forma intensa. Os números das tabelas e gráficos nos valem para visualizarmos, de forma mais contundente, a incidência no aparecimento

Tabela 2: Tipos de interações identificadas nas cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças.

DIAS DE GRAVAÇÃO	QTD. DE CENAS DE ATENÇÃO CONJUNTA	TEMPO DAS GRAVAÇÕES	INTERAÇÕES DIÁDICAS (ID)	INTERAÇÕES TRIÁDICAS (IT)	INTERAÇÕES QUADRÁTICAS (IQ)
10/12/2012	06	33min28s	01	13	05
13/03/2013	15	45min14s	08	34	15
20/03/2013	08	15min18s	03	10	01
22/03/2013	05	13min41s	-	11	04
03/04/2013	08	16min58s	-	13	01
10/04/2013	09	27min27s	-	17	03
19/04/2013	04	11min17s	-	06	01
22/04/2013	04	13min30s	-	19	06
03/05/2013	03	11min22s	-	12	02
08/05/2013	04	15min59s	01	13	03
15/05/2013	12	22min31s	-	21	09
29/05/2013	11	22min38s	-	12	09
14/06/2013	07	35min01s	-	33	07
19/07/2013	01	03min20s	-	04	-
24/07/2013	17	42min38s	02	53	12
07/08/2013	06	40min42s	11	43	12
20/08/2013	06	40min36s	-	19	15
25/09/2013	11	01h01min39s	04	46	20
23/10/2013	05	46min05s	07	40	11
20/11/2013	05	41min15s	01	24	10
04/12/2013	07	47min49s	03	40	12
TOTAL:	**154**	**09h58min28s**	**41**	**483**	**158**



Os tipos de interações foram quantificados por dia de gravação durante o período de coleta de dados, conforme tempo de filmagem, e pelo total de cenas de atenção conjunta observadas em cada um desses dias. Assim, nas duas primeiras colunas da tabela 2, têm-se as datas dos dias de gravação e a quantidade de cenas observadas em cada um desses dias e na terceira, o tempo de gravação. Nas colunas subsequentes, para cada tipo de interação

---

de aspectos que desejamos discutir, como os tipos de interação e os elementos multimodais utilizados nas cenas de atenção conjunta (estes últimos apresentados mais adiante).

identificada tem-se, também por dia e quantidade de cenas identificadas, o número de vezes em que foram observadas as mencionadas interações.

Observem que o tempo de gravação, por dia de coleta de dados, não parece corresponder com a quantidade de cenas observadas. Um exemplo disto pode ser observado na coleta do dia 13/03/2013, em que um total de 15 cenas foram identificadas num tempo de 45min14s, e no dia 23/10/2013, com a uma proporção de tempo semelhante (46min5s), apenas 05 cenas forma identificadas. No entanto, o tempo de gravação parece ter relação com a quantidade dos tipos de interações identificados nessas cenas, principalmente se observarmos a recorrência de interações triádicas. Assim, quanto maior o tempo de gravação/filmagem, maior a possibilidade de se identificar esses tipos.

Numa aproximação aos números e percentuais que totalizam os tipos de interação, salta aos olhos a incidência de interações triádicas, em relação às interações quadráticas e diádicas. Esta última, apesar da proporção inferior às demais, é trazida numa breve discussão, no item a seguir, pela observação a uma capacidade da criança em se deslocar, de um contexto de interações triádicas e quadráticas, para interação apenas com um objeto ou com outro parceiro, sem se distanciar deste mesmo contexto. Os estudos de Tomasello (1995; 2003), e de Carpenter, Nagell e Tomasello (1998) acima mencionados parecem não discutir sobre essa capacidade.

A tabela 2 nos mostra, ainda, que as interações diádicas ocorreram, quase que por unanimidade, em meio às interações triádicas e quadráticas, o que pode ajudar a confirmar essa capacidade de deslocamento da criança. Na discussão dos itens e subitens que seguem, não incluímos os números desta tabela e gráficos, por compreendermos que a visualização destes já resulta numa introdução e caracterização dos dados coletados. Resta-nos a discussão do funcionamento dessas interações, principalmente das interações triádicas, quadráticas ou quaternárias, as quais caracterizam cenas de atenção conjunta - nosso principal foco de investigação. Comecemos pelas interações diádicas.

4.1 Interações diádicas em contextos de interações triádicas.

Mesmo reconhecendo que uma interação diádica não caracteriza uma cena de atenção conjunta, conforme definição de Tomasello (2003), a incidência no aparecimento desse tipo de interação, as condições em que este é identificado, e a observação à capacidade da criança de estabelecer uma relação dual, em meio ao seu envolvimento com outro (s) tipo (s) de interação (ões), nos remetem a uma discussão, mesmo que sucinta. Ademais, essa relação

dual, em contextos de interações triádicas, não nos deixa isenta de mencionar capacidades cognitivas, como a compreensão e significação da linguagem em seu uso multimodal, e o reconhecimento de intenções na formação e manutenção dessas interações, pelas crianças. Portanto, também de forma breve[90], nossa discussão no presente item sinaliza para estas capacidades. Observemos os dois recortes que seguem.

Recorte 1 (Duração: 00:00:43) [91]**:**

CONTEXTO: Crianças (**Isnaider**: 18 m. e 13 d.; **Isaque:** 22 m. e 28 d.; **Aliffer**: 20 m. e 10 d.; **Samuel:** 16 m. e 16 d.) no pátio do berçário, brincando espontaneamente.

- **Isnaider, Isaque, Aliffer e Samuel:** (Sentados com brinquedos nas mãos)
- **Professora 1:** - Vem Isnaider! Vem Aliffer! Vem Samuel! Olha a bola! Venha todos brincar de bola! (Entonação expressiva)
- **Isnaider e Isaque:** (Olham em direção à professora, levantam e saem correndo).
- **Aliffer e Samuel:** (Olham para a professora, mas permanecem sentados no tapete. Ambos seguram e manuseiam um carrinho).
- **Samuel:** (Olha para Isnaider, que saiu correndo, e olha para seu brinquedo, manuseando-o).
- **Pesquisadora:** - Você não vai brincar de bola, Aliffer? E você Samuel? Vá brincar!
- **Aliffer:** (Olha para a pesquisadora e permanece sentado no tapete manuseando o carrinho).
- **Samuel:** (Passa o carrinho por cima das cadeirinhas, até chegar junto da professora).
- **Professora 1:** - Joga pra fazer um gol, joga! Êitaaa (Olha para Samuel).
- **[...**]

Recorte 2 (Duração: 00:01:15) [92]**:**

CONTEXTO: Crianças (**Arielle:** 27 m. e 18 d.; **Isnaider:** 26 m. e 26 d.; **Samuel:** 24 m. e 28 d.; **Kelven Alejandro:** 23 m. e 11 d.; **Raislan:** 18 m. e 10 d.; **Aryane:** 27 m. e 18 d.**)** interagindo com professora na identificação de nomes e fotos dos colegas, em fichas.

- **[...]**
- **Professora 1:** - Quem é você? Quem é você?... (canta e bate palmas, e ao final da canção, olha para Arielle e toca com o dedo indicador em seu peito).
- **Arielle:** - Aliele (Olha para a professora e sorrir).
- **Professora 1:** - Ariellêêê! (entonação expressiva). Arielle, Arielle, Arielle, Arielle (fala musicalizada, acompanhada por palmas).
- **Arielle, Isnaider, Samuel e Kelven Alejandro:** (Olham para a professora e sorriem).
- **Raislan:** (Com uma ficha nas mãos, olha para a professora e movimenta o tronco, ao som da canção)
- **Professora 1:** - Diga seu nome que eu quero saber (canta, olha e toca com as duas mãos no tronco de Raislan). – Como é o nome dele? (Olha para Arielle).
- **Arielle:** - É Alian (aponta para o Raislan)
- **Professora 1:** - Raislan, Raislan, Raislan (entonação expressiva, com palmas).
- **Professora:** - Trê, lê, lê. Trá, lá, lá, trê, lê, lê lá, lá, lá, lá (Canta, bate palmas e movimenta braços e mãos).
- **Samuel, Isnaider, Raislan e Aryane:** (Batem palmas).
- **Arielle:** (Abaixa a cabeça e volta sua atenção para fichas que estavam à frente da professora e começa a juntá-las).
- **Professora 1:** (Continua cantando).
- **Isnaider, Samuel, Raislan e Aryane:** (Param de bater palmas e olham para a professora).

[90] Optamos por deixar a ampliação da discussão acerca da compreensão, significação, e identificação de intencionalidades, pelas crianças, em cenas de atenção conjunta, para o próximo item (o item 4.3).

[91] Cena 22, dia 20/03/2013, turno da tarde, duração 00:01:09.

[92] Cena 149, dia 04/12/2013, turno da tarde, duração de 00:06:05.

- **Arielle:** (Levanta com fichas nas mãos, se agacha na frente da professora e pega uma ficha que está no colo da professora).
- **[...]**

Nos recortes 1 e 2 há exemplos de interações diádicas, conforme definição apresentada por Tomasello (2003), que corresponde a uma relação dual. Para este pesquisador, essa relação que a criança consegue estabelecer com um objeto ou com outro parceiro de interação, é percebida por volta dos seis meses de idade, quando esta ainda seria incapaz de interagir em relações triangulares. Este autor ainda esclarece que: com objetos, a interação diádica dá-se pela manipulação ou exploração da criança; com outras pessoas, pela expressão de emoções e "respondendo a elas numa sequência alternada" (TOMASELLO, 2003, p. 85). Quando a criança encontra-se interagindo dessa forma, costuma ignorar integrantes do seu entorno, ressalta este autor.

Nos recortes acima é possível identificar crianças entre 16 e 27 meses de idade[93], que *interagem diadicamente* (TOMASELLO, 2003, p. 85), no que se refere à manipulação de objetos, mas, com uma aparente e complexa capacidade de manter-se na relação dual, sem ignorar pessoas que integram o contexto onde a interação ocorre, ou a linguagem por elas utilizadas.

É interessante observar que essas interações diádicas não foram identificadas em situações isoladas, fora dos contextos em que se evidenciavam interações triádicas, como por exemplo, em uma situação de face a face entre adulto e criança, ou em situação em que uma criança interage apenas com um objeto em particular, mas, em situações em que se desenvolvem cenas de atenção conjunta, em interações coletivas entre adultos e crianças, ou entre estas últimas, onde há uma motivação para a comunicação e para o diálogo.

Em ambos os recortes parece haver evidências, em alguns momentos, de comportamentos "baseados em fenômenos ontogeneticamente anteriores à interação social" (CARPENTER, NAGELL E TOMASELLO, 1988, TRAD. NOSSA, p. 1-2), mesmo que as crianças tenham sido estimuladas pelo adulto a participar de uma ação, marcada pelo reconhecimento da intencionalidade do outro em partilhar a atenção para um determinado objeto ou evento. Estas parecem optar em interagir de forma individual, como ocorreu momentaneamente, no recorte 1, com **Aliffer** (02 meses e 10 dias) e **Samuel** (16 meses e 16

[93] As idades das crianças investigadas são mencionadas, no decorrer deste estudo, no sentido de se fazer relação com as idades marcadas nos estudos de Tomasello e colaboradores, quando estes se referem ao aparecimento da capacidade que crianças têm de estabelecerem e de participarem de interações triádicas e diádicas. Estas também são mencionadas para uma melhor visualização do leitor, acerca do processo de construção, compreensão e significação da linguagem utilizada nessas cenas, por essas mesmas crianças. Assim, vale esclarecer que não temos o objetivo de tomarmos essas idades como parâmetro definidor de capacidades dessas crianças, nem explorá-las em exaustão. Elas se constituem de mais um elemento nas discussões aqui levantadas.

dias) e com **Arielle** (27 meses e 18 dias)**,** no recorte 2. Observem que os primeiros foram convidados e motivados a se integrarem numa interação triádica[94] (numa brincadeira com bola) e demonstram preferência por permanecerem manuseando um brinquedo. A segunda criança se desloca da ação coletiva, na cena de atenção conjunta, ocorrida junto à professora e demais colegas, para uma ação individual com as fichas.

Após a constatação de que: **Isnaider** (18 meses e 13 dias) e **Isaque** (22 meses e 28 dias) olham para a **professora 2** e saem correndo com brinquedos nas mãos, ao ouvirem sua conclamação: - "Venham todos brincar de bola!" (fala da professora 2, no recorte 1); **Aliffer** (recorte 1), olha para esta mesma professora e opta por permanecer sentado manuseando objetos, após escuta de convite para a brincadeira; **Arielle** (recorte 2), participando de uma interação triádica com a professora 2 - com atenção nas fichas com nomes próprios dos colegas - passa a demonstrar a intenção de apenas manusear fichas, sem se distanciar do grupo e da interação; podemos inferir que essas crianças, mesmo sem um aparente domínio no uso desta fala para comunicação, apresentam o que Bruner (1990) considera como pistas que indicam dinamicidade no pensamento e na intencionalidade, as quais podem ser observadas, através de movimentos com o olhar, de gestos e de atitudes.

Se considerarmos a idade dessas crianças, em relação às idades em que estas interações duais predominam, por volta dos seis meses (TOMASELLO, 2003), é ainda possível observar, que, no recorte 2 ocorre o que podemos chamar de uma espécie de oscilação no comportamento de interação social da criança, se tomarmos como referência a ação de **Arielle**, já com 27 meses de idade. Ela demonstrou a capacidade de isentar-se provisoriamente de uma interação triádica, para se envolver numa interação diádica, e retornar a primeira, sem afastar-se do contexto social em que a cena de atenção conjunta ocorria, e dos parceiros de interação (seus pares e professora).

O exemplo da reação de **Aliffer** (recorte 1), ao ser convidado pela **professora 1** e indagado pela **pesquisadora**: "Olha a bola! Venham todos brincar de bola!" (professora 1); "Não vai brincar de bola Aliffer?" (pesquisadora); parece denotar uma situação comum da rotina do berçário, onde crianças, ao brincarem espontaneamente e manterem interações diádicas típicas, em algumas situações, são convidadas a brincar com a professora e a se integrarem em cenas de atenção conjunta. No entanto, a observação a exemplos que se apresentam nos recortes 1 e 2, ou no terceiro apresentado mais adiante, sugere uma questão,

[94] Sobre interações triádicas e quadráticas, ampliaremos a discussão no próximo item.

talvez como norte para futuras investigações: O que leva uma criança a manter ou retomar interações diádicas, em contextos de interações triádicas?

Ademais, reconhecemos a importância do uso de gestos, enquanto movimentos corporais (MCNEILL, 2000), ou de gesticulações (KENDON, 1982) por crianças envolvidas nos recortes 1 e 2. Os movimentos no manuseio dos carrinhos, por **Aliffer** e **Samuel** (recorte 1) e das fichas, por **Arielle** (recorte 2), representam, no nosso entendimento, as capacidades de compreensão e significação de seus próprios atos, em meio a opção pela condução de uma comunicação dual (TOMASELLO, 2003). Nestes recortes, a fala não foi utilizada pelas crianças durante a relação dual.

Apenas para destaque, pois nos itens que seguem gestos e falas das crianças retornam como objeto de discussão nas interações triádicas e quadráticas, observamos que no decorrer da cena, no recorte 2, além do uso da fala para nomear o colega ("É Ailan"), **Arielle** (27 meses e 18 dias) parece demonstrar que internalizou a operação do gesto de apontar (VYGOTSKY, 1991) - gesto emblemático para Kendon (1982) - ao utilizá-lo na indicação de **Raislan,** pronunciando seu nome, como complemento a sua fala, ou como confirmação de sua resposta à pergunta da **professora 1**. Conforme proposta de McNeill (2000), no uso de gestos emblemáticos o discurso é opcional. Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2013), ao analisarem o contínuo de Kendon, sugerem adaptações, e consideram que, nesse uso, a presença da fala é opcional. **Arielle**, neste exemplo, parece utilizá-lo como associado ou necessário à fala.

Os movimentos de **Samuel** (16 meses e 16 dias) no recorte 1, ao se aproximar da professora e do grupo de crianças que brincavam com a bola - mesmo conduzindo o carrinho que anteriormente manuseava em sua interação diádica -, e os gestos de **Arielle** (27 meses e 18 dias) no recorte 2, ao deixar uma interação triádica e se inserir numa diádica - retornando a primeira posteriormente (vê transcrição completa da cena 149 em anexo) -, podem representar *compreensão ativa* (BAKHTIN,1988)[95] e significação da fala da professora, na manutenção da interação triádica e talvez, conforme Bosa (2002), uma resposta à identificação do seu comportamento intencional, frente aos propósitos, desta interação.

Observamos, ainda, que a entonação da **professora 1**, ao referir-se ao objeto de atenção, no estabelecimento de uma cena de atenção conjunta: "Olha a bola!" (fala da professora 1 – recorte 1) e na exploração das fichas com fotos e nomes das crianças, ao musicalizar esses nomes, e ao cantar trechos de canções e expressar movimentos corporais (recorte 2), ou até mesmo uma entonação expressiva por uma criança, numa cena de atenção

[95] Retomaremos a discussão sobre esse tipo de compreensão e sobre significação e intencionalidade em cenas de atenção conjunta, no próximo item.

conjunta, nos levar a inferir que a linguagem multimodal, com essa característica, pode favorecer a determinação do tempo de duração das interações diádicas, em interações triádicas, ou até mesmo favorecer o aparecimento do comportamento oscilante entre esses tipos de interação.

É importante mencionar que as interações diádicas, observadas em meio às interações triádicas, são de um modo geral, caracterizadas pelo curto espaço de tempo em que se estabeleciam. Parece possível afirmar que esta característica deve-se a ampliação de experiências da criança na participação em contextos de comunicação e interação social, pela dinamização de seus focos de atenção, seja coordenando-os ou alternando-os. Uma observação mais atenta à evolução dessas interações pode indicar que a criança é capaz de coordená-las e alterná-las com sua participação em interações triádicas, e apresentar o que denominamos de comportamento oscilante entre esses dois tipos de interação.

Ademais, dependendo do (s) objeto (s) ou do evento que motiva o estabelecimento de uma interação triangular entre professora e crianças, o contexto para o surgimento de interações diádicas, pode tornar-se fértil. No recorte que segue é possível observar que a professora cria um contexto motivacional para o surgimento de uma interação triádica, ao disponibilizar brinquedos e explorá-los junto com as crianças, que acaba por favorecer interações diádicas entre crianças e brinquedos, mesmo que por um reduzido tempo, haja vista a interação/comunicação constante da professora.

Recorte 3 (Duração: 00:03:35)**:** [96]

CONTEXTO: Crianças (**Raislan:** 15 m. e 14 d.; **Melque:** 22 m. e 19 d.; **Emanuela:** 19 m. e 29 d.; **Kelven Ariel:** 27 m.; **Aliffer:** 25 m. e 29 d.; **Arielle:** 23 m. e 22 d.; **Samuel:** 21 m. e 02 d.; **Pedro:** 18 m. e 16 d.; **Lucas:** 15 m. e 22 d.; **Isnaider:** 22 m. e 29 d.) manuseando brinquedos, interagindo entre si e com a professora.

- [...]
- **Professora 1:** - Sentem aqui para brincar. Olha mais brinquedos aqui, olha (mostra os brinquedos que manuseia sentada no chão).
- **Raislan:** (Manuseia um brinquedo pequeno, em seguida olha para outros brinquedos que estão ao seu redor).
- **Melque:** (Solta uma caixa e entrega uma escova de cabelo a Lucas).
- **Emanuela:** (Segura um baldinho numa mão e na outra uma pazinha, bate com esta no chão).
- **Kelven Ariel:** (Manuseia, amassa e coloca na boca uma bola seca, tentando enchê-la).
- **Aliffer:** (Olha para alguns brinquedos no chão).
- **[...**]
- **Arielle:** (Pega um recipiente de plástico, senta em cima dele, pega um fogãozinho e uma panelinha).
- **Arielle:** (Levanta de cima do recipiente, senta no chão e coloca a panelinha em cima do fogãozinho).
- **Aliffer:** (Pega uma garrafa de plástico, olha para a pesquisadora e movimenta a garrafa na frente da câmera).
- **Samuel:** (Com um brinquedo em cada mão, bate um contra o outro e olha ao seu redor).
- **Professora 1:** - Olha o cachorrinho! Olha!

[96] Cena 119, dia 07/08/2013, turno da tarde, duração de 00:25:13.

- **Samuel, Arielle, Isnaider, Raislan, Kelven e Emanuela:** (Com os brinquedos nas mãos, olham na direção da professora).
- **Pedro:** - au,au,au,au.
- **Lucas e Melque:** (Olham para os brinquedos que estavam em suas mãos, manuseando-os).
- **Professora 1:** (Senta no chão com alguns brinquedos nas mãos) – Cachorrinho, bodinho. Olha o bodinho! Béé́é (Coloca os brinquedos ao seu lado).
- **Pedro:** (Toca no bodinho).
- **Professora 1:** - Olha o cachorrinho! Au, au, au (segura o cachorrinho de plástico no chão).
- **Arielle, Isnaider e Emanuela:** (Aproximam-se da professora, segurando brinquedos nas mãos).
- **Professora 1:** - Olha o burrinho, o cavalinho (coloca os bichinhos no chão, ao seu lado).
- **Emanuela:** (Grita, empolgada, olhando para os bichinhos).
- **Arielle:** (Aponta com a panelinha que está na mão, para o cavalinho).
- **Professora 1:** - Esse aqui é o quê? (aponta na direção do cavalinho).
- **Arielle:** - Caaiuo (ao referir-se ao cavalinho).
- **Professora 1:** - É o quê? (Olha para Arielle).
- **Arielle:** - Cai aiô (Olha e aponta para o cavalinho, olha para a professora e em seguida para os brinquedos que estavam em suas mãos).
- **Professora 1:** - O cavalo! Muito bem!
- **[...]**

Semelhante aos recortes anteriores, o recorte 3 traz mais um exemplo de interações diádicas em contexto de interações triádicas. Neste, inseridas num "envolvimento conjunto", (TOMASELLO, 2003, p. 89) todas as crianças também se envolvem em interações diádicas com objetos escolhidos autonomamente. Brinquedos que foram utilizados por crianças em instantes de interações diádicas são mantidos por estas como objeto de atenção, apesar do envolvimento com outro objeto numa interação triádica com a professora.

A intenção da professora parece mais claramente percebida pelas crianças quando ela senta no chão, em meio a tais brinquedos, insiste na comunicação verbalizada, manuseando brinquedos e expressando movimentos corporais e gestuais, ao sentar e ao interagir com as crianças, demonstrando o que pode ser considerado um propósito comunicativo, ou de ação. Os olhares das crianças em movimento, entre a **professora 1** - e objetos que esta manipulava - , e os próprios objetos que utilizavam na interação diádica, parecem oferecer indícios ou "resposta" (BOSA, 2002), a essa percepção. Junto a essa percepção, as atitudes da professora parecem evidenciar o entendimento dessas crianças, de que ambas prestavam atenção, conjuntamente, a esses brinquedos.

No exemplo deste recorte 3, como em muitas das cenas identificadas em nosso estudo, observamos que a gestualidade, utilizada pelas crianças ou pelo adulto (professora), quando acompanhada da fala, pode representar uma significativa motivação geradora de atenção conjunta, ou um relevante *objeto social e cultural* (VYGOTSKY, 1991, 2005; BAKHTIN, 1988, 2005; BRUNER,1983; TOMASELLO, 2003; dentre outros), que favorece o envolvimento e o acompanhamento conjunto.

As condições contextuais para o uso da linguagem pelas crianças, neste recorte 3, mesmo palavras onomatopeicas, como "au, au, au" pronunciadas por **Pedro**(18 meses e 16 dias), ou palavras que se assemelham à forma convencional, como "Cai aiô", para referir-se a cavalo, proferida por **Arielle** (23 meses e 22 dias), parecem relacionadas a um dos sentidos que Bruner (1983) destaca como caminho para investigação da aquisição da linguagem[97], que são as condições para compreensão da referência e do significado. Relacionado a esse sentido, este mesmo autor fala da dependência com o contexto e a condição em que os enunciados foram elaborados, que podem ser considerados favorecedores dessa compreensão e significação, pela criança.

Assim, conforme visão de Bruner (1983), as referências (brinquedos/animais) utilizadas pela **professora 1**, associadas a significações expressas por **Pedro,** quando esta enunciou: "Olha o cachorrinho!" e este emite expressões onomatopeicas, parecem apresentar essa dependência, haja vista que no contexto da atenção conjunta os enunciados do adulto (professora), ao interagir com as crianças, pareciam fornecer declarações que possibilitaram a apreensão do uso gramatical no âmbito semiótico, e não a imitação (BRUNER, 1974).

O uso do gesto de apontar pela **professora 1**, ao indagar sobre o cavalinho ("Esse aqui é o quê?"), e por **Arielle** ao confirmar: "Cai aiô" pode oferecer indícios dessa apreensão, mencionada por Bruner (1974). No contexto desta cena de atenção conjunta (recorte 3), mesmo intercalada com interações diádicas, o apontar pode ainda indicar que **Arielle** entendeu seu "o significado intencional e de atenção" (TOMASELLO, 2003, p. 122).

Apesar de apenas **Arielle** e **Pedro**, dentre as 10 crianças que protagonizaram essa cena de atenção conjunta com a professora, terem feito uso da fala, nessa condição contextual acima referida, era notório o envolvimento das demais crianças na cena, e a convivência harmônica com o uso de gesticulações (KENDON, 1982), de outros tipos de gestos - como o de apontar -, e da fala. Essa mesma harmonia apresentava-se na habilidade dessas crianças em lidar, não apenas com dois tipos de interação, mas com três: a diádica, a triádica e a quadrática, que em contexto como o apresentado no recorte 3, parecem complementares.

Assim, interações diádicas, também se estabelecem, em meio a interações que denominamos de quadráticas ou quaternárias[98]. Destaquem que **Arielle**, ao compartilhar com a professora a atenção para o cavalinho - que o identifica como "Cai aiô" -, não se desprende de brinquedos que conduzia, mantendo atenção, também, a estes. A referência ao cavalinho,

[97] Ainda neste capítulo, nossas análises se debruçam sobre a relevância dos contextos de atenção conjunta entre adultos e crianças, ou entre estas, para aquisição e uso da linguagem.
[98] Exploradas no item que segue.

por **Arielle** - respondendo ao questionamento da **professora 1**: “Esse aqui? É o quê?” -, parece não representar sua desistência da interação diádica que realizava com outros brinquedos, mas motivá-la a permanecer na interação triádica com a professora, envolvendo nesta última um segundo objeto, o utilizado na primeira. Na continuidade da transcrição (em anexo) é possível verificar essa oscilação.

Em fim, feitas essas análises que envolveram interações diádicas em contextos de interações triádicas, no item que segue nossa atenção continua nas interações de atenção conjunta, desta vez com o olhar voltado para a estrutura e funcionamento das relações triangulares e quadrangulares nessas interações.

4.2 Interações triádicas e quadráticas: outro olhar para cenas de atenção conjunta, através de capacidades observadas em crianças que delas participam.

Conforme já esclarecido na introdução deste capítulo, compreendemos que uma **interação quadrática** pode ser identificada, numa cena de atenção conjunta, quando nesta cena, em meio à interação dialógica entre um adulto e uma criança, ou entre as próprias crianças, um desses interactantes presta atenção a outro objeto ou evento, além daquele que vem sendo objeto de atenção de ambos na interação triádica estabelecida.

Nesse sentido, a **Atenção redirecionada** (grifo nosso) da criança para outro objeto traduz, no nosso entendimento, não apenas uma interação quadrática, mas o avanço de complexas capacidades de interação que ela pode apresentar, já por volta do seu primeiro aniversário, assim como a **Atenção coletiva/colaborativa** (grifo nosso), conforme dados do nosso estudo, através da qual a criança, junto a outros coetâneos, demonstra colaborar com a manutenção da interação social estabelecida.

Ressaltamos, ainda, que a descontinuidade da atenção concomitante a dois objetos ou eventos pela criança, independente do tempo de interrupção, pode não representar, em algumas situações observadas, a descaracterização a uma interação quadrática. Ou seja, é possível, numa cena de atenção conjunta, a criança retomar sua atenção para o primeiro objeto ou evento que gerou motivação para a formação da interação triádica, sem perder de vista o segundo objeto inserido, mesmo que este segundo objeto não venha a ser considerado, no contexto interativo da atenção conjunta, pelo seu parceiro.

Conforme mencionado no segundo capítulo deste estudo, Tomasello e seus colaboradores (1998; 2003) ressaltam, que, numa cena de atenção conjunta, ambos os parceiros da interação devem saber, além da intenção que mobiliza essa ação comum, que

prestam conjuntamente atenção a um objeto ou evento. No nosso entendimento, essa condição pode ser parcialmente considerada, quando se trata de uma interação quadrática. Nesta, mesmo que os dois parceiros interativos não prestem atenção conjuntamente a um segundo objeto ou evento durante o decorrer da referida cena, é possível considerá-la quando um deles assim o faz.

Assim, para se caracterizar uma interação quadrática[99], no funcionamento de uma cena desta natureza, não se faz necessário que ambos os parceiros interativos incluam esse segundo objeto na interação, ao mesmo tempo. Basta que, quem assim o fez, seja capaz de não perder o movimento de atenção aos dois objetos ao mesmo tempo, ou de retomar ou redirecionar a atenção para o objeto da motivação anterior, sem desconsiderar o posteriormente incluído. Nossos dados nos mostram que esse redirecionamento ocorre, através da linguagem e seu uso multimodal, seja com o olhar, com gestos, ou com a fala. Observemos os recortes que seguem. Os três primeiros recortes (recortes 5, 6 e 7) apresentam situações distintas de cenas de atenção conjunta, nas quais consideramos a interação quadrática.

Recorte 4 (Duração: 00:02:56)**:** [100]

CONTEXTO: Hora do café da manhã; algumas crianças (**Lucas:** 08 m. e 04 d.; **Kaio:** 16 m. e 22 d.; **Thaís:** 17 m. e 20 d.; **Samuel:** 13 m. e 04 d.) sentadas à mesa, outras no colo de duas professoras, sendo alimentadas; outras circulando pelo refeitório.

- **[...]**
- **Professora 2:** - Minoca estava ... (incompreensível) no jardim. Alguém pode ajudar a ver o que estava escondido em cada flôr? (abri uma das flores em formato de dobraduras, que se encontrava na segunda página do livro). – Olha! É um caracol! A joaninha! Vamos vê o que tem nessa? (abri uma segunda flor) – Ah! Borboletinha!
- **Crianças:** (Olham para o livro e sorriem).
- **Lucas:** (Fica de pé e se aproxima do livro).
- **Kaio:** (Olha para a professora e aponta para o livro).
- **Professora 2**: (Com o livro aberto na mão esquerda, segura Lucas com a mão direita e o coloca sentada ao seu colo).
- **Crianças**: (Olham para a professora colocando Lucas no colo, e para o livro).
- **Professora 2:** - A historia continua aqui! (Volta a segurar o livro à sua frente, direcionado para as crianças que estavam sentadas à sua volta). – O que mais? Borboletinha, abelhinha e o gafanhotôôô (Com entonação expressiva, solta o livro no colo e bate palmas).
- **Crianças:** (Desviam o olhar do livro e olham para a professora).
- **Professora 2:** – Olha Thaís! Venha aqui!
- **Thaís:** (Sentada junto de Samuel, afastada das demais crianças que estavam sentadas em frente da professora).
- **Thais:** (Olha para a professora, levanta, e fica de pé, junto a ela e as demais crianças).
- **Professora 2:** - Depois o que vai ter mais? (Passa a página do livro).

[99] Apesar de também denominarmos esse tipo de interação, de quaternária, optamos por utilizar, nas discussões remetidas aos recortes que destacados, a partir do item 4.1.3, o termo quadrática.
[100] Cena 03, dia 10/12/2012, turno da manhã, duração de 00:09:35.

- **Professora 2 :** (Olha pra Samuel, sentado no mesmo local que estava Thaís). Vem Samuel! Aqui é melhor!
- **Samuel:** (Levanta e se aproxima do semicírculo).
- **Kaio:** (Olha para a professora e em seguida para um brinquedo que estava no chão, levanta, pega o brinquedo, direciona-o para a professora e o coloca na boca).
- **Kaio:** Ó (Mostra o brinquedo a professora).
- **Professora 2 :** - Estou vendo, Kaio. Mas vamos sentar para continuar a história.
- **Kaio:** (Olha para o brinquedo, para a professora e para o livro).
- **Crianças:** (Algumas tentam tocar no livro).
- **Professora 2: (**Eleva um pouco o livro, distanciando do alcance das crianças, vira a página e retoma a leitura) – Minoca e Charlie estão desenhando! Desenharam o sol, a baleia azul, a joaninha vermelhaaa! (Olha para as crianças com expressão de admiração).
- **Crianças:** (Intercalam o olhar para o livro e para a professora).
- **Kaio:** (Continua de pé, com o brinquedo na mão e com atenção na história, intercalando seu olhar para ambos).
- **Professora 2:** (Continua a leitura) – A cenoura. Qual será a cor da cenoura? (Abre uma janelinha de dobradura na página do livro, com a ajuda de uma das crianças) - É laranja! E essa bolinha? Ela é toda colorida! (Abri e fecha os dedos das mãos, indicando as muitas cores da bola).
- **[...]**
- **Kaio:** (Olha para o livro, para a professora, e novamente direciona o brinquedo que está em sua mão, para a professora).
- **Professora 2**: (Olha para Kaio, faz movimentos de confirmação, com a cabeça, e continua lendo o livro) – E o lozângulo? A pipa da Nina! (Segura uma criança, que ficou de pé, para que esta se acomodasse de frente para o livro).
- **[...**]
- **Kaio**: (Com o brinquedo na mão, anda no meio das demais crianças que estavam sentadas, na direção da professora, senta em seu colo, e olha para o livro).
- **Professora 2**: (Segura Kaio no colo e continua a leitura do livro) – E agora? O que vai acontecer? Gato seco, gato molhado (Abri e fecha uma das janelinhas de dobradura do livro). A portinha fechada! Tok, tok, tok (Bate com um dos dedos na gravura da casa), portinha aberta!
- **Crianças**: (Algumas atentas ao livro e a professora, outras próximas à professora, mas intercalando sua atenção com peças de jogos de encaixe e com a professora).
- **Professora 2** : (Continua a exploração das "janelinhas" do livro) – Minoca em cima! Vamos lá! Minoca em baixo! Balanço desce, balanço sobe! E terminou a nossa história! Quem gostou bate palmas! (bate palmas) - Ê ê ê ê!
- **Crianças**: (Olham para a professora, para o livro e batem palmas).
- **[**...]

No recorte 4, a evidência de uma interação quadrática se inicia no momento em que **Kaio,** 16 meses e 22 dias de idade, consegue inserir outro objeto de atenção na interação triádica que se estabelecia entre a professora e o grupo de crianças. Além do livro - objeto de motivação geradora da cena de atenção conjunta -, um brinquedo (uma peça de jogo de encaixe) tornou-se um segundo objeto de atenção, no decorrer de toda a cena observada. **Kaio**, inicialmente, se aproxima da **professora 2** e mostra um brinquedo, fazendo uso de vocalização, semelhante ao uso do verbo, olhar: "Ó" (fala de Kaio). Mais adiante, apenas direciona esse brinquedo para a professora, e continua, no decorrer de toda a cena, intercalando seu o olhar e sua atenção, entre este brinquedo, o livro e a professora. **Kaio** parece fazer uso de gesto pantomímico, ao direcionar o brinquedo para a professora 2, como de desejasse que esta o observasse. Com esse gesto, ele parece querer deixar claro, para a professora, sua intenção na interação conjunta.

Observamos, que, para as crianças[101] envolvidas nesta interação, a entonação da **professora 2,** na pronúncia de algumas palavras, como "gafanhotôôô", e o uso de gestos de aplausos ou de outros movimentos corporais, parecem também representar um segundo objeto de atenção em alguns momentos do funcionamento desta cena de atenção conjunta.

Mesmo que o brinquedo não tenha se tornado, inicialmente, objeto de atenção das demais crianças do grupo, ele foi percebido pela **professora 2**, apesar desta não inseri-lo na interação coletiva. Observem que ela indica estar ciente da intenção de **Kaio** (16 meses e 22 dias)**,** e corresponde com o seu desejo e intenção de chamar sua atenção para o brinquedo, ao mencionar: "Estou vendo Kaio, mas vamos sentar para continuar a história" (professora 2); e, ainda, mais adiante, ao olhar para **Kaio** e movimentar a cabeça, num ato de confirmação de que observava o brinquedo, quando este, novamente, chamava sua atenção, mesmo sem perder de vista a exploração do livro, mas não se envolve com este segundo objeto na interação.

Mesmo num breve espaço de tempo, no contexto desta cena de atenção conjunta estabelecida (recorte 4), **Kaio** foi capaz de, mantendo sua atenção no livro e na exploração das gravuras nele existentes, redirecionar esta atenção para um segundo objeto, e estabelecer, assim, uma interação quadrática, em meio a uma interação triádica, numa situação (situação 1) marcada apenas pelo reconhecimento da professora, quanto ao segundo objeto de atenção por ele inserido, e não por sua participação ativa na interação com os esses dois objetos.

Ainda no recorte 4, no final, algumas crianças, talvez por observarem **Kaio** na manutenção da atenção concomitante ao livro e ao brinquedo, ao se aproximar da **professora 2,** também passam a dividir suas atenções entre a professora, o livro e a exploração deste, e algumas peças de encaixe que estavam disponíveis no ambiente em que ocorria a cena de atenção conjunta. Desta vez, a **professora 2** não demonstra perceber o envolvimento dessas crianças com esse segundo objeto de atenção, e continua na interação, explorando o livro. Nesse momento, o recorte parece retratar a terceira situação a ser discutida mais adiante.

No exemplo desta primeira situação, o comportamento de **Kaio,** ao redirecionar a atenção para um brinquedo, no decorrer da interação triádica de que participava, e das demais crianças às peças de encaixe, não representou a desestabilização da cena de atenção conjunta. Ambas pareciam demonstrar a capacidade de Atenção coletiva/colaborativa das crianças na manutenção desta cena.

[101] Por se tratar da primeira cena gravada no período de coleta de dados, não foi possível o registro nominal de todas as crianças envolvidas. Por isso, também na transcrição da cena, observada no recorte 5, nos referimos a '**crianças**', ao indicarmos ações, turno de fala e/ou uso d da linguagem multimodal.

Diferente da cena observada no recorte 4, primeiro dia de gravação do período de coleta de dados, o recorte 5 registra uma cena, também protagonizada por **Kaio**, já por volta da segunda metade do tempo de coleta de dados, numa interação quadrática caracterizada pela intensa participação dos parceiros envolvidos (pesquisadora e criança), apesar da semelhança entre ambos os objetos de atenção.

Recorte 5 (Duração: 00:03:25)**:** [102]

CONTEXTO: Crianças (**Kaio:** 25 m. e 02 d.; **Emanuela:** 20 m. e 12 d.; **Samuel:** 21 m. e 24 d.) brincando com os ursos.

- **Kaio:** (Anda de costas e carrega um grande urso de pelúcia pelo corredor do berçário).
- **Pesquisadora:** - De quem é esse urso, Kaio?
- **Kaio:** (Para e olha para a pesquisadora, inclinando a cabeça de lado).
- **Kaio:** - É usso bom (Solta o urso grande, sentando-o, e pega outro urso (um pouco menor), que estava no chão).
- **Pesquisadora:** - Nossa! Deixa-me ver o outro.
- **Emanuela:** (Passa à frente da câmera, olha para a pesquisadora e aponta, sorrindo, para o urso que estava nas mãos de Kaio e sai).
- **Kaio:** - Olha (Levanta o urso menor e olha para a pesquisadora).
- **Pesquisadora:** - Êita! que urso lindo Kaio!
- **Kaio:** (Abraça o urso menor e o levanta, olha para a pesquisadora e segue em sua direção).
- **Pesquisadora:** - Coloca ele sentado (Referindo-se ao urso menor que Kaio conduzia).
- **Kaio:** (Segue com o urso menor e coloca junto ao urso grande).
- **Kaio:** - Dô usso (Olha para a pesquisadora).
- **Pesquisadora:** - Dois ursos bonitos! Você gosta do urso?
- **Kaio:** - É vê. (Corre na direção da pesquisadora e olha pela câmera para os dois ursos no chão).
- **Pesquisadora:** - Olha os dois ursos sentados, tá vendo?
- **Kaio:** - É?
- **Pesquisadora:** - Ééé.
- **Kaio:** - É?
- **Pesquisadora:** Ééé.
- **Kaio:** - É o usso?
- **Pesquisadora:** - É! Pega nele vá!
- **Kaio:** Ã?
- **Pesquisadora:** - Vá pegar nele.
- **Kaio:** (Olha para a pesquisadora, pega o urso maior e levanta-o pelo braço, com esforço) – Arrr (Senta o urso e sorrir).
- **Pesquisadora:** - Êita que ursão! Tá pesado?
- **Kaio:** (Puxa o urso, olha para a pesquisadora) – Arrr.
- **Pesquisadora:** - Traz pra mim!
- **Kaio:** (Aproxima o urso da professora 3, que observava os movimentos de Kaio, e solta-o).
- **Pesquisadora:** - Aff! Que urso grande! (sorrisos).
- **Kaio:** (Olha para a pesquisadora, para o urso grande, pula sorrindo, olha para o urso menor e corre na direção deste).
- **Pesquisadora:** - Vai trazer o outro? Muito bem, coloca aqui no meu colo.
- **Kaio:** (Traz o urso menor e o coloca ao lado da pesquisadora).
- **Pesquisadora:** - Pronto! Vou ficar com esse urso, tá?
- **Kaio:** - Tá (Volta o olhar para o primeiro urso (urso grande) e segue em sua direção).
- **Kaio:** (Senta o urso, observa uma bola no pátio e sai para pegá-la).

[102] Cena 123, dia 20/08/2013, turno da tarde, duração de 00:09:30.

- **Kaio:** (Com a bola na mão, olha para Samuel, que se aproximava) – Vai á (Coloca a bola no chão, à frente dos seus pés, e se posiciona para chutá-la).
- **Samuel:** (Olha para Kaio e coloca-se numa posição de receber a bola para chutar) – Vaiai (quase gritando).
- **Kaio:** (Chuta a bola para Samuel).
- **Samuel:** (Chuta de volta para Kaio e sorrir).
- **Kaio:** (Corre, pega a bola, e volta sua atenção para o urso grande) – Usso (olha para a professora 3 e em seguida para a pesquisadora.
- **Professora 3:** – Cadê? Cuida do urso! Pega o urso! Pega! (Sentada perto do urso).
- **Kaio:** (Olha para a professora) – É? (Corre para pegar o outro urso que estava do outro lado da pesquisadora, levanta pelos braços e leva até a professora).
- **Pesquisadora:** - Vai levar o urso?
- **Kaio:** (Com o urso nos braços, olha para a pesquisadora, faz movimento de confirmação com a cabeça e segue até a professora 3).
- **Professora 3:** - Aiiii! Obrigada! (recebe o urso). Fica aqui Urso! (coloca o urso sentado ao seu lado).
- **Kaio:** (Olha para a professora, para o outro urso grande, que também estava sentado do outro lado da professora, e senta ao lado deste).
- **[...]**

Neste recorte 5, na atuação de **Kaio,** observamos o avanço das capacidades de redirecionamento da atenção e de colaboração, quando do controle e manutenção, concomitante, da atenção de uma criança (aos 25 meses de idade) a dois objetos, numa mesma cena de atenção conjunta, em parceria com a **pesquisadora** e a **professora 3**. Assim se caracteriza a segunda situação mencionada (situação 2). Nesta, ambos os parceiros têm conhecimento e se envolvem com o segundo objeto de atenção. O uso da linguagem multimodal, através da fala, do olhar, de gestos ou gesticulações, novamente mobiliza, e desta vez parece ser uma importante condição para esse controle e manutenção das interações triádicas e quadráticas. Mais adiante retomamos com essa discussão.

Com 25 meses de idade, **Kaio** consegue administrar, com desenvoltura, sua capacidade de redirecionamento da atenção, ao voltar-se para os dois ursos: o urso grande e o urso menor, no diálogo que estabelecia inicialmente com a **pesquisadora,** e posteriormente com a **professora 3**, mesmo que num menor espaço de tempo. Com características físicas semelhantes, os dois ursos representaram, para **Kaio**, dois objetos distintos, possíveis de serem tratados e manuseados de formas diferentes. Ao conduzir com esforço o urso grande, referindo-se a este como o "usso bom", **Kaio** atende à solicitação da **pesquisadora**, e apresenta-lhe o segundo urso - um pouco menor, mas que ainda exigia esforço em sua condução, assim como o urso grande.

A distinção entre ambos, e com isso a consideração a dois objetos de atenção ao mesmo tempo, é enfatizada, não apenas pelo diálogo que se estabelece entre **Kaio** e a **pesquisadora**, mas quando ele solicita a visualização de ambos os ursos pela câmera filmadora.

É notório o reconhecimento desta distinção, não apenas quando **Kaio** se refere a "Dô usso", ou os coloca lado a lado e, junto com a pesquisadora observa-os, mas quando, durante todo o funcionamento da cena de atenção conjunta, interage com os dois de modo a indicar que realmente tem a compreensão de que são duas entidades distintas, apesar das semelhanças físicas.

O esforço demonstrado por **Kaio**, e verbalizado pela expressão: "Arrr", ao conduzir o urso grande, arrastando-o, e ao conseguir elevar com os braços o urso menor, mostrando a **pesquisadora**: "Olha" (fala de Kaio); são movimentos e linguagens que parecem contribuir com essa compreensão e que também podem denotar sua capacidade de Atenção coletiva/colaborativa na manutenção do diálogo e da interação.

No recorte 5, como em outros recortes de cenas observadas durante a coleta de dados[103], temos um exemplo de uma interação quadrática, iniciada e mantida em todo o funcionamento da interação triádica, onde ambos os parceiros, de forma ativa dividem a atenção para mais de um objeto numa mesma interação de atenção conjunta, e ambos demonstram ter conhecimento destes objetos e de que prestam conjuntamente atenção a estes, e que o propósito ou a intenção do outro parece ser, também de conhecimento mútuo. Relembrando Tomasello (2003), esse conhecimento mútuo, do outro como ser intencional, é uma das condições para o estabelecimento de uma interação triádica e, acrescentamos, para uma interação quadrática.

No exemplo da segunda situação, a interação quadrática pode ser considerada totalmente ativa[104], pois ocorreu do início ao fim da cena de atenção conjunta observada, com conhecimento mútuo e comunicação sustentada por respostas dos parceiros interativos, a ponto de não ser interrompida com o que podemos chamar de inicialização de uma micro cena de atenção conjunta[105], dentro do contexto da interação triádica em funcionamento, como ocorreu entre **Kaio** (25 meses e 02 dias) e **Samuel** (21 meses e 24 dias), neste recorte 5.

Não temos a pretensão de enveredarmos para uma discussão que envolva mais outro tipo de interação[106], além da quadrática, identificada em nosso estudo. No entanto, não

[103] Os limites de escrita deste estudo nos impossibilitam de apresentarmos todos os exemplos de cenas de atenção conjunta transcritas. Os vídeos transcritos pertencem ao LAFE (Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita)/UFPB.

[104] Talvez possamos associar o termo ativo, ao utilizado por Bakhtin (1988) quando define *compreensão ativa*, como tipo de compreensão que precede de resposta. No caso da interação quadrática ativa, ambos os parceiros da interação respondem ao envolvimento com esse tipo de interação.

[105] Mais adiante, neste capítulo, falaremos sobre as inicializações das interações triádicas e sobre as micro cenas.

[106] Brandão (2015), ao discutir sobre gestos e falas nas narrativas infantis, identifica a inserção de três elementos externos, numa história contada para a pesquisadora, por uma criança. Na atenção conjunta estabelecida entre ambas, esta autora denomina essa inserção de *engajamento pentadiádico*. No entanto, mediante os fins do seu

podemos deixar de chamar a atenção para um terceiro elemento incluído na interação quadrática que se estabeleceu entre a **pesquisadora, Kaio,** e a **professora 3**. Observem - já próximo ao final do recorte ora analisado (recorte 5) - que **Kaio**, ao manusear os ursos, observa uma bola e inicia uma interação com outra criança (**Samuel**).

Essa interação com **Samuel,** portanto entre duas crianças[107] e não entre uma criança e um adulto, pode ser caracterizada como o início de uma cena de curta duração, ocorrida dentro de um contexto marcado por uma espécie de motivação maior. O retorno à motivação geradora é observado quando **Kaio** volta sua atenção para os ursos, desta vez com a **professora 3** como parceira de interação mais direta. O contexto que possibilitou o surgimento dessa pequena cena, envolvendo um terceiro objeto, poderia caracterizar uma interação que envolveria 5 entidades? Os dois parceiros (que podem ser representados por adultos e crianças) e três objetos? Novos estudos podem responder a essa questão.

Enfim, no recorte 6 destacamos a terceira situação (situação 3): numa interação triádica, marcada por uma interação quadrática, apenas um dos parceiros de interação, neste caso a criança, mantem e coordena a atenção a dois objetos, simultaneamente. Neste recorte, o adulto (professora) parece não demonstrar conhecimento deste objeto, por não confirmar com gestos ou com fala, a sua existência, e por não se envolver ativamente na relação quadrangular.

Recorte 6 (Duração: 00:07:04)**:** [108]

CONTEXTO: Professora e crianças (**Kaio:** 28 m. e 16 d.; **Arielle:** 27 m. e 18 d.; **Isaque:** 29 m. 09 d.; **Kelven Ariel:** 30 m. 27 d.; **Melque:** 26 m. e 15 d.; **Emanuela:** 23 m. 26 d.; **Thais:** 28 m. e 15 d.; **Raislan:** 18 m. e 10 d.) explorando um livro de pano: os animaizinhos.

- [...]
- **Professora 1:** - Olha! Os animaizinhos! (Coloca o livro na altura do peito e mostra às crianças, apontando para a capa).
- **Kaio:** - O poquinhu.
- **Professora 1:** - O porquinho? (Olha para Kaio). E o que mais?
- **Kaio:** (Se ajoelha próximo do livro e da professora, apontando) – Esse (aponta e toca na capa).
- **Arielle, Isaque, Kelven Ariel, Melque, Emanuela, Thais e Raislan:** (Olham para o livro)
- **Professora 1:** - Cadê os animaizinhos?

---

propósito investigativo, Brandão não e se aprofunda no funcionamento da atenção conjunta, no sentido de observar a manutenção da atenção a esses elementos por esta criança, no decorrer da mencionada narração, para que se possa considerar uma possível interação *pentadiádica*, assim como identificada a **interação quadrática** no presente estudo.

[107] Mais adiante discutiremos cenas de atenção conjunta, observadas entre crianças.

[108] Cena 152, dia 04/12/2013, turno da tarde, duração de 00:08:15.

- **Kaio:** (Aponta para a pintura dos animais que estavam na capa).
- **Arielle:** – Aqui (Olha e aponta para os animaizinhos, olha para a professora).
- **Isaque, Kelven, Melque, Thais e Emanuela:** (Olham para o livro).
- **Professora 1:** - Êitaaaa (entonação expressiva) que legal! Olha! (Vira a página do livro).
- **Kaio, Arielle, Isaque, Kelven Ariel, Melque, Emanuela, Thais e Raislan:** (Olham atentas para o livro de pano).
- **Professora 1:** Quem é esse? (Aponta para o cachorro).
- **Kaio:** - É cachorrinho (Senta e olha para a professora).
- **Professora 1:** - O cachorrinho mimoso (Ler, apontando). Como é que o cachorrinho faz?
- **Kaio e Arielle:** - Au, au.
- **Professora 1:** - Au, au.
- **Isaque e Melque:** – Au, au (Olham para Kaio).
- [...]
- **Professora 1:** - Au, au. É (Vira a página do livro). Ai também tem o maca... (pausa).
- **Kaio, Arielle, Isaque e Kelven Ariel:** - quinhôôô! (Complementam a palavra, com entonação expressiva).
- **Professora 1:** - O macaquinho pirueta! Ele gosta de dar pirueta, cambalhota e comer banana. O macaquinho gosta de comer banana! (Ler e olha para as crianças, aproximando o livro do olhar destas).
- **Isaque:** (Pega uma garrafa plástica que estava no chão, ao seu lado, olha para a garrafa, mexe na tampa, olha para a professora, para o desenho do macaco e volta a olhar para a garrafa).
- **Professora 1:** - Quem gosta de banana?.
- **Kaio, Arielle, Isaque, Kelven Ariel, Melque, Emanuela, Thais e Raislan:** - Euuuuu (respondem com entonação expressiva).
- **Professora 1:** - É muito gostoso banana, né? (Olha para as crianças e vira a página do livro).
- **Isaque:** (Olha para a garrafa, apertando-a, em seguida olha para a professora e para o livro).
- **Professora 1:** - E esse aqui? Que animalzinho é esse? (Aponta para a figura de um porquinho).
- **Kaio, Arielle, Isaque, Kelven Ariel, Melque, Emanuela, Thais e Raislan:** (Observam a figura).
- **Professora 1:** - O por... (pausa).
- **Kaio, Arielle, Isaque, Kelven Ariel, Melque, Emanuela, Thais e Raislan:** - quinhôôô! (Complementam a palavra, com entonação expressiva).
- **Professora 1:** - Como é que o porquinho faz? (Movimenta os lábios, emitindo sons semelhantes ao porquinho, e olha para Kaio). Como é que o porquinho faz, Kaio?
- **Kaio:** (Movimenta os lábios e emite um som semelhante ao emitido pela professora).
- **Professora 1:** - Como é? Como é que o porquinho faz?
- **Kaio:** (Repete o movimento nos lábios e o som da voz).
- **Arielle, Isaque, Melque e Kelven Ariel:** (Olham para Kaio e em seguida para a professora).
- **Isaque:** (Olha para a garrafa, bate com ela no chão e olha para a professora e para a figura do porquinho).
- **Professora:** (Olha para a figura do porquinho) - Olha! É uma porquinha! Olha que porquinha linda! (Aproxima o livro do olhar de cada criança).
- **Raislan, Arielle, Isaque e Kaio:** (Tocam no livro, em cima da porquinha).
- **Professora 1:** Como é que a porquinha faz?
- **Kaio, Arielle, Isaque, Kelven Ariel, Melque, Emanuela, Thais e Raislan:** (Olham para a professora).
- **Professora 1:** - Êita! E esse aqui? Quem é? (Vira a página e eleva o livro, mostrando às crianças) A ove... (pausa).
- **Kaio:** - linha (Complementa a palavra, olhando para a professora).
- **Professora 1:** - A ovelhinha Loli. Tá vendo? Loli gosta de comer graminha! Tá vendo? (Aproxima o livro do olhar de cada criança) E Loli é obediente! Ela obedece (Estira o indicador, olhando para Kaio). Loli. Como é? Diga Loli (Olha para Kaio).
- **Arielle, Kelven, Isaque, Thais:** (Olham para Kaio e em seguida para a professora).
- **Kaio:** (Olha para a professora, para a pesquisadora e novamente para a professora) – Loli.
- **Professora 1:** - Muito bem! É Loli.
- **Arielle:** - Loli (Olha para Kaio e para a professora).
- **Professora 1:** - Loli obedece (movimenta a mão, apenas com o indicador estirado e olha para Kaio). Quando a mamãe de Loli diz: não vai sair daqui! (movimenta o indicador) Loli fica lá sentadinha. (Vira a página).
- **Kaio, Arielle, Isaque, Kelven Ariel, Melque, Emanuela, Thais e Raislan:** (Olham para o livro e para a professora).
- **Isaque:** (Continua manuseando a garrafa).
- **Raislan:** (Bate com a mão na garrafa que está nas mãos de Isaque).

- **Arielle:** (Gira a cabeça e olha para Raislan).
- **Isaque:** (Eleva a garrafa, que fica fora do alcance de Raislan).
- **Raislan:** (Retira o olhar da garrafa).
- **Professora 1:** Vamos ver o que vem agora? (Vira a página do livro).
- **Arielle:** (Volta a olhar para a professora e o livro).
- **Isaque:** (Olha para Raislan, abaixa o braço e volta sua atenção para o livro de pano e para a professora, ainda segurando a garrafa).
- **Professora:** - E esse? Quem é?
- **Melque:** - Leão.
- **Professora 1:** - Muito bem, Melque! O leão arrrrr (imita som do leão). Como é que o leão faz? Arrr (movimenta as mãos, abrindo-as e fechando-as, como as garras do leão).
- **Kaio, Arielle, Isaque, Kelven Ariel, Melque, Emanuela, Thais e Raislan:** - Arrr (emitem o mesmo som e fazem o mesmo movimento das mãos).
- **Professora:** (Vira a página) – E esse aqui? Quem é?
- **Kaio:** - O gatinho.
- **Professora 1:** - É o gatinho. E como é que o gatinho faz?
- [...]
- **Isaque:** (Olha para a garrafa, coloca o pé em cima dela e olha para a professora, emitindo o som do gato) – Miau.
- **Professora 1:** - E agora, é a gatinha Lulu. Ela é dengosa, ela gosta de dormir, ela gosta de cantar (Eleva o livro de pano, mostra as crianças e aponta para a figura da gatinha).
- **Professora 1:** - Olha a gatinha (Aproxima o livro do rosto das crianças).
- **Crianças:** (Olham para o livro).
- **Isaque:** (Olha para a garrafa, retira o pé de cima, bate com ela no chão, retira do alcance de Raislan, segura e olha para a professora).
- **Professora 1:** - E, os animaizinhos foram dormir (fecha o livro).
- **[**...]

O recorte 6 apresenta um contexto reincidente na rotina da turma investigada. Trata-se de um contexto marcado pelo envolvimento social, coletivo entre a professora e um grupo de crianças, numa cena de atenção conjunta, em que não interagem apenas dois, mas vários parceiros. A hora da leitura de livros - uma das novidades apresentada às crianças, na rotina pedagógica observada -, comumente identificada pelas docentes do berçário como a "hora da história", é também marcada pelo interesse, pela Atenção coletiva/colaborativa, curiosidade e participação das crianças, mesmo nos casos em que uma ou duas crianças desviam e redirecionam seu foco de atenção do livro, ou do evento, para outro objeto. O *gênero secundário* (BAKHTIN, 2003), história, utilizado em contextos dessa natureza, parece se coadunar com *gêneros primários* (Idem), haja vista a característica cotidiana, espontânea, e dialógica da ação pedagógica propiciada pelas docentes que atuavam no espaço investigativo, que acabavam por integrá-los.

A situação observada neste recorte 6 demonstra que **Isaque** (29 meses e 09 dias), **Raislan** (18 meses e 10 dias) e **Arielle** (30 meses e 27 dias), as duas últimas por alguns instantes, fizeram esse redirecionamento na interação triádica, que ativamente participavam, e se mantiveram nesta interação, mesmo sem o envolvimento do parceiro adulto (neste caso, a professora 1) com este segundo objeto ou evento. Durante o funcionamento da interação

triádica, a **professora 1** não demonstrou ter o conhecimento desse referido objeto (uma garrafa plástica). A interação quadrática, protagonizada por essas crianças, não representou a descontinuidade ou quebra da interação triádica que se desenvolvia, mas encontrou nesta uma espécie de suporte para sua existência.

Neste recorte 6, **Isaque** não apenas observa, mas prende sua atenção a uma garrafa plástica, mantendo-se atento ao livro, e à professora. E ainda, participa da história durante todo o tempo da cena, colaborando com seu funcionamento. Ele não busca a atenção da professora para seu segundo objeto de atenção, mas, vai além e defende a posse desse objeto, quando o afasta do alcance das mãos de **Raislan** e, posteriormente, ainda interagindo com a professora e a história, confere, com o olhar, se **Raislan** mantém a distância deste segundo objeto.

De forma autônoma e sem a participação da professora, apesar da interferência momentânea de **Raislan, Isaque** mantém a capacidade de redirecionar sua atenção a dois objetos simultaneamente: a garrafa e o livro, dentro da mesma cena de atenção conjunta. A atenção de **Isaque** a esses dois objetos, na mesma interação de atenção conjunta, parece contribuir para a descontinuidade do que chamamos de uma "micro cena" que se formava entre ele e **Raislan**. Isso nos leva a inferir que interações sociais coletivas de atenção conjunta, além de favorecerem o surgimento de interações quadráticas, demonstram favorecer o surgimento dessas "interferências", e dessas pequenas cenas.

O surgimento de pequenas cenas, em contextos de funcionamento mais extenso da atenção conjunta, como demonstrados nos recortes 5 e 6, entre **Kaio** (25 meses e 02 dias) e **Samuel** (21 meses e 24 dias), no recorte 5, e entre **Isaque** (29 meses e 09 dias) e **Raislan** (18 meses e 10 dias), no recorte 6, pode ser considerado um movimento de reinicialização. Através deste movimento, se observa o início de "micro cenas" ou de novas cenas dentro no referido contexto. Ainda neste capítulo, na discussão sobre as inicializações das cenas de atenção conjunta, voltaremos a falar sobre isso.

Em suma, as três situações que caracterizam interações quadráticas em contextos de interações triádicas, indicam que essas primeiras podem ocorrer sem o envolvimento ativo do adulto com o segundo objeto de atenção incluído pela criança, ou com o envolvimento de ambos os parceiros. Nessas mesmas situações, podemos observar que as capacidades de Atenção redirecionada e de Atenção coletiva/colaborativa, apresentadas pelas crianças, parecem interligadas. O envolvimento destas crianças em contextos com mais de dois parceiros de interação - por vezes um considerado grupo de coetâneos - parece contribuir com

o funcionamento das cenas de atenção conjunta, apesar da capacidade de redirecionar a atenção e de lidar com mais de um objeto no transcurso dessas cenas.

4.2.1 Atenção redirecionada e Atenção coletiva/colaborativa nas interações triádicas e quadráticas.

A identificação de capacidades de atenção conjunta pelas crianças acompanha a evolução de estudos que tratam desse fenômeno social. Nessa direção destacamos: as contribuições de Bruner (1983) ao indicar algumas capacidades da criança, desde os primeiros contatos com a mãe (ou outro adulto), no estabelecimento da atenção para um objeto comum; de Carpenter, Nagell e Tomasello (1998), na detecção de capacidades de atenção conjunta, por eles considerados como tipos de atenção conjunta; e as contribuições de Kaplan e Hafner (2006) ao indicarem pré-requisitos que se inter-relacionam na formação e estabelecimento da atenção conjunta. São contribuições que serviram de base, para identificação dessas outras duas complexas capacidades da criança, a **Atenção redirecionada** e a **Atenção coletiva/colaborativa,** ilustradas nas figuras 5 e 6 (apresentadas no capítulo anterior) e observadas em contextos de interações triádicas e quadráticas, já a partir do primeiro ano de vida. Essas capacidades, na esteira de Carpenter, Nagell e Tomasello (1998), também podem ser consideradas, no nosso entendimento, como capacidades de atenção conjunta.

Em todos os recortes apresentados neste item (recortes 4, 5 e 6) é possível observar, nas crianças, o pleno domínio das capacidades de "Atenção de verificação", "Atenção de acompanhamento" e "Atenção direta", identificadas por Carpenter, Nagell e Tomasello (1998), citadas por Tomasello (2003, p. 89), bem como as capacidades intelectuais, reconhecidas por Kaplan e Hafner (2006) como pré-requisitos de atenção conjunta: a *detecção da atenção*, a *manipulação da atenção*, a *coordenação social*, e a *compreensão intencional*.

Através da capacidade de Atenção coletiva/colaborativa, denotada pelo desempenho do grupo de crianças no envolvimento com a professora e o objeto de atenção, seja o livro e suas ilustrações nas cenas dos recortes 4 e 6, ou aos ursos na cena do recorte 5, esse domínio parece melhor evidenciado. Quando, por exemplo: **Lucas** (08 meses e 04 dias), no recorte 4, se aproxima da professora 2, e identifica o livro que ela explorava, acompanhando seus movimentos, gestos e falas, com o olhar atento; quando **Kaio** (16 meses e 22 dias), neste mesmo recorte ou no recorte 5 (aos 25 meses e 02 dias), apresenta as mesmas capacidades de **Lucas** em relação ao livro, ou aos ursos, e ainda, direciona a atenção da professora ou pesquisadora, apontando para tais objetos; podemos dizer que essas crianças foram capazes de

demonstrarem a "atenção de verificação"; a "Atenção de acompanhamento", e a "Atenção direta" (CARPENTER, NAGELL E TOMASELLO,1983; TOMASELLO, 2003).

Sobre o domínio dos pré-requisitos apontados por Kaplan e Hafner (2006), seguimos o mesmo entendimento atribuído às capacidades de atenção conjunta acima destacadas, por compreendermos que estes tão contemplados nestas capacidades. Assim, novamente tomando **Lucas** e **Kaio**, como exemplo, podemos afirmar que eles também apresentam os pré-requisitos cognitivos de: *detecção da atenção,* ao identificarem os objetos de atenção, acompanhando-os com o olhar, verificando o que estava na direção do olhar da professora e demais colegas; *manipulação da atenção*, quando fizeram uso do gesto de apontar ou da fala, para manipular, acompanhar ou influenciar a atenção do parceiro de interação, na atenção a esses objetos; de *coordenação social* e de *compreensão intencional*, quando foram capazes de participar de contextos sociais e coletivos de atenção conjunta, e demonstrarem compreender a intenção da professora, talvez através pelos recursos multimodais por ela utilizados. Sobre essa compreensão discutiremos mais adiante, a partir destes mesmos recortes, neste capítulo.

Entendemos, ainda, que a capacidade de *coordenação social* numa atenção conjunta pode estar implícita nas capacidades de verificação, acompanhamento e de atenção direta, haja vista que **Lucas** e **Kaio** (recortes 4), **Kaio** (recorte 5) e **Isaque** (recorte 6), e outras crianças mencionadas nestes recortes, foram capazes de manter e coordenar a atenção conjunta, independente do tipo - se triádica ou quadrática - e do tempo de duração. Ao relacionarmos essa capacidade identificada por Kaplan e Hafner (2006) à capacidade de Atenção coletiva/colaborativa, podemos inferir que esta segunda se caracteriza, não só pela habilidade da criança em participar de interações sociais coordenadas, mas, de irem além, na colaboração para a manutenção dessas interações.

Bruner (1983) não definiu, assim como Carpenter, Nagell e Tomasello (1998), tipos de atenção conjunta. Ele discute indícios de capacidades que a criança apresenta, já nos primeiros meses de vida, para o estabelecimento da atenção conjunta e sua estabilização, que ocorre já por volta dos seis meses, a exemplo do "contato olhos-nos-olhos sustentado" (BRUNER, 1983, p. 60) - fase primitiva da atenção conjunta -, e a capacidade da criança de identificar *sinais* na fala da mãe, que podem indicar a observação a um objeto de atenção comum.

Nos exemplos dos recortes 4, 5 e 6, essa capacidade de sustentação do olhar, como se refere Bruner (1983), pode ser observada no sentido de manutenção do movimento de atenção entre os parceiros de interação (professora e crianças), associada a uma avançada capacidade

da criança de mobilizar esse olhar, no controle de uma situação que envolve a compreensão de intenções, que impulsionam às cenas de atenção conjunta.

No nosso entendimento, a fala da **professora 2** com expressões entonacionais (“gafanhotôôô”), no recorte 4; as pausas que ela fez na pronúncia de nomes de animais (“Ai também tem o maca...”), para serem complementados pelas crianças (“... quinho!” **Kaio** - 28 meses e 16 dias **-, Arielle -** 27 meses e 18 dias **-, Isaque - 29 meses e 09 dias -, e Kelven Ariel** – 28 meses e 16 dias**)**, e o gesto de apontar, ambos no recorte 6; podem ser vistos como indícios dessa capacidade de identificação de *sinais* na observação a objetos de atenção comum, como assinala Bruner (1983), se considerarmos que essas crianças estão (no exemplo destes recortes) movidas pela compreensão da intenção do adulto em explorar o livro, apresentam a capacidade de significação do que observavam no livro explorado, e, ainda, demonstram a capacidade de Atenção redirecionada ou Atenção coletiva/colaborativa.

Assim sendo, nos contextos das cenas observadas nestes recortes, esses sinais de que nos fala Bruner (1983), estariam para além da observação a um objeto comum pela criança: parecem representar um reforço que indica a participação e a colaboração na manutenção da atenção conjunta, apesar da habilidade de redirecionamento e atenção a dois objetos de atenção numa mesma cena, que pode apresentar parceiros de uma interação conjunta.

A Atenção redirecionada, numa cena de atenção conjunta, está diretamente associada à relação quadrangular. Foi na observação ao movimento de atenção simultânea, sem aparente dificuldade, a mais de um objeto numa cena de atenção conjunta (como, por exemplo, fez **Kaio,** aos 16 meses e 02 dias, nos recortes 4 e 5, e **Isaque,** aos 29 meses e 09 dias, no recorte 6), que identificamos essa capacidade.

A dinâmica da prática pedagógica que envolvia atividades grupais, na turma investigada, demonstra favorecer a elaboração da capacidade cognitiva de Atenção coletiva/colaborativa, e de outras que possam estimular o envolvimento das crianças em interações sociais marcadas pelo uso da linguagem, como as exemplificadas nos recortes destacados, formando uma espécie de resistência a fatores externos na desestabilização dessas interações, sejam triádicas ou quadráticas. As setas nas laterais do quadrado, presentes na figura 6, representam o que poderíamos chamar de blindagem a possíveis inconvenientes para o alcance do objetivo do grupo, em manter o funcionamento dessas interações.

Os recortes ora mencionados parecem revelar que a criança, ao participar de uma cena de atenção conjunta em meio a outros coetâneos, desenvolve a capacidade de interagir em grupo e de respeitar turnos discursivos ou manifestações linguísticas desses parceiros. Demonstrando a habilidade de participar de uma atenção conjunta coletiva, a criança acaba

por apresentar um comportamento colaborativo para o sucesso da atividade grupal, na manutenção da cena de atenção conjunta.

Estudos de Tomasello (2003), dentre outros, mostram que a própria natureza da espécie humana - como a de algumas espécies não humanas - traz em si a capacidade de ações coletivas e de colaboração. Portanto, não consideramos a capacidade de Atenção coletiva/colaborativa como uma descoberta inédita em crianças, mas, como uma das complexas capacidades que pode ser observada em estudos sobre atenção conjunta, em espaço escolar, que não se restringe apenas a capacidade para o trabalho em grupo, mas para a colaboração e manutenção de ações coletivas, aparentemente planejadas, neste espaço, e, ainda, para possibilitar a construção de expressões linguísticas, consideradas importantes no processo de aquisição da linguagem[109], no caso das crianças investigadas.

Por fim, reforçando a exemplificação desta capacidade e a interligação que pode ocorrer com a capacidade de redirecionamento da atenção, apresentamos o recorte 7:

Recorte 7 (Duração: 00:02:59)**:** [110]

CONTEXTO: Crianças (**Kaio:** 24 m. e 06 d.; **Kelven Ariel:** 26 m. e 17 d.; **Melque:** 22m. e 05 d.; **Aliffer:** 25 m. e 12 d.; **Arielle:** 23 m. e 08 d.; **Isnaider:** 22 m. e 24 d.; **Aryane:** 23 m. e 08 d.; **Thaís:** 24 m. e 04 d.; **Emanuela:** 19 m. e 16 d.; **Isaque:** 25 m. e 29 d.; **Samuel:** 20 m. e 18 d.) na gangorra.

- **Kaio:** (Senta na gangorra onde estava Melque e continua o balanço).
- **Melque:** (Olha para Kaio e continua a balançar).
- **Aliffer:** (Chega e senta na gangorra, por trás de Kaio).
- **Melque:** (Levanta, olha para Kaio e sai correndo).
- **Kaio:** (Olha para Melque, levanta e segura na ponta da gangorra com as duas mãos).
- **Aliffer:** (Também levanta e segura na outra ponta da gangorra).
- **Kaio:** (Olha para Aliffer e começa a girar a gangorra).
- **Aliffer:** (Corresponde e também gira).
- **Kelven Ariel:** (Se aproxima e segura no meio da gangorra).
- **Kaio:** (Olha para Kelven e começa a puxar a gangorra).
- **Aliffer e Kelven:** (Olham para Kaio e o auxiliam, empurrando também a gangorra).
- **Kaio:** (Olha para Kelven e Aliffer, sorrir, e continua a puxar a gangorra com a ajuda dos dois colegas).
- **Kaio:** - Há há há (Solta uma gargalhada, olha para Kelven e para Aliffer, em seguida continua a puxar a gangorra).
- **Kaio:** (Olha para Kelven, sorrir e continua a puxar a gangorra)
- **Kaio e Kelven:** (Passam pela professora, que aparecia na porta do refeitório, olham para esta e continuam arrastando a gangorra).
- **Professora 1:** - Olha!
- **Kaio e Kelven:** (Param de movimentar a gangorra e olham para a professora).
- **Professora 1:** – Quem quer ver o que tem hoje? (Com um livrinho na mão).
- **Arielle:** - Eu! (Levanta os dois braços e olha para a professora).
- **Professora 1;** - Você quer ver? Quer ouvir a história?

[109] Retomaremos a essa discussão sobre a aquisição na linguagem, nesses espaços de atenção conjunta, mais adiante, ainda neste capítulo.

[110] Cena 101, dia 24/07/2013, turno da tarde, duração de 00:03:30.

- **Arielle:** (Olha para a professora e confirma com a cabeça).
- **Isnaider:** (Olha para a professora e se aproxima).
- **Kaio, Kelven, Melque e Aliffer:** (Sorriem, sentam na gangorra e passam a movimentá-la).
- **Professora 1:** - Vamos ouvir a história, vamos Kaio? (Passando ao lado da gangorra onde estava Kaio, Kelven, Melque e Aliffer).
- **Melque e Kelven:** (Olham para a professora e saem em sua direção).
- **Kaio:** (Sentado e se movimentando na gangorra, olha para a professora e, na sequencia, olha para Aliffer e sorrir).
- **Aliffer:** (Sorrir para Kaio, continua se balançando e, na sequência, vira a cabeça para trás e olha para a pesquisadora).
- **Professora 1:** - Vem Kaio! (Senta no chão com algumas criança, um pouco afastada da gangorra,)
- **Kaio:** (Vira a cabeça para trás, olha na direção da professora, volta o olhar para a gangorra e depois para Aliffer. Sorrir e se balança).
- **[...**]
- **Professora 1:** – Vem Kaio! Kaioôôô (entonação expressiva).
- **Kaio:** (Vira-se, olha em direção à professora e em seguida para a gangorra e continua com o balanço).
- **[...**]
- **Professora:** (Olha para Kaio) - Kaio nem vai ver totó (com entonação expressiva). Êita! Olha! (Eleva o livro na direção de Kaio e olha para este).
- **Arielle, Aryane, Isnaider, Kelven, Thaís, Emanuela, Isaque, Melque e Samuel:** (sentados junto à professora, olham para o livro).
- **Kaio:** (Vira-se rapidamente para a professora).
- **Professora 1:** - Vem Kaio! Vem ouvir a história? Vou esperar Aliffer e Kaio, tá bom? (Olha para as crianças que estavam sentadas à sua frente).
- **Kaio:** (Olha para a professora e se balança na gangorra, junto com Aliffer).
- **Professora 1:** - Vem Kaio! Olha (mostra o livro, novamente).
- **Kaio:** (Levanta e vai para junto da professora).
- **Aliffer:** (Também levanta e vai ouvir a história)
- **[...]**

O recorte 7 traz, inicialmente, um contexto marcado pelo envolvimento de crianças numa cena de atenção conjunta. Dentro deste mesmo contexto, uma nova cena é inicializada pela **professora 1**, que apresenta um novo objeto de atenção às crianças que espontaneamente brincavam no pátio do berçário. Ambas as cenas se mantiveram interligadas, até o encerramento da primeira. A **professora 1** não deu continuidade à exploração do objeto de atenção (um livro), nem ao evento (leitura da história), enquanto **Kaio** e **Aliffer** não estivessem presentes no grupo que se formava ao seu redor, como se constata na sua própria fala: "Vem Kaio! Vem ouvir a história? Vou esperar Aliffer e Kaio, tá bom?" (professora 1).

Kaio, **Melque**, **Aliffer** e **Kelven Ariel**, tornam-se parceiros interativos numa cena de atenção conjunta caracterizada por uma interação quadrática, em que uma gangorra e a própria ação lúdica que realizavam, se constituía de dois objetos/eventos de atenção de ambos, até o momento em que a **professora 1** se insere no contexto dessa cena, propondo a inicialização de outra atenção conjunta, com outra motivação geradora: "Olha! Quem quer ver o que tem hoje?" (fala da professora 1).

Na interação entre essas crianças é possível identificar comportamentos que indicam a interligação entre às capacidades de Atenção redirecionada e de Atenção

coletiva/colaborativa, quando ambas, com atenção na gangorra e na brincadeira conjunta, redirecionam o olhar e a atenção para a referida professora, que lhes apresentava um livro, como a novidade do dia: “Quem quer ver o que tem hoje?” (fala da **professora 1**), e quando estas resolvem colaborar com o grupo que aguardava o início da história, deixando de lado a gangorra e a ação lúdica.

Na ação dessas crianças já se observa indícios da capacidade de trabalho em grupo, na manutenção e colaboração da/na brincadeira. Talvez se possa afirmar, que o aparente domínio dessa capacidade tenha favorecido o controle entre o redirecionamento do olhar para o adulto e o objeto, e a ação lúdica que realizavam.

Entre as próprias crianças, a capacidade de Atenção coletiva/colaborativa ainda se torna evidente, através da atitude de **Aliffer** (25 meses e 12 dias) e **Kelven** (26 meses e 17 dias), que, ao perceberem a reação de **Kaio** (24 meses e 06 dias) arrastando a gangorra, optam por corresponder a sua ação, imitando seu comportamento. **Kaio**, por sua vez, demonstra satisfação e entendimento da intenção dos parceiros, por suas atitudes, e se envolve nessa variação da ação lúdica, ora iniciada: arrastar a gangorra.

Ainda neste recorte 7, se observa que crianças podem ser capazes de irem além de uma *coordenação social* - pré-requisito para consolidação de uma atenção conjunta definido por Kaplan e Hafner (2006) -, e das capacidades de *Atenção de verificação, Atenção de acompanhamento e Atenção direta* (CARPENTER, NAGELL e TOMASELLO, 1998), bem como da identificação de *sinais* (BRUNER, 1983) que indiquem para onde um adulto presta atenção. Elas não só mostram que são capazes de se envolver em interações sociais coordenadas (KAPLAN e HAFNER, 2006), mas capazes de colaborarem com o êxito de duas cenas de atenção conjunta, dentro de um mesmo contexto interativo e de coordenarem o redirecionamento da atenção entre elas e no interior destas: nos dois objetos de atenção da primeira cena, na gangorra e na brincadeira; e no livro e anúncio da novidade/convite da professora, na segunda cena que se instalava junto a outras crianças.

Discutir as capacidades de Atenção redirecionada e Atenção coletiva/colaborativa nos recortes de dados apresentados nos remete, ou até mesmo nos possibilita visualizar uma integração, ou até uma indissociabilidade, com as capacidades de identificação de intencionalidades de parceiros de interação e de compreensão, significação de enunciados em contextos de cenas de atenção conjunta e, ainda, possibilita a constatação de que todas essas capacidades não seriam notórias sem o uso da linguagem multimodal (movimentos do olhar, gestos e fala), mesmo nas interações diádicas nos contextos de interações triádicas e

quadráticas, como vimos anteriormente. Nesse sentido, no subitem que segue nossa atenção recai sobre essas últimas capacidades.

4.2.2 Identificação de intencionalidades, compreensão e significação de enunciados, por crianças, em cenas de atenção conjunta.

As análises dos recortes apresentados no decorrer deste capítulo, já sinalizam para a discussão da capacidade de identificação, pela criança, do parceiro de interação como *agente intencional* (TOMASELLO, 2003), e de intencionalidades que motivam a estruturação e manutenção de cenas de atenção conjunta. Da mesma forma, já sinalizamos, desde a discussão sobre interações diádicas, cenas de atenção conjunta em que a criança demonstra compreender e significar enunciados[111] do adulto, ou de um coetâneo. Essas capacidades parecem demonstradas pela linguagem multimodal, usada por essas crianças, em resposta a atitudes[112] ou linguagem utilizada pelo parceiro de interação. Ainda a partir dos recortes utilizados no item anterior, retomamos essas capacidades, no presente item.

Vale ressaltar que reconhecemos não ser tarefa fácil, a identificação do que podemos considerar de abstrações, quando nos propomos a discutir o entendimento de intencionalidades que o outro apresenta em contextos de atenção conjunta triádica ou quadrática, bem como a compreensão e significação de enunciados. Conforme apontado nos itens e subitens antecedentes, além dos elementos multimodais (olhar, gesto, vocalizações, e fala), consideramos que atitudes ou comportamentos de parceiros de interação, na demonstração de propósitos ou fins, em cenas de atenção conjunta, podem representar indícios dessas capacidades.

Desde os recortes do item que discute as interações diádicas em contextos de interações triádicas, esses indícios já parecem elucidativos, quando, por exemplo: **Isnaider** (18 meses e 13 dias) e **Isaque** (22 meses e 28 dias), no recorte 1, reagem ao chamado da professora 1, que se aproximava com uma bola na mão, e correm em sua direção; **Arielle** (27 meses e 18 dias), no recorte 2, ao ouvir a música cantada pela professora, no manuseio de fichas com fotos e nomes das crianças, e ao observar o gesto de apontar desta professora em

[111] Na perspectiva Bakhtiniana, um enunciado não se expressa apenas por verbalizações ou pela escrita, mas por gestos ou expressões faciais. Corroboramos com esse entendimento, mas optamos por darmos destaque, nas cenas de atenção conjunta observada, a distinção entre fala, gesto, e olhar, considerados em nosso estudo como elementos multimodais, ou como linguagem em seu uso multimodal.

[112] O termo, atitude, é aqui utilizado como sinônimo de comportamento, quando nos referimos à forma de procedimento do parceiro de interação numa cena de atenção conjunta.

sua direção, logo responde seu nome ("É Aliele); e **Samuel** 21 meses e 02 dias), **Arielle** (23 meses e 22 dias), **Isnaider** 22 meses e 29 dias), **Raislan** (15 meses e 14 dias), **Kelven** (27 meses) e **Emanuela** (19 meses e 24 dias), no recorte 3, que ao observarem a **professora 1** se aproximar e sentar no chão, permanecem com a mesma atitude de manusear os brinquedos que exploravam, por perceberem atitude semelhante desta professora.

Nesses três primeiros recortes, o uso do olhar, do gesto emblemático (KENDON, 1982) de apontar, de gesticulações (idem), e da fala, frente aos propósitos evidenciados na comunicação linguística e interativa da **professora 1**, parecem tomados, por essas crianças, como referência no reconhecimento da intencionalidade da professora, na compreensão e significação de atitudes e linguagens deste adulto.

O uso dessas referências pode ser confirmado nas atitudes dessas crianças: ao correr para participarem da brincadeira com a bola; ao pronunciarem o próprio nome por ouvir a música, observarem a ficha da chamada, e por ser tocada pelo dedo indicador da professora; ou ao permanecerem manuseando brinquedos, quando a professora também assim procedia. São essas atitudes que podem ser consideradas respostas a esses indícios, e a demonstração de uma compreensão ativa (BAKHTIN, 1988) das intenções deste adulto, no estabelecimento ou manutenção de cada uma das cenas de atenção conjunta. Para Bates, Camaioni e Volterra (1979) os gestos são os atos de fala.

A significação do gesto de apontar, feito por **Arielle** (recorte 2), quando a professora a toca com o indicador e esta responde mencionando seu próprio nome, caracteriza-se, no nosso entendimento, como produto e atualização cultural (BRUNER, 1990). Aliás, sendo a linguagem uma construção social e cultural (TOMASELLO, 2003; BRUNER, 1983; 1990; BAKHTIN, 1988; VYGOTSKY, 1991, dentre outros), acreditamos que as significações de enunciados feitas por crianças têm a base desse produto.

Ademais, as crianças parecem ainda demonstrar, com essas respostas (recortes 1, 2, 3), o reconhecimento de que esse adulto tem, como elas, intenções ou objetivos – neste caso, de brincar com bolas ou manuseando brinquedos, e de pronunciar seus próprios nomes: "Arielle, Arielle, Arielle" (fala da **professora 1**). Os propósitos evidenciados como intenções da professora, junto às respostas das crianças, através de suas atitudes em corresponder com os fins da ação conjunta inicializada por esse adulto, parecem demonstrar o que Tomasello & Carpenter (2007, p. 12) chamam de compartilhamento intersubjetivo, ou intencionalidade compartilhada, definida como "interações colaborativas em que participantes compartilham estados psicológicos com o outro".

Em interações dessa natureza, a linguagem se apresenta em sua ação viva (BAKHTIN, 1988), e pode contribuir com a constituição da subjetividade das crianças[113], que no dizer de Del Ré, Hilário e Vieira (2012) é social por excelência. O uso da linguagem multimodal, pelas crianças, nas cenas de atenção conjunta observadas, parece favorecer essa constituição, haja vista que no espaço social nessas cenas ocorre, a criança tem a possibilidade de reagir a palavras que ressoam ideias alusivas às suas próprias experiências de vida (BAKHTIN, 1988), ou a gestos, e a movimentos com o olhar, independente das formas de respostas que ela apresente. Em nossos recortes, correr para participar de brincadeiras ou para escuta de uma história (recortes 1 e 7), frente ao chamado da professora, permanecer sentada no manuseio de brinquedos, em correspondência à atitude da professora (recorte 3), mencionar seu nome próprio ao ser indagada (recorte 2), são, no nosso entendimento, respostas das crianças.

Em todos os recortes, até aqui apresentados, o compartilhamento de intencionalidades[114] (TOMASELLO & CARPENTER, 2007), pressupõe uma nítida capacidade de Atenção coletiva/colaborativa, por parte das crianças que protagonizam as interações triádicas e quadráticas. A própria capacidade de Atenção redirecionada parece mantida pela colaboração de parceiros de interação na manutenção da atenção conjunta.

A relação entre a capacidade de Atenção coletiva/colaborativa e o compartilhamento de intencionalidades em cenas de atenção conjunta, entre adultos e crianças, em ambiente escolar, pode ser constatada quando esse grupo demonstra está compreendendo as intenções do adulto e dos próprios colegas, na exploração de um objeto comum de atenção conjunta. Nesse sentido, parece necessário o uso da capacidade de colaboração coletiva, para que propósitos internos ao grupo sejam alcançados. O uso da linguagem multimodal, por parceiros interativos desse grupo, pode representar esse reconhecimento de intenções e atitudes de colaboração.

Um exemplo dessa colaboração encontra-se no funcionamento da cena do recorte 3, num contexto marcado por interações quadráticas, quando **Arielle** (23 meses e 22 dias), por

[113] Os fins do presente estudo não possibilitam o aprofundamento acerca da constituição da subjetividade da criança em cenas de atenção conjunta. Um novo olhar investigativo para os dados do nosso estudo poderá oferecer o aprofundamento desse tema. Apenas sinalizamos para possibilidade dessa constituição, através da interação em cenas de atenção conjunta, por compreendermos que o compartilhamento intersubjetivo sugerido por Tomasello & Carpenter (2007), nos remete a essa constituição, que em Bakhtin (1988), dá-se em contextos de usos *multiformes* da linguagem.

[114] Compartilhamento de intencionalidades corresponde, aqui, ao mesmo sentido que Tomasello e Carpenter (2007, p. 121) utilizam para definir "intencionalidades compartilhadas". Ou seja, compartilhamento de intencionalidades, ou até mesmo, compartilhamento de intenções, diz respeito a "interações colaborativas em que os participantes compartilham estados psicológicos com o outro".

exemplo, consegue redirecionar sua atenção para o cavalinho apontado pela professora, sem deixar de manter sua atenção nos brinquedos que explorava. A compreensão da intenção da **professora 1**, em explorar os brinquedos, com e como as crianças, parece contribuir com a atitude de **Arielle** em estabelecer a mobilidade de sua atenção para dois eventos simultâneos, porém interligados: a professora explorando e brincando com brinquedos, e dialogando com as crianças; e as próprias crianças em suas ações individuais ou coletivas com essa mesma ação lúdica.

Apesar da observação a esse compartilhamento de intencionalidades mútuas (TOMASELLO & CARPENTER, 2007), e mais precisamente da indicação dessas atitudes, como representação direta da identificação da intencionalidade da professora, pelas crianças, reconhecemos, também, que o comportamento intencional do adulto, numa interação conjunta, pode não ser tarefa imediata por essas mesmas crianças.

No recorte 1, por exemplo, a ação intencional da **professora 1**, em favorecer uma situação lúdica com a bola, pode ter sido, a princípio, "não acurada" (BOSA, 2002, p. 78), por **Aliffer** (20 meses e 10 dias) e **Samuel** (16 meses e 16 dias). Eles podem ter percebido que a professora convidava a todas para a brincadeira com a bola, mas não buscam, de forma imediata, o envolvimento na brincadeira coletiva, por permanecerem apenas na interação com brinquedos que manuseavam.

Neste caso, apenas a percepção de que algo ou alguém é objeto de atenção, não implica num total reconhecimento da intencionalidade do outro, no sentido de compartilhar de forma direta e imediata dessa ação intencional, como ocorreu com **Arielle** (27 meses e 18 dias), no recorte 2. Ou ainda, a interação diádica apresentada por **Aliffer** e **Samuel,** no recorte 1 (ambos não se envolverem de imediato na brincadeira com a bola, como fizeram outras crianças), como uma espécie de resposta inicial à proposta de interação triádica da **professora 1**, não significa que ambos tiveram uma compreensão passiva (BAKHTIN, 1988) ou intermediária (BARBOZA, 2011), pois a resposta de ambos, com atitudes de quem compreendeu a intenção da professora, foi a de aceitar, posteriormente, a referida proposta dentro da mesma cena. Para Bakhtin (1988), uma atitude responsiva[115] pode não se apresentar de forma imediata num diálogo.

[115] Reconhecemos que Bakhtin (1988; 2003), ao falar de atitude responsiva não faz referência a atitudes de crianças em interação com adultos. No entanto, consideramos ser possível associar esse tipo de atitude a comportamentos e elementos linguísticos relacionados a uma aparente compreensão da comunicação deste sujeito, numa interação com o adulto ou até mesmo com outra criança. Portanto, mesmo sem um considerável nível de consciência, em relação ao que pode apresentar um adulto, ao posicionar-se num diálogo, acreditamos que uma criança pode apresentar uma *atitude responsiva* num processo de interação social de atenção conjunta, tomando neste sua posição de sujeito interativo e demonstrando compreensão, independente da forma de

Tomando como referência estudos de Bates, Camaioni e Volterra (1979), Bosa (2002) analisa que um comportamento intencional é percebido, quando este se torna comunicativo, resultando em mudanças no comportamento do parceiro de interação. Para esta autora, uma das respostas da criança, na identificação de um comportamento intencional é a expressão de algum movimento, inclusive com o olhar, entre o objeto de atenção e o adulto que com ela interage. Nos exemplos dos recortes acima destacados, essas respostas se mostram nas atitudes das crianças.

As atitudes de **Kaio** (16 meses e 22 dias)**:** ao dirigir-se a professora e novamente mostrar-lhe o brinquedo (recorte 4); ao direcionar um dos ursos que manuseava, para a pesquisadora (recorte 5, aos 25 meses e 02 dias), ao apontar para as figuras de animais que estavam na capa de um livro (recorte 6, aos28 meses e 16 dias); ao continuar no balanço da gangorra, sorrindo e olhando para a professora (recorte 7, aos 24 meses e 06 dias), podem corresponder a esses movimentos como resposta à compreensão do comportamento intencional (BOSA, 2002) da professora ou pesquisadora, observado por essa criança.

As atitudes da professora e da pesquisadora, frente às atitudes de **Kaio**, nestes recortes, parecem reforçar o entendimento, por essa criança, do comportamento intencional comunicado. Os movimentos com a cabeça, da **professora 2**, confirmando que observava o brinquedo, apesar de continuar lendo a história para as demais crianças (recorte 4); a exclamação da pesquisadora (recorte 5), destacando a beleza do urso ("Que urso lindo, Kaio!), após ter indagado sobre o urso ("De quem é esse urso, Kaio?"); a pergunta da **professora 1**, sobre o porquinho, na exploração do livro sobre os animais (recorte 6) e por fim, a indagação e convite, também da **professora 1**, para a escuta de uma história, podem não somente representar a confirmação do engajamento comunicativo e intencional desses adultos nas interações conjunta em funcionamento, como parecem comunicar a confirmação de reconhecimento desse adulto, das intenções dessa criança nessas mesmas interações.

No nosso entendimento, as atitudes de **Kaio** poderiam ser consideradas uma atitude não intencional, caso ele não estivesse inserido num contexto de atenção conjunta, e estivesse simplesmente transferindo informação, numa situação comunicativa (Bosa, 2002). A linguagem em seu uso multimodal, nas cenas observadas nestes recortes (recortes 4, 5, 6, e 7), não traduz uma simples comunicação onde informações são transferidas, mas indícios da habilidade comunicativa (SALAZAR-OVIRG (2004) das crianças envolvidas.

---

linguagem utilizada. Neste sentido, a linguagem em seu uso multimodal, na demonstração de uma *compreensão ativa*, pode denotar uma atitude dessa natureza.

A linguagem multimodal utilizada em todos esses recortes, desde o olhar intercalado das crianças, entre professoras, objetos, e demais parceiros de interação, aos gestos de aplausos de crianças, no acompanhamento de ritmos musicais, como observado no recorte 2, ou palavras onomatopeicas ("au, au") pronunciadas por **Pedro** (18 meses e 16 dias), ao referir-se ao cachorro no recorte 3, parece representar ações que dizem de estados intencionais, mencionados por Bruner (1990), ou de estados psicológicos compartilhados (TOMASELLO & CARPERTER, 2007) dos parceiros interativos. Para Bruner (1990) entre a ação e o dizer há interpretação[116]. Nos exemplos de cenas de atenção conjunta, nesses recortes, considerando o contexto e a linguagem utilizada nessas cenas, ação e dizer se entrelaçam, são interpretáveis, carregam intencionalidades e significações, mesmo sem a emissão, de enunciados que demonstrem maturidade no uso gramatical da língua, pelas crianças.

No recorte 4, a atitude de **Kaio** (16 meses e 22 dias), ao se deslocar entre os colegas e sentar no colo da **professora 1**, aproximando seu olhar para o livro, pode ser considerada uma atitude de significação, em que a ação representou o próprio dizer. Antes dessa atitude, observem que esta mesma criança, numa interação quadrática, solicitava a atenção da **professora 1**- que explorava um livro, ao ler para crianças que lhe rodeavam -, para um objeto que manuseava, ao passo que também direcionava sua atenção para o evento da exploração do livro. Com essa ação, **Kaio** parece significar que a professora falava de algo que deveria ser por ele acompanhado, de forma mais próxima, haja vista que suas atitudes anteriores, que insistiam na obtenção da atenção desta professora para um objeto que manipulava, não obtiveram o êxito esperado. Ou ainda, que, aproximando-se da professora, esta teria melhor condição de observar o objeto, que também era alvo de sua atenção, ou iria obter desta uma atenção particular.

Neste mesmo recorte 4, entendemos que os gestos de aplausos - gestos emblemáticos na compreensão de Kendon (1982) -, das demais crianças que rodeavam a **professora 1**, ao final da leitura e exploração do livro, também representam uma ação de significação por parte destas, apesar dos aplausos empolgantes da referida professora ("Êêêê") e da sua solicitação: "Quem gostou bate palmas!" (fala da professora 1). Ao aplaudirem, elas demonstravam significar o evento, correspondendo com o que lhes fora solicitado. Através de gestos, que

[116] Em nosso estudo, optamos por utilizar o termo significação por entendermos, que, considerando a faixa etária das crianças investigadas e o processo de aquisição da linguagem destas, a significação pode ser melhor evidenciada, haja vista que suas atitudes e o uso da linguagem multimodal, podem evidenciar "as coisas que querem dizer" (BUENO, 1989).

segundo McNeill (2003) podem ser considerados dimensões do movimento humano, crianças podem produzir significações em cenas de atenção conjunta.

Situações de uso simultâneo do olhar, do gesto de apontar e da fala, a exemplo do observado no recorte 6, quando **Kaio** (28 meses e 16 dias) olha para a professora e para o livro de pano, ao passo que aponta para gravuras, e faz uso da fala ao responder a essa professora, podem ser associas ao que Ávila-Nóbrega (2010) denominou de envelope multimodal. Envelope carregado de significações e compreensões de enunciados que mobilizavam a interação triádica e que pode, também, representar indícios de reconhecimento da intencionalidade do parceiro de interação.

Semelhante as atitudes ou ações que demonstram significação por parte das crianças, no recorte 4, numa interação triádica a princípio somente entre crianças[117], **Aliffer** (25 meses e 12 dias), no recorte 7, demonstra o que quer dizer a **Kaio** (24 meses e 06 dias), quando levanta e segura a ponta da gangorra, ou quando gira e empurra este brinquedo. **Aliffer** não apenas repete os mesmos movimentos que fez **Kaio**, mas com sua atitude parece dizer para o colega que não só apoia suas ações lúdicas, como deseja fazer o mesmo, significando a brincadeira. Compreendemos que a significação presente na atitude de **Aliffer**, contribuiu para a manutenção da interação triádica entre ambos, como facilitou a sustentação, mesmo que provisória, da interação quadrática que se estabelecia, quando a professora 1 passa a ser o segundo objeto de atenção, além da gangorra, ao passar por eles e convidá-los para ouvir uma história: "Olha! Quem quer ver o que tem hoje? (fala da professora 1).

Desta vez com o uso de palavras, os recortes 5 e 6 apresentam atitudes de significação, não apenas através de gestualidades, ou de gestos emblemáticos, mas do uso de enunciados. Quando **Kaio**, aos 25 meses e 02 dias, (recorte 5) comenta: "É uso bom", ao ser indagado pela pesquisadora ("De quem é esse urso, Kaio?") no início da cena de atenção conjunta que se estabelecia, já se observa um enunciado correspondente a uma significação atribuída ao objeto de atenção. Posteriormente, no decorrer da cena, a expressão: "Arrr", significou o que esta criança quis dizer do peso do objeto. Ou seja, uma expressão, ou vocalização, que denotava esforço na condução de um brinquedo tão grande e pesado, por ele conduzido.

A significação do urso, pela adjetivação, 'bom', parece representar, naquele momento, para **Kaio**, uma condição para manipulação e apresentação deste, ao adulto que buscou a interação (a pesquisadora). A vocalização que significou o esforço, a demonstração da possibilidade de mobilizá-lo, apesar do peso. São significações que se associam a uma

[117] Mais adiante, ainda neste capítulo, discutiremos as cenas de atenção conjunta entre crianças.

compreensão ativa (BAKHTIN, 1988) dos enunciados proferidos, ou escutados - no diálogo estabelecido pelos parceiros interativos, nesta cena do recorte 5 -, demonstrada pelas atitudes e falas de **Kaio**, que podem ser, no nosso entendimento, consideradas respostas.

O contexto do diálogo de **Kaio** com a **pesquisadora** (ainda no recorte 5) possibilita um "tipo genuíno de compreensão" (BAKHTIN, 2003 p. 271), através de enunciações que estimulam, ou até mesmo contém o "germe" de respostas, que oportuniza, segundo Bakhtin (2003), posições ativas e responsivas, por parte desses parceiros de interação, estejam estes na condição de falante ou de ouvinte. Neste referido contexto, gestos e fala parecem assumir funções semânticas e pragmáticas semelhantes (MCNEILL, 2000).

No recorte 6, novamente destacamos essas respostas de **Kaio** (28 meses e 16 dias), quando este, não somente significa figuras que observava no livro, como: "É cachorrinho", mas quando profere palavras onomatopeicas ("au, au) junto a **Arielle** (27 meses e 18 dias), para dizer do som emitido pelo cachorro, ou quando complementa, junto a outras crianças, palavras com nomes de animais, inicializadas por essa mesma professora, a exemplo de "linha" - finalização da palavra "ove...". Essa prática de inicialização de enunciados ou palavras, pela professora, para complementação pelas crianças, advém da cultura escolar. Com isso, poderíamos dizer que a forma de significação das figuras de animais observadas, pelas crianças pode advir, ou ser atualizada pela cultura (BRUNER, 1990), neste caso pela cultura escolar.

Para Bruner (1990), retomando o que já foi mencionado no primeiro capítulo deste estudo, significações são maleáveis, mas mentais, e podem ser desencadeadas em interações sociais. O ingresso no significado dá-se pela apreensão do sentido narrativo, que depende do domínio da linguagem, segundo este pesquisador. A complementação dos nomes de animais pelas crianças, dentro do contexto em que ocorre a cena de atenção conjunta observada no recorte 6 (momento de exploração de gravuras do livro) parece evidenciar essa apreensão, pelas crianças que se pronunciavam nesta complementação. O entendimento, de que, atitudes com o uso de outros recursos multimodais, como gesticulações (KENDON, 1982), podem também representar significações, não nos impedem reconhecer a importância do domínio da linguagem, por **Kaio**, **Arielle** e demais crianças destacadas, em significações observadas neste recorte.

Segundo Vygotsky (2005, p. 5), é na significação de palavras que se evidencia a unidade entre fala e pensamento, que "se unem em pensamento verbal". Palavras pronunciadas por crianças, não podem ser vistas enquanto som ou significado em separado, mas como unidade, que designa o pensamento e a fala no pensamento verbal. Nesse sentido,

as palavras ou os dizeres de **Kaio** têm uma significação dentro do contexto em que estes foram observados, e representam essa unidade.

Na mesma direção dessa compreensão vygotskyana, entendemos que não somente palavras, mas gestos e olhares podem ser significados por crianças em cenas de atenção conjunta, formando essa unidade. Assim, palavras associadas ao olhar e a gestos podem ser consideradas significações dessa unidade, quando, por exemplo, nos propomos a analisar o reconhecimento do outro como agente intencional, por crianças, que também têm objetivos, e comportamentos intencionais, mesmo sem demonstrá-los por palavras.

Conforme visto no segundo capítulo deste estudo, um comportamento intencional, para Tomasello (2003, pp. 94-95), se caracteriza pelos objetivos e pelas escolhas ativas de "agentes intencionais". Ele aponta a possibilidade de uma criança, aproximadamente aos nove meses de idade, ser capaz de ter objetivos e escolher meios de atingi-los. Em que prestar atenção, com vistas no alcance desse objetivo, pode ser exemplo de uma escolha dessa criança, segundo este autor. Nesse sentido, ao ser capaz de escolher em que prestar atenção, e no que fazer para alcançar esse propósito, a criança consegue ver no outro alguém como si a mesmo, ou seja, que também tem escolhas e intenções. Essa é uma importante distinção da criança humana em relação a um primata nos primeiros meses/anos de vida, que ressalta Tomasello (2003).

Essa conclusão de Tomasello (2003) pode ser constatada em atitudes, como as de: **Aliffer** (aos 20 meses de idade) e **Samuel** (aos 16 meses), no recorte 1, que numa interação diádica, demonstram o desejo de prestar atenção no brinquedo que manuseavam, num contexto em que outro objeto de atenção lhe foi oferecido pela professora 1; **Arielle**, **Isnaider**, **Samuel** e **Kelven Alejandro** (com idades entre 23 e 27 meses)**,** que optam por compartilharem suas atenções com as fichas apresentadas pela professora, no recorte 2; **Lucas** (com 15 meses de idade) e **Melque** (aos 22 meses); que escolhem prender suas atenções nos brinquedos que exploravam, apesar de observarem a professora 1chamando suas atenções para outro objetos lúdicos; **Isaque** (29 meses de idade) que opta por prender sua atenção a dois objetos numa mesma cena de atenção conjunta que participava (recorte 6), portanto, por uma interação quadrática.

Neste último exemplo, ou em outros exemplos de recortes aqui expostos (ver os recortes 2, 4, 5 e 7), é possível observar que a identificação de intencionalidades, na interação triádica, é conservada quando esta interação também se caracteriza por uma relação quadrangular. **Isaque**, ao manusear a garrafa plástica, demonstra: não deixar de compreender ativamente a intenção da professora 1 - que objetivou explorar as gravuras do livro -,

participando e prestando atenção a todos os seus enunciados e ao livro, durante toda a cena de atenção conjunta; e significar enunciados, quando responde sons emitidos pelo gato (“miau”), após indagação da professora (“E como é que o gatinho faz?”). Tudo isso é realizado com a manutenção da sua atenção à referida garrafa.

Ainda para Tomasello (2003), a intenção do outro é um aspecto não visível que a criança pode identificar ao participar de uma interação triádica. Essa identificação, no dizer deste pesquisador, pode mobilizar a comunicação entre os parceiros interativos. No nosso entendimento, mobilização que envolve crianças, que ainda se encontram em processo de aquisição de sua língua materna, conforme recortes destacados neste capítulo.

A identificação desse aspecto parece também relacionada às capacidades de compreensão e significação que a criança demonstra, quando corresponde ou responde às ações desse “agente intencional”, com vistas na manutenção da atenção a um objeto ou evento, numa interação conjunta. A significação parece associada à compreensão, no sentido de que a criança demonstra o que quer dizer, apenas quando parece compreender, seja referente à intenção do parceiro de interação, ou a recursos linguísticos por ele utilizados em enunciados. Nesse sentido, o outro - o parceiro de interação - pode oferecer indícios que favoreçam a identificação desses aspectos invisíveis da interação.

Segundo Cavalcante (1999), a inserção da criança na língua e seu desenvolvimento linguístico ocorrem desde o momento em que ela é envolvida numa troca interverbal, quando interpretada pela mãe, desde a mais tenra idade. Nessa compreensão é possível afirmar que, ao ser capaz de identificar o outro como agente intencional (TOMASELLO, 2003) e intencionalidades que sustentam interações de atenção conjunta, através do uso da fala - acompanhada ou não de gestos -, a criança já pode ter alcançado um importante nível de compreensão da língua em uso, mesmo sem pleno domínio desta. Assim, aspectos não visíveis de uma interação, entre adulto e criança, também podem denotar capacidades de uso e compreensão da língua materna por esta última.

Considerando a experiência interacional de crianças da turma investigada, destacamos o contexto do recorte 4, que pode demonstrar o entendimento destas, acerca da intencionalidade da professora em explorar o livro, ao se reunirem em volta deste adulto para ver o livro e ouvir a história, e a compreensão e significação de enunciados, decorrentes da exploração desse objeto de atenção**.** A não verbalização, ou até vocalizações, dessas crianças, não representam, no nosso entendimento, a inabilidade para estas capacidades. É certo que nos falta, no exemplo deste recorte, o uso de recursos multimodais, como a fala, vocalizações,

ou gesticulações mais contundentes, que possam representar de forma concreta, indícios das capacidades de compreensão e significação, pelas crianças envolvidas.

Conforme Bakhtin (1988), a compreensão silenciosa, que ele denomina de compreensão passiva, não se traduz em discurso verbal, mas não se dissocia da compreensão ativa. Compreensão silenciosa responsiva pode ocorrer, segundo este autor, em circunstância posterior a um diálogo, numa manifestação verbal. Relacionando o exemplo do recorte 4 a esse tipo de compreensão, pelo não uso do discurso verbal pelas crianças, entendemos que apenas com o uso preponderante do olhar, no acompanhamento destas à leitura do livro e exploração de gravuras - por vezes intercalados entre a **professora 2**, o livro e as gravuras -, de gestos faciais de sorrisos ou de admiração, do gesto de apontar de **Kaio** (16 meses e 22 dias) **-** mesmo que para outro objeto de atenção na mesma cena de atenção conjunta, portanto, numa interação quadrática -, podem significar manifestações, enquanto respostas dessa compreensão silenciosa, de que nos fala Bakhtin.

Consideramos que uma compreensão silenciosa pode se manifestar, não apenas após um diálogo, em discurso verbal, mas durante uma interação discursiva, quando expressões, aparentemente silenciosas, representem significações interpretáveis, como as observadas no recorte 4. Assim, a ausência da fala pode não significar manifestações silenciosas de compreensão.

Além de demonstrarem atitudes que representam compreensão - mesmo que silenciosas conforme perspectiva bakhtiniana -, e significação de enunciados, crianças mencionadas em recortes aqui apresentados, demonstram "habilidade no domínio da comunicação" (SALAZAR-OVIRG, 2014, p. 16), ao interagirem com a professora. Observem que **Arielle** (recorte 2, aos 27 meses e 18 dias; recorte 3, aos 23 meses e 22 dias; e recorte 6, aos 27 meses e 18 dias), além de manter sua atenção em objetos evidenciados nas interações triádicas e quadráticas que participa, e nos enunciados da professora 1, consegue respeitar a alternação dos turnos de fala, no transcurso do diálogo estabelecido entre esta professora e as crianças. Uma revisita a um trecho do recorte 2, a seguir, exemplifica essa alternância, semelhante nos recortes 3 e 6.

- **[...]**
- **Professora 1:** - Quem é você? Quem é você?... (canta e bate palmas, e ao final da canção, olha para Arielle e toca com o dedo indicador em seu peito).
- **Arielle:** - Aliele (Olha para a professora e sorrir).
- **[...**]
- **Professora 1:** - Ariellêêê! (entonação expressiva). Arielle, Arielle, Arielle, Arielle (fala musicalizada, acompanhada por palmas).
- **[...**]
- **Professora 1:** - Diga seu nome que eu quero saber (canta, olha e toca com as duas mãos no tronco de Raislan). – Como é o nome dele? (Olha para Arielle).

- **Arielle:** - É Alian (aponta para o Raislan).
- **Professora 1:** - Raislan, Raislan, Raislan (entonação expressiva com uso de palmas).

Neste mesmo trecho do recorte 2, além do canto utilizado pela professora 1 para indagação identificação nominal das crianças e das palmas no acompanhamento da música, se observa entonações expressivas. Essas entonações, que na perspectiva de Bakhtin (1988) podem ser consideradas *acento de valor,* aparecem marcadas pela **professora 1**, como forma de chamar atenção das crianças, motivando-as para a manutenção da cena de atenção conjunta.

Nos exemplos dos recortes 6 e 7 entonações expressivas também se evidenciam, desta vez também marcadas por crianças, que parecem demonstrar correspondência aos acentos valorizados pela professora ("Êitaaaa! Que legal!"; "Vem Kaio! Kaiôôôô"). Essas entonações podem representar para as crianças, a compreensão de que enunciados dessa natureza carecem de respostas semelhantes, ou de uma maior atenção.

Ao responderem que gostavam de banana: "Euuuuu"; ou ao complementarem a palavra porquinho: "quinhoôô" (recorte 6); algumas crianças, já consideradas com a habilidade comunicativa (SALAZAR-OVIRG, 2014) da linguagem falada, parecem mais envolvidas no processo interativo, principalmente marcados por perguntas. A entonação se caracteriza, nas cenas em que é observada, pelo alongamento a última vogal da palavra pronunciada pelo adulto ou pelas crianças - estas evidenciam satisfação, quando a pronúncia é realizada em grupo, numa espécie de coro. São *acentos de valor* que parecem familiarizados e apreciados pelas crianças, na comunicação com o adulto, em situações de atenção conjunta que envolve um considerável grupo.

Por fim, ainda tomando como objeto de análise os recortes até aqui apresentados, destacamos atitudes com uso da linguagem multimodal, por crianças, em resposta aos enunciados das professoras, e suas relações direta com a ação humana e o fenômeno social (BAKHTIN, 1988). Apropriando-se da compreensão bakhtiniana, podemos dizer que as palavras utilizadas pelas professoras, em todos esses recortes, despertam "ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida" (BAKHTIN, 1988, p. 95). São atitudes que podem estar relacionadas à compreensão/significação e/ou identificação de experiências da vida social escolar, orientadas por ideias que as caracterizam, através de palavras e atitudes das professoras.

Nesse sentido, destacamos em alguns recortes as seguintes atitudes: no recorte 1, quando **Isnaider** (18 meses e 13 dias) e **Isaque** (22 meses e 28 dias) ao saírem correndo em direção a **professora 1,** demonstram compreender e significar o convite desse adulto para a

brincadeira, numa ação coletiva com a bola, possível com o envolvimento de mais de dois integrantes; no recorte 2, ao observarmos olhares, sorrisos, palmas e respostas às indagações da **professora 1**, na cena de atenção conjunta envolvendo a exploração de fichas com os nomes das crianças, que indicam que essas crianças parecem compreender a importância da identificação do nome próprio do colega, e de si mesmo, na manutenção da ação lúdica, onde se orientava uma regra de convivência social; no recorte 3, o brincar conjuntamente, com professora e colegas, na exploração de brinquedos, que pode representar a compreensão da possibilidade de partilha numa ação em grupo, pois brinquedos eram trocados entre crianças e professora; nos recortes 4, 6 e 7, na hora da história ou exploração de livros pelas professoras, a espera para inicio da leitura da história e o interesse das crianças oferecem indícios para compreensão de "novidades" ou comentários inerentes às gravuras observadas no livros, a partir da leitura escutada, ou ainda, indícios que indicam uma disposição para o acompanhamento à exploração/leitura do livro, e uma aparente familiaridade com esse gênero textual secundário (BAKHTIN, 1988).

A partir desses destaques, corroboramos com Bakhtin (1988) ao afirmar que é na corrente da comunicação verbal, na interação social, que a consciência se constitui. Em cenas de atenção conjunta, envolvendo crianças na faixa etária investigada, essa constituição pode ser relacionada ao desenvolvimento da capacidade cognitiva de compreensão de contextos que favorecem e propiciam interações sociais que envolvem parceiros e objetos de atenção e o uso de linguagem multimodal. No funcionamento dessas cenas, crianças são expostas ao exercício desta e de outras capacidades aqui analisadas.

Permanecendo no foco deste funcionamento, e considerando todas as capacidades cognitivas discutidas neste item, nosso olhar se volta, ao item que segue, para iniciativas dos parceiros de interação (professoras e crianças), que caracterizam as inicializações das referidas cenas, dentro dos contextos que as motivaram. Nestes contextos são observadas reinicializações de pequenas cenas, que denominamos de micro cenas[118], independente do tipo de interação: se triádica ou quadrática.

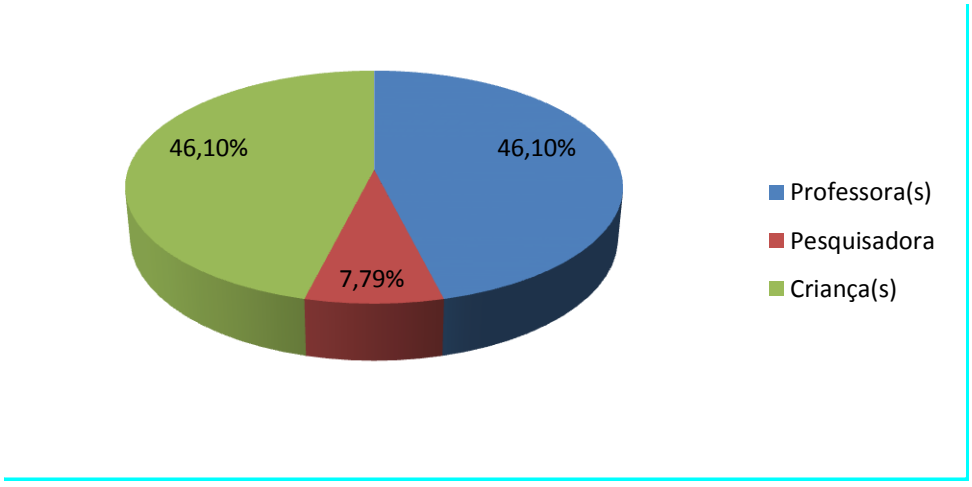
4.3 Um breve olhar para as inicializações das cenas de atenção conjunta.

[118] Micro cena de atenção conjunta é aqui considerada uma cena de curtíssima duração, gerada dentro de uma cena maior. Em ambiente caracterizado por ações grupais, coletivas, como as que ocorrem em ambiente escolar, em instituições de educação infantil, podemos considerar cenas de longa duração, como cenas matrizes, que absorvem pequenas cenas, e que são geradas por motivações associadas à motivação geradora.

A tabela abaixo é tomada como ponto de partida desse olhar. Ela apresenta, na coluna CENAS, quantificações de cenas de atenção conjunta, identificadas no período de investigação. Nas colunas subsequentes tem-se a quantidade de vezes em que estas cenas foram inicializadas pelos sujeitos envolvidos: adultos (professora e pesquisadora) e crianças, conforme essas quantificações. Vale lembrar, que cada linha da referida coluna representa um dos dias em que foram realizadas as filmagens/gravações.

Tabela 3: Quantificação das inicializações de cenas de atenção conjunta pelos parceiros de interação.

QTD. DE CENAS DE ATENÇÃO CONJUNTA (por dia de gravação)	**PROFESSORA (S)**	**PESQUISADORA**	**CRIANÇA (S)**
06	02	-	4
15	06	02	07
08	04	-	04
05	04	-	01
08	05	-	03
09	03	-	06
04	02	-	02
04	03	01	-
03	-	01	02
04	02	-	02
12	05	-	07
11	06	01	04
07	02	02	03
01	01	-	-
17	07	-	10
06	01	-	05
06	01	01	04
11	04	03	04
05	05	-	-
05	04	-	01
07	04	01	02
TOTAL 154	**71**	**12**	**71**



As totalizações e os percentuais das inicializações demonstram que, entre professoras e crianças, não há atitude prevalecente quanto à tomada de iniciativa para o estabelecimento da atenção conjunta. A presença da pesquisadora representou mais um adulto que, quando possível, interagia com os sujeitos investigados. No entanto, mesmo que esta se apresente discreta na atitude para inicialização das cenas de atenção conjunta, conforme números e percentuais da tabela e do gráfico acima, representou um importante parceiro interativo no desenvolvimento de um número significativo das mencionadas cenas.

O equilíbrio observado nas inicializações dessas cenas parece motivado por duas razões: a primeira, em decorrência das experiências pedagógicas, entre professoras e crianças, as quais eram sustentadas por interações sociais de atenção conjunta; a segunda, talvez uma consequência da primeira, o desenvolvimento, pelas crianças, de tipos de atenção conjunta, ou seja, de complexas capacidades cognitivas que contribuíram, dentre outros, não apenas para inicializar, mas para manter uma cena de atenção conjunta - mesmo com atenção a um segundo objeto, dentro desta mesma cena - ou reiniciá-la dentro do mesmo contexto de sua estabilização.

A capacidade de identificação de intencionalidades do parceiro de interação, pela criança, no sentido de reconhecer propósitos deste parceiro no estabelecimento e durante o funcionamento da atenção conjunta, pode ser considerada uma das principais condições para que essa criança tome iniciativas de inicializar e manter uma interação triádica, haja vista que estas também apresentam comportamentos intencionais e buscam o alcance de suas metas (BOSA, 2002).

Nesse entendimento, a criança vê o outro, assim como si mesma (TOMASELLO, 2003), alguém com intencionalidades, capaz de corresponder com seus intentos. Foi assim que procedeu **Kaio** (25 meses e 02 dias), no recorte 5, ao corresponder com a interação inicializada pela pesquisadora: ele pode ter visto, neste adulto, o interesse pelo brinquedo que conduzia, e a possibilidade de apresentar-lhe o "urso bom", numa interação. Em outra cena, no recorte 4, **Kaio** inicializa com a **professora 2** uma micro cena, em meio a sua participação na interação triádica, envolvendo esta mesma professora, outras crianças, e um diferente objeto de atenção (um livro). Com esta micro cena, essa criança instala uma interação quadrática num contexto de uma interação triádica. Mesmo não obtendo o êxito da meta desejada: a total atenção da **professora 2** para um brinquedo que conduzia, **Kaio** consegue manter o movimento de atenção aos dois objetos numa mesma interação: ao livro explorado pela professora, e ao brinquedo que manuseava.

Na observação à estrutura e funcionamento de cenas de atenção conjunta, aqui mais especificamente à inicialização destas, foi possível identificar uma espécie de movimento caracterizado pelo seu reinicio dentro desse contexto. As chamadas para reinicialização de uma cena reincidiam sempre que um dos parceiros de interação (criança ou adulto) insistia em manter a atenção do outro no mesmo objeto ou evento de atenção mútua, ou em outro objeto ou evento associado ao contexto da motivação geradora. No exemplo de **Kaio** (recorte 5) a recondução da sua atenção ao urso, dentro do contexto da interação triádica, foi realizada pela **professora 3,** após a micro cena que ele estabeleceu com **Samuel** (21 meses e 24 dias)**.**

No recorte 4, a insistência na atenção à motivação geradora da interação triádica (o livro com a história de "Minoca"), ocorreu por parte da **professora 2**: "Estou vendo Kaio, mas vamos sentar para continuar a história" (fala da professora 2). Com esse enunciado, ela demonstrou estar ciente do brinquedo que **Kaio** (16 meses e 22 dias) lhe apresentava, mas retoma a cena matriz de atenção conjunta, com a exploração do livro. A atitude de **Kaio**, neste mesmo recorte (recorte 4), também se caracteriza pela insistência de retomada da atenção da **professora 2** para o brinquedo que conduzia, chegando este a se deslocar em meio as demais crianças, que sentadas participavam da interação conjunta, para sentar-se no colo desta professora, ainda com o brinquedo em suas mãos.

As reinicializações geralmente ocorriam, a partir de motivações associadas ao contexto em que as cenas ocorriam. Essas motivações não representavam impedimento para a manutenção da motivação geradora, mesmo que o objeto ou evento de atenção da cena matriz fossem provisoriamente substituídos. As reincidências das inicializações favoreciam a formação de micro cenas em meio ao contexto da motivação geradora. Ou seja, tanto crianças como professoras agregavam a motivação para inicialização e manutenção de um contexto de atenção conjunta, micro-motivações que se associavam a existente, favorecendo, assim, o aparecimento de outras pequenas cenas, dentro da cena matriz. Já no primeiro dia de coleta de dados identificamos essa agregação. Observemos um novo recorte, o recorte 8.

Recorte 08 (Duração: 00:05:17)**:** [119]

CONTEXTO: Hora do café da manhã; algumas crianças (**Kaio**: 16 m. e 22 d.; **Aliffer:** 16 m. e 28 d.; **Isnaider:** 15 m. e 01 d.) sentadas à mesa, outras no colo de duas professoras, sendo alimentadas; outras circulando pelo refeitório.

- **Kaio**: (Sobe em uma das cadeirinhas, aponta com o indicador para uma árvore de Natal que estava afixada na parede, bate com as mãos na parede, bate palmas com empolgação e olha para uma das professoras que se aproximava da mesa com um livro na mão) – Ê i i i, aaa... atal.

[119] Cena 03, dia 10/12/2012, turno da manhã, duração de 00:09:35.

- **Professora 2**: Ôpaaa! Aiiii! Ôpaaa! Que legal! (pega Kaio pelos braços e desce-o da cadeira).
- **Kaio:** (Olha para a professora, para a árvore de Natal, aponta, e volta a olhar para a professora).
- **Aliffer e Isnaider:** (Olham para Kaio e para a professora 2).
- **Professora 2**: Tem que ligar a árvore! Vamos sentar pra gente ouvir uma historinha? Onde? No tapete ou no chão? No chão que é mais gostoso! (Senta Kaio no chão, senta ao lado, coloca o livro no colo, e segura outras crianças, sentando-as ao seu redor).
- **Kaio:** (Olha para a professora, para o livro, e aponta para a árvore de Natal que estava na parede)
- **Aliffer e Isnaider:** (Olham para Kaio, para a professora, e para o livro).
- **Professora 2**: Cadê a nossa árvore de Natal? Tá faltando acender a árvore né? Cristo nasceu! Cristo nasceu! Presente de Deus, seu filho nos deu. Lá em Belém, lá em Belém, anjos do céu cantaram amém. Êita! (canta e bate palmas).
- **Kaio**: (Olha para a árvore e aponta. Em seguida olha para a professora, bate palmas e tenta segurar o livro).
- **Aliffer e Isnaider:** (Olham para a professora, para Kaio e em seguida tentam também segurar o livro).
- **Professora 2:** (Canta, segura o livro, e ao final da canção de Natal bate palmas).
- **Crianças:** - Êê ê ê (Com entonação expressiva e empolgação, batem palmas e olham para a professora).
- **Kaio:** (Olha para os colegas, para a professora, pega o livro no colo da professora e manuseia-o).
- **Aliffer e Isnaider:** (Ao lado de Kaio, também seguram o livro e o manuseiam, entreolhando-se com sorrisos).
- **Professora 2:** – Deixa eu ajudar. Cuidado se não machuca (pega o livro das mãos das crianças).
- **Kaio**: (Olha para a professora e sai correndo).
- **Professora 2**: (Ao pegar o livro, já inicia uma oração) – Obrigada por esse dia... (incompreensível), que nós estamos juntos esta manhã. Muito obrigada papai do céu. Ê ê ê ê (bate palmas).
- **Aliffer, Isnaider e outras crianças:** (Sentadas, olham para a professora, batem palmas, e voltam a tentar pegar e abrir o livro que estava nas mãos e no colo da professora).
- **Professora 2**: - Peixinho quer nadar e a gente quer amar...(canta) Assim, assim, (bate palmas, ao ritmo da música) tbum, tbum, laiá, laiá, laiá (movimentando as mãos para cima).
- **Crianças:** (Olham para a professora e algumas elevam os braços).
- **Professora 2:** - Palminhas, palminhas, nos vamos bater, depois as mãozinhas pra traz esconder (canta e faz movimentos com braços e mãos são feitos pela professor, conforme letra da música) – Cadê as mãozinhas? Cadê Aliffer? Cadê a mãozinha? Roubaram a mãozinha! (esconde suas próprias mãos, por trás, em suas costas, depois levanta os braços, movimenta as mãos e continua a cantar) – Pra frente, pra frente, palminhas vou bater, depois minhas mãozinhas pra trás vou esconder (ao concluir a música, olha para as crianças com expressão de espanto)
- **Professora 2:** - E agora? E as mãozinhas? Como é que a gente vai brincar de pegar livrinho? Vamos fazer uma mágica? Apareceram as mãozinhas! (bate palmas e mostra as mãos, que estavam escondidas por trás, em suas costas) – 1, 2 , 3, apareceram as mãozinhas crianças!
- **Crianças**: (Olham para a professora e tentam pegar o livro para folheá-lo).
- **Kaio**: (Se reaproxima da professora e senta à sua frente).
- **Professora 2:** (segura o livro e coloca algumas crianças, que já estavam em pé, sentadas à sua frente) – Pronto! Chega a hora da história, Vamos sentar mais pra cá (organizando as crianças). Todo mundo quer ouvir a história, né Thais? Thais ouve a história dali mesmo. (Thaís e Samuel, um pouco afastados, sentados no chão, encostados numa parede, olham para a professora).
- **Professora 2:** Um livro de surpresas da Minoca! Quem escreveu essa história foi Luciii! (Com entonação expressiva, abri o livro e mostra as crianças).
- **[...]**

A motivação que gerou essa cena de atenção conjunta do recorte 8, inicializada por **Kaio** 916 meses e 22 dias), foi uma árvore de Natal feita de luzes, afixada na parede do berçário. Observem que, a partir desta motivação geradora, outras motivações foram se associando (um livro de histórias, músicas, brincadeiras com as mãos, dentre outros), e por vezes gerando micro cenas: a exemplo dos momentos em que **Aliffer** (16 meses e 28 dias) e **Isnaider** (15 meses e 01 dia), ao perceberem que **Kaio** tentava segurar o livro que estava nas

mãos da **professora 2,** realizavam a mesma ação, e ainda, do momento em que estes tomaram posse do livro e o manuseavam, entreolhando-se.

Mesmo não obtendo êxito na continuidade da atenção ao objeto desejado, por um maior tempo de duração, **Kaio** continua com a insistência na motivação inicial, apesar de serem apresentadas, pela professora, algumas outras motivações nos momentos iniciais da estrutura da atenção conjunta. Sem o domínio, ainda, da capacidade de argumentar com a professora, **Kaio** rende-se às motivações que foram associadas à primeira, principalmente ao livro de histórias. A atenção ao livro e a participação na interação conjunta são suspensas, provisoriamente, quando **Kaio**, após obter a posse deste e manuseá-lo, junto com **Aliffer** e **Isnaider**, tem o livro restituído pela **professora 2**. Só durante a música que envolvia movimento com as mãos, cantada pela professora, é que **Kaio** se reaproxima do grupo e retoma sua participação na cena de atenção conjunta.

Observem que a **professora 2**, ao reiniciar a cena, inserindo outras motivações - não apenas para **Kaio** mas para outras crianças que estavam ao seu redor -, acaba por proporcionar o surgimento de pequenas cenas de atenção conjunta, dentro do que chamamos de cena matriz. Neste recorte (recorte 8), **Isnaider e Aliffer** ao acompanharem com o olhar, os movimentos da **professora 2** e de **Kaio**, não apenas se envolvem na cena, ao tentarem obter o livro da professora, que inicialmente resiste entregá-lo às crianças, mas se inserem nas pequenas cenas quando juntam-se a **Kaio**, ao tomarem posse do livro, até que este fosse resgatado pela **professora 2**.

O não domínio no uso da fala, que ainda apresentavam as crianças destacadas neste recorte, pode ser considerado um entrave na habilidade em manter atenção por um maior espaço de tempo nas pequenas cenas que iniciavam, em meio à estabilização da cena maior. No entanto, estas crianças - já com o aparente domínio das capacidades de verificar, acompanhar e de referenciar um objeto através de um gesto de apontar, conforme estudos de Carpenter, Nagell e Tomasello (1998) - já demonstravam, também, serem capazes de coordenar a manutenção de "micro cenas" dentro do contexto desta cena matriz.

Além dessas capacidades mencionadas por Carpenter, Nagell e Tomasello (1998), o recorte 8 já mostra que crianças entre 15 e 16 meses de idade, também podem ser capazes, através de atitudes enaltecidas pelo uso da linguagem e sua multimodalidade (gesticulações, gestos emblemáticos, olhares, vocalizações e entonações expressivas) de: demonstrar reconhecimento de intencionalidades de parceiros de interação, ao identificar alguns de seus propósitos (a exemplo do objetivo de segurar o livro que estava nas mãos da **professora 2**, demonstrado por **Kaio** (16 meses e 22 dias), e logo reconhecido por **Aliffer** (16 meses e 28

dias), **Isnaider** (15 meses e 01 dia) e outras crianças; compreender e demonstrar significação de enunciados proferidos e implícitos em gestos (quando crianças respondem com movimentos corporais, vocalizações com entonações expressivas, e aplausos às canções cantadas pela **professora 2,** ou ainda, quando **Aliffer** e **Isnaider** respondem com movimentos semelhantes aos demonstrados por **Kaio** ao tentar tomar posse do livro que estava no colo desta mesma professora); Atenção redirecionada (quando **Kaio**, prestando atenção na árvore, também direciona o olhar e presta atenção no livro que estava com a **professora 2**, e **Aliffer** e **Isnaider**, com atenção em **Kaio**, também redirecionam suas atenções para a **professora 2**, o livro, as canções) e Atenção coletiva/colaborativa (pela atenção de todo o grupo de crianças a todos as motivações que se agregavam à interação conjunta de que participavam, e assim colaborando para o êxito desta interação, apesar do distanciamento de **Thais** e **Samuel** e das tentativas para a posse do livro, feitas por **Kaio**, **Aliffer**, **Isnaider** e outras crianças, e do afastamento provisório de **Kaio**, deste grupo).

Com a evolução da faixa etária, essas capacidades parecem mais notórias nas cenas em que se observam as inicializações de micro cenas e o movimento de retorno ou reinicialização da cena matriz. Crianças parecem apresentar mais destreza na habilidade de lidar com as motivações associadas e as pequenas cenas de atenção conjunta. O recorte que segue evidencia essa habilidade.

Recorte 09 (Duração: 00:02:44)**:** [120]

CONTEXTO: Crianças (**Isaque:** 29 m. e 09 d.; **Arielle:** 29 m. e 22 d.; **Kaio:** 28 m. e 16 d.; **Kelven Ariel:** 30 m. e 27 d.; **Emanuela:** 23 m. e 26 d.; **Samuel:** 27m. e 3 d.) interagindo com professora, observando fichas e identificando nomes e fotos (parte 2).

- **Professora 1: -** Quem é esse? (Mostra a ficha a Isaque, Kelven Ariel, Kaio, Arielle, e Emanuela)
- **Isaque:** - Kelven (Em tom de voz baixo)
- **Professora 1:** - Quem?
- **Isaque:** - Keven (Olha para Kelven Ariel, que está ao seu lado).
- **Professora 1:** - Quem é esse aqui? (Olha para Arielle e aproxima a ficha do seu olhar)
- **Arielle:** – É Kelven (Em pé, ao lado da professora).
- **Professora 1:** Quem é esse aqui? (Aproxima a ficha do olhar de Kaio, que está sentado).
- **Kaio:** - Kelve (Em tom de voz baixo).
- **Professora 1:** - Kelven. Muito bem (guarda a ficha). E esse aqui? Quem é? (Pega outra ficha e mostra às crianças).
- **Arielle:** - Kaiôôô (Olha para a professora e em seguida para Kaio).
- **Professora 1:** - É quem?
- **Arielle:** - É Kaio (Olha para a professora).
- **Kaio:** (Olha para Arielle e olha para a professora).

[120] Cena 151, dia 04/12/2013, turno da tarde, duração de 00:08:10**.**

- **[...]**
- **Kelven Ariel e Emanuela:** (Olha para um besourinho que passava por cima do tapete onde todos estavam sentados).
- **Kelven Ariel:** - Olha tia! (Aponta para o besourinho).
- **Professora 1:** (Retira a sapatilha do seu pé e empurra o besourinho para fora do tapete) – O que é isso? É uma formiguinha é?
- **Kelven Ariel, Samuel, Kaio, Emanuela, Arielle:** (Olham atentos para o bichinho).
- **Arielle:** - Ui, ui, ui, (Sorrir, olha para o bichinho, se afasta, e depois se aproxima, quando o besouro já está fora do tapete, e tenta pegá-lo).
- **Professora 1:** (segura no braço de Arielle) – Deixe a formiguinha dormir, vai.
- **Arielle:** (Senta ao lado da professora, olha para a o animalzinho e depois para a professora).
- **Professora 1:** - Quem é esse Kaio? (Olha para Kaio e mostra a ficha).
- **Kaio:** Railan.
- **Kelven Ariel:** - Raislan.
- **[...]**
- **Samuel:** (Levanta, procura o besourinho, encontra-o, e o observa).
- **Arielle:** (Sentada de frente para a professora, olha para Samuel e curva-se para ver de perto o besourinho).
- **Professora 1:** (Olha para Arielle e segura em sua perna).
- **Arielle:** (Volta à posição anterior e olha para a professora).
- **Professora 1:** - Cadê Raislan?
- **[...]**
- **Professora:** - Que mês é esse? É dezembro! Que mês é esse? É dezembrôô (Com entonação expressiva, canta e bate palmas). Que nos lembraaa Natal! Que nos lembraa Natal! (Com entonação expressiva, canta, bate palma e movimenta os braços para o alto).
- **Kaio e Isaque:** - Natal! (Movimentando os braços para o alto).
- **Professora 1:** - Mas o que é o Natal? Mas o que é o Natal? (Canta, olha para as crianças e movimenta braços e mãos, com o dedo indicador estirado).
- **Arielle, Isaque, Kaio, Kelven:** (Repetem os movimentos da professora) – O que é Natal (Cantam).
- **Professora 1:** - Vamos guardar os nomes? (recolhe as fichas que estavam espalhadas).

No recorte 9, a cena de atenção conjunta é inicializada e quase que totalmente controlada e mantida pela professora. O contexto social da interação, reincidente na rotina escolar do berçário - interação semelhante ocorreu na mesma data e mesmo turno, observada no recorte 4 - era caracterizado pela exploração visual e nominal do nome das crianças, que por sua vez eram estimuladas e desafiadas a identificarem fotos e nomes de colegas, expostos em fichas. A motivação geradora, relacionada à intenção da **professora 1** era, portanto, essa identificação. Todos os indícios comportamentais e linguísticos dessas crianças (posições físicas diante da professora, olhares intercalados entre esta e as fichas, respostas às perguntas, por vezes com entonação expressiva) pode nos levar a afirmar o reconhecimento dessa intenção, por elas acolhida e correspondida, independente de micro cenas ou motivações associadas que surgiram no transcurso da interação de atenção conjunta - interação formada para concretização da intenção ou propósito da **professora 1**.

Destacamos a capacidade de Atenção redirecionada e de Atenção coletiva das crianças envolvidas neste recorte. Já com mais de dois anos de idade, final do período de coleta de dados, as habilidades para redirecionar a atenção da motivação geradora, e retornar a esta, após um maior tempo de atenção à pequena cena, torna-se mais evidente. O tempo de

concentração dessas crianças na micro cena inicializada, concomitante à cena matriz, parece mais elástico. Da mesma forma, melhor se evidencia a capacidade de manter atenção a um determinado objeto ou evento, comuns para um só grupo, sem dificuldade de permanecer, também em grupo, com o foco de atenção na motivação geradora. Observem que **Arielle** 29 meses e 22 dias) não se desloca do grupo para retomar sua atenção ao besourinho, como fez **Samuel** (27 meses e 3 dias). Ao compreender a solicitação da professora 1: "Deixe a formiguinha dormir", ela retorna sua posição, sentando à frente desta professora, ou ao ser por ela tocada, continua na interação conjunta para identificação nominal dos colegas.

Durante quase dez minutos de funcionamento da cena de atenção conjunta, apenas duas motivações associadas surgiram: uma criada por **Kelven Ariel** (30 meses e 27 dias) e **Emanuela,** aos 23 meses e 26 dias (uma micro cena foi inicializada por estas crianças, envolvendo todos os demais parceiros da interação na motivação associada, um 'besourinho'), e a outra pela própria **professora 1**, já próximo ao final desta cena, com uma conversa e uma música sobre o Natal, mesmo antes do término de exploração das fichas. Ela redireciona sua atenção para outro objeto, dentro da interação triádica que vinha ocorrendo, assim como **Kelven Ariel** o fez ao redirecionar sua atenção para o besouro. Dessa forma, mesmo que por um curto espaço de tempo, o tipo de interação que se observa é a quadrática. Após a música sobre o Natal, a professora retoma a atenção nas fichas, solicitando a ajuda das crianças para recolhê-las.

Enfim, os recortes apresentados neste item, junto a outras cenas de atenção conjunta observadas em recortes presentes nos itens anteriores, demonstram não apenas dinamicidade nas atitudes de crianças, em um ambiente caracterizado por ações coletivas e estímulos de natureza diversa, mas, a sua extraordinária capacidade em lidar com interações sociais - triádicas ou quadráticas -, e/ou inicia-las, colaborando com a manutenção dessas interações, e demonstrando habilidade em coordenar suas atenções frente às motivações geradoras e às motivações associadas que geram pequenas cenas dentro do mesmo contexto interacional.

A discussão dos itens anteriores, e mais especificamente, esse olhar para as inicializações das cenas de atenção conjunta, e sua relação com as capacidades aqui discutidas, nos instiga à discussão de um aspecto que também consideramos importante - apesar da carência investigativa - nas discussões sobre interações sociais de atenção conjunta, que são as interações protagonizadas apenas por crianças de uma mesma faixa etária. No fechamento deste capítulo, nosso olhar se volta para o funcionamento dessas interações.

4.4 Cenas de atenção conjunta entre crianças.

Estudos que fundamentaram nossa investigação, mais especificamente os mencionados no capítulo anterior, não oferecem evidências de que se debruçaram sobre o funcionamento da atenção conjunta, em ambiente escolar, entre crianças de 09 a 30 meses de idade. Nossos dados dão indícios de que a estrutura de formação e de consolidação de cenas de atenção conjunta entre esses sujeitos de pouca idade não diferem, essencialmente, da estrutura em que adultos são parte do triângulo referencial.

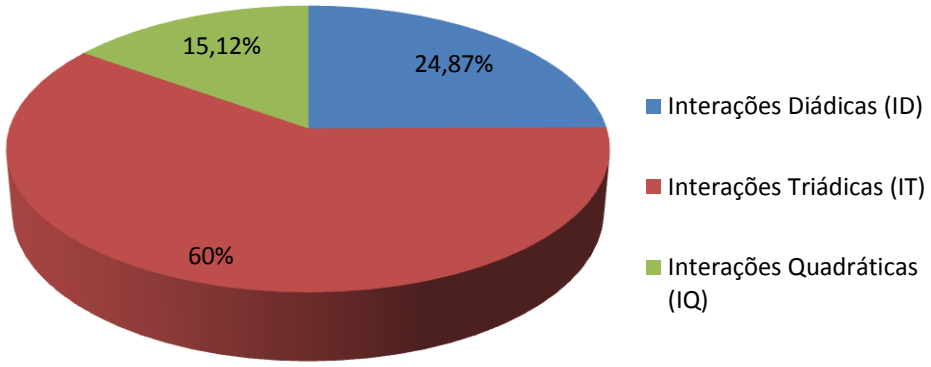
Neste item, tentaremos demonstrar essa indistinção no que concerne aos tipos de interações observados, e as atitudes dos infantes na inicialização, formação e consolidação das cenas de atenção conjunta. Para tanto, como fizemos em itens anteriores, retomaremos discussões já realizadas neste capítulo, no sentido de inferirmos as semelhanças existentes entre interações que envolvem adultos e crianças, e as que são formadas apenas por essas últimas, independentemente do tempo de duração. A tabela que segue introduz essa discussão.

Vale ressaltar que nas situações de atenção conjunta, entre as próprias crianças, foram identificadas, em grande parte dos dados coletados, em interações que se desenvolviam com a participação do adulto, ou seja, da (s) professora (s) ou da pesquisadora. No entanto, foi considerado relevante o número de interações entre as próprias crianças, as quais foram marcadas pela espontaneidade e pelas capacidades de *Atenção de verificação, Atenção de acompanhamento, Atenção direta,* (TOMASELLO, 2003); e das identificadas no presente estudo: a **Atenção redirecionada** e a **Atenção coletiva/colaborativa** (grifo nosso). Na esteira de Tomasello (2003, p. 89), que considerou essas três capacidades, como "tipos de interação de atenção conjunta", assim também consideraremos essas últimas.

Na tabela 4, optamos por não identificar, dentre as cenas de atenção conjunta ocorridas, aquelas que contavam com a participação de adultos (professoras ou pesquisadora), das que se estruturavam apenas com o envolvimento de crianças. Consideramos que essa não identificação não altera as discussões aqui levantadas; pois, o importante é o reconhecimento de cenas que caracterizam as interações de atenção conjunta entre as próprias crianças no ambiente investigado, independente se estas eram, ou não, parte integrante de contextos com a participação de adultos. Conforme tabela, com exceção das cenas identificadas nos dias 22/03/13 e 03/04/13, em todas as demais se identificam tipos de interação de atenção conjunta entre as próprias crianças.

Tabela 4: Quantificação e caracterização de cenas de atenção conjunta entre crianças.

DIAS DE GRAVAÇÃO	QTD. DE CENAS DE ATENÇÃO CONJUNTA (por dia de gravação)	INTERAÇÕES DIÁDICAS (ID)	INTERAÇÕES TRIÁDICAS (IT)	INTERAÇÕES QUADRIÁTICAS (IQ)
10/12/2012	06	07	13	03
13/03/2013	15	10	09	01
20/03/2013	08	-	01	-
22/03/2013	05	-	-	-
03/04/2013	08	-	-	-
10/04/2013	09	-	04	-
19/04/2013	04	-	01	-
22/04/2013	04	01	06	02
03/05/2013	03	02	02	-
08/05/2013	04	02	05	-
15/05/2013	12	03	03	-
29/05/2013	11	01	02	-
14/06/2013	07	03	14	05
19/07/2013	01	-	01	-
24/07/2013	17	03	14	05
07/08/2013	06	08	16	05
20/08/2013	06	-	04	02
25/09/2013	11	04	11	03
23/10/2013	05	05	10	03
20/11/2013	05	-	02	-
04/12/2013	07	02	05	02
TOTAL:	**154**	**51**	**123**	**31**



Semelhante à tabela 2, a tabela 4 apresenta os tipos de interações observados em contextos de cenas de atenção conjunta, desta vez protagonizadas apenas por crianças. Como se observa, a semelhança entre essas tabelas também ocorre na identificação das colunas e na indicação numérica das cenas, que em cada linha é associada a um dia de gravação. Também se identifica, através dos números, a quantidade de vezes em que foram observados os tipos de interação.

Apenas para ilustração, com vistas num melhor acompanhamento ao desenvolvimento desses tipos de interações, no período de gravação/filmagem, segue uma sintetizada tabela, com seus respectivos números e percentuais, no que concerne à quantidade de vezes e ao

percentual em que esses tipos foram observados ao longo dos dois semestres de coleta de dados. A tabela 5, um produto da tabela 4, nos permite um foco mais aproximado da evolução das crianças, quanto às suas participações em interações de atenção conjunta, entre seus pares, independente da participação do adulto.

Tabela 5: Evolução quantitativa dos tipos de interações observados na atenção conjunta entre crianças, por período de gravação.

PERÍODO DE GRAVAÇÃO	**FAIXA ETÁRIA**	**INTERAÇÕES DIÁDICAS (ID)**	**%**	**INTERAÇÕES TRIÁDICAS (IT)**	**%**	**INTERAÇÕES QUADRIÁTICAS (IQ)**	**%**
Dez/2012 a Junho/2013	9 a 25 meses	29	56.8	60	48.7	11	35.4
Julho/2013 a Dez/2013	26 a 30 meses	22	43.2	63	51.3	20	64.6
TOTAL:	**-**	**51**	**100**	**123**	**100**	**31**	**100**

Os números e percentuais da tabela 5 apresentam indícios de que houve uma evolução no domínio de capacidades cognitivas para manutenção de cenas de atenção conjunta, conforme desenvolvimento etário das crianças, independente destas terem um adulto como parceiro de interação. As interações triádicas e quadráticas, que caracterizam as referidas cenas, demonstram números e percentuais distintos, porém complementares se observamos a complexidade no uso de capacidades cognitivas, consideradas por Carpenter, Nagell e Tomasello (1998) e Tomasello (2003), como tipos de atenção conjunta, junto às capacidades de Atenção redirecionada e de Atenção coletiva/colaborativa, identificadas no presente estudo.

A interação triádica, em maior percentual, demonstra uma habilidade consolidada pelas crianças, durante todo o primeiro semestre de coleta de dados, a qual foi intensificada no segundo semestre. Uma maior complexidade dessa interação se apresenta, já durante o primeiro semestre, quando interações quadráticas são observadas e se tornam mais evidentes, também no segundo período da coleta de dados, ao se observar um aumento no número de vezes em que as relações quadrangulares aparecem em cenas protagonizadas apenas por essas crianças.

Quanto às interações diádicas, tomando como referência a tabela 4, onde este tipo aparece mais detalhado, por dia de gravação, é notório que estas - apesar da diminuição do número/percentual que marca sua identificação no segundo semestre - reincidem durante os dois semestres de gravação/filmagens, em meio aos contextos em que ocorriam cenas de

atenção conjunta, ou seja, em meio às interações triádicas e quadráticas, exceto nas cenas gravadas nos dias 20/03/2013; 22/03/2013; 03/04/2013; 10/04/2013; 19/04/2013; 19/07/2013; 20/08/2013 e 21/11/2013. A diminuição do número e percentual de interações diádicas, observados no segundo semestre, se comparada aos percentuais que totalizam a identificação dos demais tipos de interações, parece indicar que a preferência das crianças por interações que envolvem parceiros e objeto (s) comuns de atenção, se amplia com o evoluir da faixa etária.

Mesmo considerando essa preferência, parece-nos um fato importante de análises mais aprofundadas, talvez em futuras investigações - conforme já sinalizado anteriormente -, a identificação de interações diádicas em contextos de interações sociais de atenção conjunta, em ambiente escolar - mais especificamente na educação infantil -, no sentido de se discutir condições e motivações para essas interações duais. O exemplo do recorte 10, na sequência, retirado de uma cena ocorrida, logo após o primeiro semestre de gravação, mostra que uma interação diádica pode ser mantida por uma criança, aos 22 meses e 19 dias de idade, mesmo com a insistência de um parceiro coetâneo no estabelecimento de uma interação triangular.

Recorte 10 (Duração: 00:02:12)**:** [121]

CONTEXTO: Crianças (**Melque:** 22 m. e 19 d.; **Emanuela:** 19 m. e 29 d.) no banheiro, se olhando no espelho.

- **Melque:** (Em pé, se olha no espelho)
- **Emanuela:** (Olha para Melque, toca em seu ombro e aponta para um objeto afixado na parede) – Da qui ô (olha novamente para Melque).
- **Melque:** (Olha para o espelho e beija sua própria imagem).
- **Emanuela:** (Olha para Melque e volta a apontar para o objeto na parede).
- **Melque:** (Olha para o espelho, dá outro beijo).
- **Emanuela:** (Olha para o espelho, para Melque, bate com uma das mãos no espelho e novamente olha para Melque).
- **Melque:** (Observa a si mesmo, beija novamente o espelho, depois levanta o braço direito e olha para este pelo espelho).
- **Emanuela:** (Segura na parte de trás da gola da camisa de Melque e também aproxima seu rosto do espelho).
- **Melque:** (Olha para Emanuela e afasta sua mão).
- **Emanuela:** (Sai da frente do espelho e se debruça sobre a pia de lavar as mãos).
- **Melque:** (Volta a se olhar no espelho e observa os pés da professora que está por trás).
- **Melque:** (Vira-se, olha para a professora, para a pesquisadora e depois volta a atenção para o espelho).
- **Pesquisadora:** - Quem é Melque?
- **Melque:** (Olha para seu rosto, beija o espelho e eleva o braço direito, encostando a mão no espelho).
- **Melque:** (Olha e novamente beija sua própria imagem no espelho).
- **Melque:** (Ajoelha-se, beija o espelho, olha para sí, eleva o braço e desliza a mão direita no espelho, observando-a).
- **Melque:** (Ainda de joelhos, novamente beija o espelho).
- **Pesquisadora:** - Melque quem é? É o neném?
- **Melque:** (Olha para a pesquisadora e sorrir).

[121]Cena 118, dia 07/08/2013, turno da tarde, duração de 00:04:33.

- **Pesquisadora:** - É você? É Melque?
- **[...]**
- **Melque: -** É (responde em tom baixo e confirma com a cabeça).
- **[...]**

Até o momento em que **Melque** demonstra perceber a presença de **Emanuela**, afastando-a, encontrava-se motivado com a interação diádica que estabelecia com seu foco de atenção: sua própria imagem no espelho. Ao fim da insistência de **Emanuela,** e mesmo com a entrada da **pesquisadora** na interação, **Melque** continua na interação diádica, que é finalizada quando responde à segunda indagação da pesquisadora. Tais indagações parecem representar o caminho encontrado pela pesquisadora, naquele momento, para minar a relação dual entre **Melque** e o espelho, e estabelecer com este uma interação triangular.

Reforçando o que já fora discutido em item anterior, sobre interação diádica, o recorte 10 evidencia, dentre outros, não apenas que esse tipo de interação, em ambiente escolar, também ocorre entre crianças (com mais de 24 meses de idade), já experientes em interações sociais de atenção conjunta, mas que essa relação dual (TOMASELLO, 2003) pode sofrer interferências, com tentativas de finalizá-la, por influência de outra criança, e não somente de um adulto. Apesar da incidência do número de vezes em que interações diádicas aparecem na tabela 4, o número de identificações de interações sociais de atenção conjunta é significativamente superior.

Assim, considerando que as interações quadráticas ocorrem em meio às interações triádicas, é notória a predominância no número de vezes em que estas foram identificadas, observando a totalização de ambas as colunas. Isso pode revelar, que, experiências em interações sociais de atenção conjunta entre crianças coetâneas, também podem ser caracterizadas pela ampliação de complexas capacidades no estabelecimento e manutenção dessas interações, como as capacidades de reconhecimento de intenções ou propósitos do parceiro de interação, ou as de redirecionamento da atenção e de colaboração na manutenção de interações dessa natureza.

As interações de atenção conjunta entre crianças, identificadas em nosso estudo, deixam claro, que, a não participação do adulto numa interação triangular não representa a descaracterização do que vem a ser uma cena de atenção conjunta, na perspectiva de Tomasello (2003), ou uma simples atenção conjunta na perspectiva de Bruner (1983), ou de outros pesquisadores. Em ambas as perspectivas, considera-se básico a participação de dois parceiros interativos e um objeto de atenção. Nesse sentido, cenas de atenção conjunta somente entre crianças não diferem, em sua essência, das que ocorrem com a participação de um adulto.

Mesmo não se evidenciando a distinção, na tabela 4, de cenas de atenção conjunta entre crianças, em contextos que contavam com a participação de um adulto, das que ocorriam apenas com o envolvimento destas, conforme mencionado anteriormente, apresentaremos, para discussão, recortes que contemplam essa distinção.

4.4.1 Interações sem envolvimento da professora.

O contexto da cena de atenção conjunta, explícita no recorte que segue, identificado no período inicial da coleta de dados, favoreceu a inicialização e estabelecimento de interações diádicas, triádicas e quadráticas entre crianças, mesmo sem a intervenção direta das professoras na exploração de objetos por elas utilizados, ou em eventos que coordenavam e, ainda, sem intermitências advindas de ações contextuais, as quais poderiam interferir na capacidade de Atenção coletiva/colaborativa destas crianças, para manutenção das interações que ocorriam.

Recorte 11 (Duração: 00:04:25)**:** [122]

CONTEXTO: Algumas crianças se movimentando pela sala de tv, outras sentadas, interagindo entre si e manuseando brinquedos. Professoras observam as crianças. Era hora do banho, antes do almoço. As crianças não haviam tomado banho, esperavam sua vez (**Aryane:** 19 m. e 27 d.; **Arielle:** 19 m. e 27 d.; **Kaio:** 19 m. e 26 d.; **Melque:** 18 m. e 22 d.).

- **Aryane e Arielle:** (Sentadas ao lado uma da outra, disputam a atenção e posse de um livro).
- **Arielle:** - Ô o au, au (Segura o livro, olha para Aryane e aponta para as gravuras da capa).
- **Aryane:** (Olha para a gravura e em seguida segura o livro com as duas mãos e tenta tomar de Arielle) - Dê.
- **Arielle:** (Segura e encosta o livro na parede) – Me dê (olha para Aryane).
- **Aryane:** (Coloca a mão no rosto de Arielle e volta a tentar pegar o livro).
- **Arielle:** (Segura o livro com as duas mãos, o traz de volta para seu colo e começa abri-lo, tentando mostrar a Aryane) – Êita Ó! Êita! Ó (Aponta com o dedo indicador).
- **Aryane:** Ita! Ita (Olha para o livro e aponta para as gravuras que fora mostrada por Arielle. Pés encostados na parede).
- **Arielle:** (Fecha o livro e também encosta as pernas na parede).
- **Aryane e Arielle:** (Olham uma para a outra e em seguida para o livro).
- **Kaio e Melque:** (Passam à frente de Aryane e Arielle, um tentando pegar o brinquedo do outro).
- **Aryane e Arielle:** (Ambas seguram o livro e olham para Kaio e Melque, por alguns instantes, se entreolham e olham para o livro).
- **Arielle:** (Chama a atenção de Aryane batendo com o livro no chão).
- **Aryane:** (Olha para Arielle, para o livro e tenta segurá-lo).
- **Arielle:** - Não! Ó, ó (Puxa o livro para si).
- **Arielle:** (Olha para Aryane, para a capa do livro, e aponta para uma gravura) – Ó o au au. Ó?
- **Ariane:** (Olha para Arielle, confirma com a cabeça e tenta segurar o livro).
- **Arielle:** - Êi i i (Com entonação expressiva, puxa o livro para si).
- **Aryane:** (Abaixa a cabeça, olha para o porta fraldas de Arielle, tenta desabotoá-lo, e depois olha para o seu próprio porta fraldas).

[122] Cena 07, dia 13/03/2013, turno da manhã, duração de 00:05:26.

- **Arielle:** (Olha para Aryane, para o seu porta fraldas, para o que ela fazia, e em seguida para o livro que estava em suas mãos).
- **Arielle:** (Abri o livro e tenta chamar a atenção de Aryane, apontando para uma gravura da primeira página) – Ó, ó.
- **Aryane:** (Olha para a gravura, levanta-se e sai de perto de Arielle).
- **Arielle:** (Observa Aryane saindo, e continua sentada, segurando o livro com as duas mãos: ora abrindo-o, ora encostando-o na parede).
- **Aryane:** (Volta e fica perto de Arielle, sem tentar pegar o livro. Deita-se no chão, olha para Arielle e depois sai engatinhando).
- **Arielle:** (Permanece no mesmo local, manuseia e folheia o livro. Ao folhear, aponta para as gravuras e movimenta os lábios, como se estivesse conversando ou contando a história. Fala incompreensível. Concentração interrompida ao ouvir a voz de uma das professoras, que chamava uma criança para tomar banho. Olha ao seu redor, para trás, e volta sua atenção para o livro).
- **[**...]

Neste recorte 11, **Aryane e Arielle,** ambas com 19 meses e 27 dias de idade, em meio à interação triádica, que envolvia um livro de histórias, inserem um segundo objeto de atenção em dois momentos distintos. Uma interação diádica com esse primeiro objeto de atenção foi estabelecida por **Arielle,** ao final dessa relação triangular. O primeiro momento de inclusão de um segundo objeto de atenção, portanto de redirecionamento da atenção, ocorreu quando **Arielle** e **Ariane**, ao disputarem a posse do livro e ao observarem gravuras nele existentes, voltam suas atenções para **Kaio** e **Melque**, que também mantinham uma interação triádica, disputando a posse de um brinquedo. O controle do movimento de atenção de ambas para a motivação geradora, ou seja, para o primeiro objeto de atenção, o livro, foi logo retomado por **Arielle**, ao bater com este no chão. O segundo momento da interação triádica, onde se observou, novamente, um redirecionamento da atenção de ambas as parceiras, foi quando **Ariane** observou e explorou o porta-fraldas de **Arielle** e o seu próprio porta-fraldas. O redirecionamento da atenção para o livro, por **Arielle**, ocorreu desta vez, através do gesto de apontar.

É possível observar que a manutenção da interação triádica, e nesta, a formação da interação quadrática, por **Ariane** e **Arielle** não representou impedimento para o envolvimento desta última numa interação diádica, apesar da reaproximação da primeira. A presença de **Ariane** não provocou em **Arielle** o desejo de reinicialização da cena de atenção conjunta, mas o de permanecer com atenção em um foco específico (CARPENTER, NAGELL e TOMASELLO, 1988).

A relação dual (TOMASELLO, 2003) dentro do contexto da relação triangular entre **Arielle** e o livro, ocorre acompanhada de gesticulações (KENDON,1982) e de falas, por esta criança, e continua após breve interferência, não intencional, de uma das professoras, que enuncia a próxima criança para o banho. O comportamento de **Arielle**, nesta relação com o livro nos remete a discussões Vygotskyanas sobre a interiorização de conteúdos determinados

historicamente, e "culturalmente organizados" (JOBIN e SOUZA, 1994), através dos quais uma criança pode deles se apropriar, num processo interpessoal que se transforma em processo intrapessoal (Idem), como se observa na situação em que ela se põe a ler o livro, numa relação dual, com movimentos labiais, como se estivesse lendo em voz alta.

Não apenas nessa relação dual, mas durante a interação triádica, como forma de chamar a atenção de **Aryane** para o livro que desejava manuseio e posse, **Arielle**, ao fazer usos da linguagem multimodal para exploração de gravuras presentes neste livro, seja através de olhares alternados (entre o livro e Aryane), de gestos de apontar, de expressões exclamativas ("Êita! Ó!") e entonacionais ("Êiiii), ou até mesmo de palavras onomatopeicas (Ó o au, au), demonstrava, no seu desenvolvimento cultural (JOBIN e SOUZA, 1994), uma aparente habilidade interpessoal, e capacidade de elaboração de significações culturais (BRUNER, 1990), como forma de chamar a atenção da sua parceira de interação e convencê-la a essa pose.

As experiências de **Arielle** com a cultura escolar - da educação infantil -, portanto com conteúdos históricos, culturais e ideológicos (BAKHTIN, 1988), parecem já suficientes, em sua faixa etária, para interações com esses usos linguísticos e internalizações, que se transformam em processos intrapessoais (VYGOTSKY, 1991), e para apreensões de convenções ou aprendizagens culturais (TOMASELLO,2003) dessa natureza. Suas atitudes, gestos e linguagem utilizada na cena do recorte 11, podem representar respostas desses processos e dessas apreensões, bem como indícios de que há o reconhecimento de intencionalidades que mobilizam a interação, por ambas as parceiras de interação - condição essencial para a consolidação de uma atenção conjunta (TOMASELLO, 2003).

O movimento de redirecionamento da atenção, por ambas as parceiras de interação, neste recorte 11, e o retorno à motivação inicial demonstram a complexidade da capacidade de manutenção das interações triádicas e quadráticas, com a inclusão de um segundo objeto de atenção: **Kaio** e **Melque** disputando um brinquedo. Ao retomarem à cena que protagonizavam, após atenção em **Kaio** e **Melque**, **Aryane** e **Arielle** (ambas com 19 meses e 27 dias) ainda demonstram: a habilidade de manter o movimento de reinicialização da mesma cena, ao deslocarem e retomarem a atenção para o objeto de atenção comum (o livro); e a capacidade de Atenção coletiva/colaborativa, numa interação que se desenvolvia num contexto que podia desfavorecê-la, haja vista o número de crianças e a diversidade de ações que caracterizavam esse contexto, a exemplo da hora do banho e da alimentação, e da exploração de diferentes brinquedos, dentre outras.

Em contexto semelhante ao apresentado no recorte 11, o recorte 12 (a seguir), que retrata a cena 153 gravada no último dia de coleta de dados, envolve crianças já com 30 meses de idade, que evidenciam elaboradas capacidades para manutenção e coordenação de atenção conjunta. Neste recorte, as mesmas habilidades demonstradas por **Aryane** e **Arielle** (no recorte 11) são observadas em outras crianças que brincavam conjuntamente. No entanto, no recorte 12 se observa a ampliação no tempo de duração da cena, e uma modificação comportamental das crianças, quanto à manutenção, coordenação e controle da interação. Neste recorte, como no anterior, também se evidencia, com saliência, a correspondência mútua da intencionalidade que mobilizava a ação interativa. Observem.

Recorte 12 (Duração: 00:03:52)**:** [123]

CONTEXTO: Crianças (**Isaque**: 29 m. e 9 d.; **Melque:** 26 m. e 15 d.; **Kelven Ariel:** 30 m. e 27 d.; **Kaio:** 28 m. 16 d.; **Isnaider:** 26 m. 26 d.; **Samuel:** 24 m. e 28 d.**)** brincando no pátio do berçário.

- **Professora 1:** Quem quer brincar de bola?! (com empolgação, retira bolas de dentro de um saco e distribui com as crianças).
- **Professora 1:** - É pra brincar com o coleguinha, viu Kaio? (Joga uma bola para Isaque)
- **Isaque:** (Pega a bola e olha para Melque e Isnaider que se aproximavam dele).
- **Melque:** (Segura na camisa de Isaque).
- **Isaque:** – Sai (Olha para Melque).
- **Isnaider:** (Olha para Isaque com as mãos estiradas para a bola).
- **Isaque:** (Olha para Isnaider).
- **Isaque:** - Bola, bola (se agacha, coloca a bola no chão e chuta na direção de Melque e Isnaider).
- **Melque:** (Chuta a bola de volta para Isaque) – Gooool (pula e bate palmas).
- **Isaque:** (Pega a bola, coloca-a no chão, olha para Melque e chuta para ele, mais uma vez).
- **Melque:** (Corre para pegar a bola).
- **Isaque:** (Corre, pega a bola que chutou e a segura).
- **Melque:** (Olha para Isaque)
- **Isaque:** (Chuta a bola para Melque).
- **Melque:** (Chuta a bola para Isaque).
- **Isaque:** (Pega a bola e corre em direção a casinha, no final do pátio).
- **Melque e Kelven Ariel:** (Seguem Isaque).
- **Isaque:** (Para, olha para trás e dá sinal com a mão direita, para que Melque pare e se afaste) - Vai, vai, bola.
- **Melque:** (Anda de costas, se afastando de Isaque).
- **Isaque:** - Pala (coloca a bola no chão e chuta para Melque).
- **Kelven Ariel:** (Com outra bola nas mãos, olha para Isaque e olha para Melque).
- **Melque:** (Segura a bola chutada por Isaque e a coloca no chão).
- **Isaque:** - Joga, joga (olhando para Melque).
- **Melque:** (Olha para Isaque e chuta a bola).
- **Kelven Ariel:** (Se afasta).
- **Isaque:** (Pega a bola e chuta de volta para Melque).
- **Melque:** (Corre para segurar a bola).
- **Isaque:** – Joga (olha para Melque).
- **Melque:** - Ali, ali (Segura a bola com às mãos elevadas e aponta na direção de Isaque, mandando-o se afastar para o canto da casinha).

[123] Cena 153, dia 04/12/2013, turno da tarde, duração de 00:10:08.

- **Isaque:** (Olha para Melque e espera a bola).
- **Melque:** (Corre com os braços elevados e a bola nas mãos até próximo a casinha e joga a bola, que cai em cima do telhado da casinha e depois no chão).
- **Isaque:** (Pega a bola, olha para Melque e se distancia um pouco).
- **Melque:** (Olha para Isaque, sorrir e se posiciona para receber a bola, na frente da casinha).
- **Kaio:** (Com uma bola na mão se aproxima, olha para Isaque, para Melque, coloca sua bola no chão, ao lado de Isaque, e chuta para Melque).
- **Isaque:** (Olha para Kaio e para Melque e se afasta, com sua bola na mão).
- **Melque:** (Recebe a bola de Kaio e chuta de volta).
- **Kaio:** (Olha para Melque, recebe a bola e chuta de volta para Melque).
- **Melque:** (Sai da posição).
- **Kaio** – Ai Meque, ai Meque (corre para segurar a bola que Melque não havia pegado, pega, e olha para ele).
- **Isaque**: (Se reaproxima de Melque com a bola na mão e aponta para a direção da casinha).
- **Melque**: (Vai até a casinha e olha para Isaque).
- **Kaio**: (Olha para Isaque, fica em sua frente com a bola na não e olha para Melque) – Ai Meque, ai Meque. (chuta a bola para Melque).
- **Isaque**: (Fica olhando para Kaio e Melque, com a bola na mão).
- **Kaio**: (Chuta para Melque).
- **Melque**: (Chuta para Kaio).
- **Kaio**: (Corre para pegar a bola).
- **Melque**: (Também corre atrás da bola)
- **Isaque**: (Chuta a bola para o canto da casinha, local onde estava Melque anteriormente).
- **Kaio**: (Segura a bola e sai).
- **Melque**: (Olha para Isaque, volta para o canto da casinha, segura a bola, eleva os braços e olha para Isaque).
- **Isaque**: (Se afasta, andando de costas, para se posicionar).
- **Melque**: - Ali, ali, vá (faz movimento com uma das mãos).
- **Isaque**: (Para e olha para Melque).
- **Melque**: (Joga a bola para Isaque).
- **Isaque**: (Segura a bola).
- **Melque**: (Se aproxima de Isaque, sorrir e bate palmas) – Isso (Volta para o canto da casinha).
- **Isaque**: (Segura a bola e olha para Melque).
- **Melque**: (Olha para o alto, para o céu e aponta) – Avião! (Dá tchau e olha para a professora 1).
- **Isaque**: (Olha para o céu).
- **Kaio**: - Avião! (grita e acena para o avião).
- **Professora** 1: - Avião? Onde? (Olha para o céu).
- **Kaio:** (olha para a professora e aponta para o céu).
- **Professora 1:** - Êita! Olha o avião! Dá tchau Kaio! (olha para Kaio e para o avião).
- **Isnaider, Isaque e Kaio:** (acenam para o avião).
- **Kaio:** Tchau, vião.
- **Isnaider, Kaio, Samuel e Melque:** (olham na direção do avião por alguns instantes).
- **Kaio:** (Olha para a bola que estava nas mãos de Raislan e corre na direção deste).
- **[...]**

Além dessas semelhanças contextuais com o recorte 11, neste recorte 12, destacamos a capacidade de interação social das crianças, em manterem a comunicação entre seus pares. A cena de atenção conjunta pôde ser mantida por mais de duas crianças de uma mesma faixa etária, apesar da influência da professora na coordenação do espaço lúdico e das interações que se estabeleciam entre as crianças que brincavam espontaneamente no pátio do berçário.

A presença da professora na oferta de brinquedos (de bolas especificamente), não representou, no nosso entendimento, interferência na forma de inicialização, condução e manutenção da interação de atenção conjunta entre **Isaque** (29 meses e 09 dias), **Melque** (26

meses e 15 dias), **Kelven Ariel** (30 meses e 27 dias), **Isnaider** (26 meses e 26 dias), e **Kaio** (28 meses e 16 dias). Portanto, consideramos que se trata de um exemplo de atenção conjunta estruturada e mantida por um grupo de crianças, dentro de um contexto marcado pela mobilidade ativa das crianças, pela busca de concretização de objetivos, na escolha de ações lúdicas, pelo reconhecimento do outro como agente intencional igual a si mesmo (TOMASELLO, 2003) e pela comunicação e construções linguísticas de uso multimodal.

Isaque e **Melque** parecem demonstrar sintonia quanto: aos fins da ação lúdica com a bola, e respostas que evidenciavam uma compreensão ativa (BAKHTIN, 1988) desses fins; quanto à intenção de ambos na manutenção da brincadeira, da atenção conjunta; e quanto ao uso de elementos linguísticos na ordenação dos movimentos necessários a essa manutenção. Essa ordenação e correspondência aos movimentos e usos da fala e de gestos, podem ser representadas como respeito aos turnos de fala de um diálogo.

A atitude de **Isaque**, ao observar **Melque** (que segurou na camisa de Isaque) e Isnaider (que estirou as mãos solicitando a bola), pode ser considerado o momento inicial do reconhecimento da intenção dos seus colegas, em brincar com a bola. Tal reconhecimento se confirma quando **Isaque** gesticula, com movimento de agachamento para colocar a bola no chão, e enuncia: "bola, bola", antes de chutá-la em direção a **Melque** e **Isnaider**. O mesmo reconhecimento, frente a atitude de **Isaque** e seu objetivo em estabelecer a brincadeira, se confirma quando **Melque** revida o chute de bola, enuncia o "gooool", com entonação expressiva, e gesticula empolgado, com palmas e pulos.

O olhar intercalado entre o parceiro de interação e o objeto de atenção, observados em ambos os interactantes, palavras de ordem, como: "pala", pronunciada por **Isaque** indicando com a mão direita que **Melque** deveria parar de andar de costas e se posicionar para receber a bola; "joga" também pronunciada por **Isaque**, ao indicar a hora do chute de **Melque**; "Ali, ali" quando **Melque** indica, apontando, a direção em que Isaque deveria devolver o chute com a bola, dentre outros, indicam essa sintonia no diálogo, através de recursos da linguagem multimodal.

Gestualidades, gestos emblemáticos (KENDON, 1982), e enunciações, observados neste recorte 12, podem também corresponder, no nosso entendimento, a compreensões e repostas da comunicação que marcava o inicio de uma intensa cena de atenção conjunta entre as crianças, bem como significações de práticas culturais (BRUNER, 1990) - como o jogo com bola onde se objetiva o gol -, talvez apreendidas pelo processo definido por Tomasello (2009) de *intention-reading*, através do qual elas puderam discernir, na situação social vivenciada, metas e intenções, não através da fala de um adulto, como ressalta este

pesquisador, mas, nessa situação, através de atitudes, gesticulações, ou palavras de parceiros coetâneos. Trata-se de práticas talvez já presentes no universo sóciocultural desses meninos, possíveis de serem consideradas aprendizagens culturais (TOMASELLO, 2003).

Ademais, o funcionamento da cena de atenção conjunta mostra que a inserção e participação de **Kaio** na brincadeira não representou uma tensão no grupo, com a quebra da interação ou sua reinicialização, apesar do breve afastamento de **Isaque**. A cena foi mantida, através da colaboração imediata de **Melque**, que buscou, posteriormente, integrar-se com **Isaque** ao reiniciar, ou reintroduzir-se na brincadeira. Dentro do mesmo contexto dessa cena, uma micro cena é inicializada por **Melque**, que redireciona sua atenção para um avião que sobrevoava nas imediações da instituição escolar. Nesta "micro cena", todas as crianças e a professora se envolveram, marcando a finalização da interação triádica que ocorria, autonomamente, entre **Melque**, **Isaque**, **Kaio** e **Kelven Ariel**.

Também num contexto em que crianças brincam livremente no pátio do berçário, o recorte 13 traz uma situação em que a interferência do adulto (pesquisadora), com comentários, não representa obstáculo para a continuidade da cena de atenção conjunta entre as crianças.

Recorte 13 (Duração: 00:02:40)**:** [124]

CONTEXTO: Crianças (**Aryane:** 24 m. e 04 d.; **Arielle:** 24 m. e 04 d.; **Pedro:** 18 m. e 28 d.; **Samuel:** 21 m. e 24 d.; **Emanuela:** 20 m. e 12 d.; **Melque:** 23 m. e 01 d.) dentro da casinha de plástico.

- **Aryane, Arielle, Pedro e Samuel:** (Dentro da casinha, sentadas num banquinho).
- **Samuel:** (Sobe em outro banquinho que há dentro da casinha e pula).
- **Arielle:** - Êêêêêê (Com entonação expressiva, ao olhar para Samuel, que havia pulado, sorrindo e saltitando e aponta).
- **Aryane:** - Êêêêêê (Com entonação expressiva, olha para Arielle, depois para Samuel, sorrir e saltita).
- **Samuel:** (Olha para as meninas e volta a subir no banquinho).
- **Arielle:** - Neném Vem! (Levanta do banquinho e observa Samuel pular, de frente para ela).
- **Aryane:** (Levanta e olha para Arielle e para Samuel).
- **Samuel:** (Pula, olha para Arielle e sorrir).
- **Arielle:** - Êitaaa! No binquedouuu (Com entonação expressiva, olha para Samuel e sorrir).
- **Aryane:** (Olha para Arielle e em seguida para Samuel).
- **Samuel:** - Binquedu (Olha para Arielle e sobe novamente no banquinho).
- **Pedro e Emanuela:** (Olham para Samuel e também sobem no banquinho).
- **Samuel:** (Pula e olha para Arielle) – Êita!
- **Arielle:** (Olha para Samuel, sorrir, e olha para um brinquedo que está em uma das janelas da casinha e manuseia-o).
- **Samuel:** (Olha para Emanuela, que estava sentada no banquinho, puxa-a pela blusa, retirando-a).
- **Emanuela:** - Aiiii, aiii (Olha para a pesquisadora).
- **Samuel:** (Volta a subir rapidamente no banquinho).
- **Pesquisadora:** - Faz isso não, viu Samuel?
- **Arielle:** (Olha para a pesquisadora, para Emanuela) – É miga (Olha para Samuel).

[124] Cena 124, dia 20/08/2013, turno da tarde, duração de 00:03:10.

- **Aryane:** (Senta no banquinho e olha para Samuel e para Emanuela).
- **Samuel:** (Olha para a pesquisadora, sobe no banquinho, se desequilibra, cai, levanta e sorrir para Aryane).
- **Arielle:** (Olha para Samuel e sorrir).
- **Melque, Pedro e Emanuela:** – Êêêêê (Pulam e gritam dentro da casinha).
- **Aryane e Arielle:** (Olham para Melque, Pedro e Emanuela e sorriem).
- **[...]**
- **Samuel:** (Olha para a pesquisadora e pula).
- **Pesquisadora:** - Êita que pulão Samuel!
- **Samuel:** (Sai da casinha, sobe num banco de alvenaria próximo da casinha).
- **Samuel:** (Pula do banco de alvenaria).
- **Pesquisadora:** - Faz isso não! Você pode se machucar, viu?
- **Pedro e Melque:** (Olham para Samuel e para a pesquisadora).
- **Pedro e Melque:** (voltam suas atenções para o banquinho de dentro da casinha, sobem e descem deste).
- **[...]**

Nesta cena 124 (recorte 13), protagonizada por um grupo de seis crianças – duas delas já no segundo ano de vida -, a brincadeira de pular de um banquinho tornou-se o objeto e o evento de atenção mútua. Risos, gritos, pulos, olhares, palavras e expressões integravam o contexto da atenção conjunta. Observem que **Samuel,** ao iniciar a brincadeira, chama a atenção, inicialmente, de **Ariane e Arielle**, que olham, sorriem e saltitam. A ação de **Samuel** é repetida e imitada por **Pedro** e **Emanuela** e posteriormente também por **Melque.**

O uso de palavras, em sua maioria com entonações expressivas, por **Arielle**, **Ariane** e **Samuel**, como: "Êêêêê"; "Neném Vem!"; "Êita"; "Êitaaa! No binquedouuu"; "Binquedu"; o comportamento apresentado pelas crianças e a troca de olhares entre estas podem representar a confirmação de, que, todos compreendiam a intencionalidade que movia o evento de atenção conjunta, por estas corresponderam aos movimentos ou gesticulações que pareciam representar formas de brincar das crianças.

As palavras, "Binquedouuu" (fala de Arielle) e "Binquedu" (fala de Samuel), parecem evidenciar a significação dos movimentos de saltar do banquinho, que foi realizado por **Samuel**. A reação de **Samuel,** ao ouvir essa palavra pronunciada por **Arielle**, não apenas de repeti-la, mas demonstrar a associação desta à ação de pular, subindo e pulando novamente do banquinho. Bakhtin (1988, p. 95) diz que reagimos às palavras que compreendemos, quando estas "despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida". Assim, entendemos que a palavra "binquedu" para **Samuel**, lhe trouxe a ideia de brincar de pular, na situação por ele experienciada e inerente ao contexto vivido.

Todas as palavras identificadas nos recortes que retratam interações triádicas e quadráticas, entre crianças em processo de aquisição e construção da linguagem, também podem representar elementos de sustentação dessas interações e evidenciar o desenvolvimento desse processo. No próximo capítulo discutiremos a importância dessas interações nessa construção.

Seja com o uso da fala, ou de outras instâncias multimodais da linguagem, através do olhar, ou até mesmo de manifestações eufóricas de pulos e sorrisos, considerados gestos ou gesticulações, à luz de Kendon (1982; 2000) e McNeill (1985; 1992), todas as crianças (recorte 13) foram capazes de demonstrar complexas habilidades na manutenção da interação conjunta, principalmente a Atenção coletiva/colaborativa, apesar da interferência adulta (pesquisadora), que podia sinalizar para a finalização da brincadeira, com a repreensão da atitude de **Samuel** com **Emanuela**: "Faz isso não, viu Samuel?"; ou alertando o perigo do pulo, de cima do banco de alvenaria: "Faz isso não! Você pode se machucar, viu?" Mesmo por um curto espaço de tempo, de forma autônoma, as crianças colaboram com esta manutenção. Na continuidade da transcrição (em anexo), se observa que Samuel não voltou a pular do banco de alvenaria, mas continuou, junto com **Pedro** e **Melque**, a pular do banquinho que havia dentro da casinha, onde tudo iniciou.

A brincadeira de pular do banquinho dentro da casinha - motivação geradora da interação - gera uma pequena cena de atenção conjunta, quando **Arielle** reage à atitude de **Samuel** para com **Emanuela**, que a forçava levantar-se do banquinho ao puxá-lá pela blusa. Quando **Arielle** redireciona sua atenção para a colega e para **Samuel**, comentando sua atitude: "É miga", ela parece repreender **Samuel**, assim como fez a **pesquisadora**, lembrando a este que **Emanuela** era amiga, como se estivesse passando a ideia de que amiga não se trata daquela forma. A pequena cena descontinuou pela não desatenção de **Samuel** ao fato. A brincadeira de pular foi retomada.

Observamos, enfim, que cenas de atenção conjunta estabelecidas entre crianças, não diferem das observadas em contextos coordenados por adultos. Nas cenas protagonizadas apenas por crianças coetâneas também se observa a inicialização de pequenas cenas, dentro de uma cena matriz. Nos três recortes apresentados é possível observar a utilização, pelas crianças, de tipos e/ou capacidades de atenção conjunta mencionados neste estudo, conforme seus níveis específicos de complexidade. Entendemos que a "Atenção de verificação", e a "Atenção de acompanhamento" identificadas por Carpenter, Nagell e Tomasello (1998), nessas cenas, não foram vistas como capacidades isoladas, ou independentes. Ambas parecem incorporadas ao desenvolvimento de outros complexos tipos, ou complexas capacidades de interação de atenção conjunta, que apresenta a criança. A Atenção redirecionada e a Atenção coletiva/colaborativa em interações de atenção conjunta ocorridas, não somente com a participação de um adulto, parecem realizar essa incorporação.

Ao redirecionar a atenção para um segundo objeto - a exemplo de **Melque** (25 meses e 15 dias), no recorte 12, ao apontar para o avião, em pleno envolvimento com a brincadeira da

bola -, e ao retomar sua atenção para o primeiro, ou manter a atenção nos dois, dentro do mesmo contexto de atenção conjunta, a criança já demonstrou superação ou incorporação das capacidades, tão somente, de envolvimento social conjunto, de acompanhar com o olhar um objeto ou evento - imitando ou não a ação do outro -, e de estabelecer atenção direta através de gestos. A capacidade de Atenção coletiva/colaborativa, observada numa interação de atenção conjunta entre crianças, indica que estas desenvolveram a habilidade de manter a própria interação, seja envolvendo um ou dois objetos/eventos.

O envolvimento da professora em interações de atenção conjunta entre crianças, tema brevemente discutido no sub
item abaixo, mostra que dentro de um contexto motivacional de interações conjuntas, em parceria com a (s) professora (s), micro cenas de atenção conjunta entre crianças se desenvolvem. Nessas interações, crianças parecem se deslocar dessa motivação geradora, junto a esse adulto, para uma motivação associada com outra (s) criança (s), mesmo sem perderem de vista o motivo inicial dessa interação.

4.4.2 Interações com envolvimento da professora.

O contexto do recorte de 14 – semelhante ao contexto de muitas outras cenas de atenção conjunta observadas na turma investigada -, a hora da leitura de uma história, era sempre marcada pelo interesse e empolgação das crianças. Todas se aproximavam da professora, motivadas pela escuta da história e pela exploração das imagens presentes no livro. Na nossa percepção, esse era um dos momentos mais encantadores da rotina do berçário.

Recorte 14 (Duração: 00:03:56)**:** [125]

CONTEXTO: Hora da história e da música da foca (**Melque:** 24 m. e 06 d.; **Thais:** 26 m. e 05 d.; **Kaio:** 26 m. 07 d.; **Lucas:** 17 m. e 09 d.; **Aryane:** 25 m. e 09 d.; **Arielle:** 25 m. e 09 d.; **Isaque:** 27 m. **Samuel:** 22 m. e 25 d.).

- **Professora 3:** - Lá vem tia Núbia com a foca!
- **Melque, Thais:** (olham na direção da professora e seguem).
- **Professora 1:** - Olha a foquinha! (uma foca de EVA) Que legal! Olha a foca! Ficar feliz! Repor a bola! No seu nariz! (canta).

[125] Cena 131, dia 25/09/2013, turno da tarde, duração de 00:09:52.

- **Kaio, Lucas, Aryane, Arielle, Isaque, Melque, Samuel e Thais:** (sentados no chão, olham para a professora, que estava sentada num bando de alvenaria à frente das crianças).
- **Professora 1:** = Olha! A foca ficou feliz (mostra a foca). A foca está com a bolinha no na... (pausa)
- **Kaio:** izz (complementa).
- **Samuel:** (levanta e tenta pegar um caderno que estava embaixo da perna da professora).
- **Professora 1:** - Não é o livro (prende o caderno com as pernas).
- **Samuel:** (toca no caderno, olha para a professora e volta a olhar para a foca).
- **Professora 1:** (ler algo no caderno) - Quer ver a foca, bater palminhas? (olha para as crianças). É dá a ela... (canta) É dá o quê? O que ela gosta? De comer o quê?
- **Isaque:** - Sabe não.
- **Samuel:** (Olha para a foca).
- **Kaio:** - Sadinha.
- **Professora 1:** - Uma sardinha! (cola uma sardinha, de EVA, na boca da foca)
- **Pesquisadora:** - E é Kaio? Ela gosta de comer sardinha?
- **Kaio:** (Em pé, olha para a professora e para a foca).
- **Lucas:** (Olha para Aryane, toca com a mão em sua perna).
- **Aryane:** (Olha para Lucas).
- **Lucas:** (Coloca o braço fora do cercadinho, aponta em direção ao parque de areia e olha para Aryane).
- **Aryane:** (Olha em direção ao parque e em seguida para a professora e para a foca).
- **Professora:** - Quer ver a foca, pegar uma briga? É espetá-la, na barriga! (canta e cola um gancho de EVA na foca). Tá vendo? A foquinha?
- **Lucas, Aryane, Kaio, Isaque, Melque, Samuel e Arielle:** (olham para a professora e para a foca).
- **Professora 1:** (Vamos cantar de novo? (repete a canção, mostrando a foca).
- **Aryane:** (Olha para Lucas e toca na madeira do cercadinho).
- **Lucas:** (Olha para Aryane, o que ela fez e também toca na madeira do cercadinho).
- **Aryane:** (Olha para Lucas).
- **Lucas:** (Olha para Aryane).
- **Aryane:** (Toca duas vezes na madeira e olha para Lucas).
- **Lucas:** (Olha para Aryane e toca uma vez na madeira).
- **Aryane:** (Sorrir para Lucas e faz movimentos com os dedos acima da cabeça de Lucas).
- **Lucas:** (Olha para Aryane e abaixa a cabeça).
- **Aryane:** (Olha para Lucas, sorrir e repete o movimento com os dedos)
- **Lucas:** (Olha para Aryane, para a madeira, pega alguns fragmentos e coloca na cabeça de Aryane).
- **Aryane:** – Não (olha para Lucas e retira os fragmentos de madeira da cabeça).
- **Lucas:** (Olha para o chão e aproxima o seu dedo de um fragmento de madeira que estava no chão).
- **Aryane:** (Olha para a professora e para a foca).
- **Lucas:** (Olha para a professora).
- **Aryane:** (Olha para o chão, pega o fragmento antes de Lucas, joga por fora do cercadinho e olha para Lucas).
- **Lucas:** (Coloca a mão na madeira)
- **Aryane** (Abaixa a cabeça, vê mais fragmentos de madeira no chão, pega com a ponta dos dedos e joga para fora do cercadinho).
- **Lucas:** (Olha para Aryane e tenta tocar nos fragmentos que ela jogou).
- **Aryane:** (Olha para a professora).
- **Lucas:** (olha para Aryane, para a professora e novamente para Aryane).
- **Aryane:** (olha para Lucas, coloca a mão para fora do cercadinho e espalha os fragmentos, para fora do alcance de Lucas).
- **Professora 1:** (continua cantando e explorando a história da foca).
- **Aryane e Lucas:** (Olham para a professora e para a foca).
- **Aryane:** (Vira-se e paga um par de sandálias que estava no chão).
- **Lucas:** (Olha para Aryane, e aponta para um prego na madeira)
- **Aryane:** (Olha para Lucas, para a sandália e para a professora com a foca).
- **Lucas:** (Olha para a sandália na mão de Aryane e para a professora, que ainda cantava).
- **Professora 1:** (Para de cantar e olha para Aryane).
- **Aryane:** - Vem neném! (gesticula com uma das mãos e olha na direção do final do pátio).
- **[...]**

Neste exemplo do recorte 14 observamos, inicialmente, que a **professora 3**, aguarda a chegada da **professora 1**, estimulando as crianças para receberem a "foca", principal personagem da história que iria ser contada e cantada. A **professora 1** se aproxima com a foca, já cantando, e prende a atenção de todas as crianças, que sentam no chão, à frente da referida professora.

Mesmo com a atenção na foca, observem que **Samuel** redireciona sua atenção para um caderno que a **professora 1** mantinha embaixo da sua perna, tentando pegá-lo. Também com atenção na foca e nos comentários que tercia sobre este animal, a **professora 1** corresponde com o redirecionamento feito por **Samuel** e o impede de segurar o caderno, justificando: " Não é o livro". **Samuel** ainda insiste, tocando no caderno e olhando para a professora, mas logo se volta para o objeto de motivação geradora da atenção conjunta estabelecida, a foca. Apesar do curtíssimo tempo de duração, a capacidade de atenção redirecionada que demonstra **Samuel,** possibilita que uma micro cena se forme, envolvendo a **professora**, **Samuel** e um caderno, dentro de um macro contexto de interação.

Com maior tempo de duração, outra micro cena é observada neste recorte 14, desta vez entre **Aryane** e **Lucas**. Observem que a correspondência do olhar entre essas crianças parece mobilizar a atenção na madeira, e nos fragmentos desta, e dinamizar a interação de atenção conjunta que se estabelecia entre as crianças, dentro do contexto em que professoras conduziam uma interação triádica com essas e demais crianças. Observem que os gestos de movimento com os dedos, que **Aryane** fez sobre a cabeça de **Lucas**, leva-os a compreensão de que esses fragmentos foram colocados em sua cabeça e passa a imitar a colega, colocando em sua cabeça pedacinhos de madeira.

Aryane e **Lucas** se mantiveram atentos a ação da **professora 1**, ao desviarem o olhar, por mais de uma vez, durante a inclusão de um segundo objeto de atenção, na micro cena que realizavam. Já ao final da pequena cena, ainda com atenção na cena maior, **Aryane** substitui o fragmento de madeira, por outro objeto de atenção: uma sandália. **Lucas**, por sua vez, olha para **Aryane** e mostra-lhe um prego afixado na madeira, apontando. Após o olhar da professora para essas crianças, **Aryane**, chama **Lucas**: "Vem neném!" e faz movimentos com uma das mãos, olhando na direção no final do pátio, indicando o fim da interação com a **professora 1**.

As capacidades de Atenção redirecionada e de Atenção coletiva/colaborativa foram evidenciadas em **Samuel** (22 meses e 25 dias de idade), em **Aryane** (25 meses e 09 dias de idade) e em **Lucas** (17 meses e 09 dias de idade), quando redirecionam a atenção para um segundo objeto de atenção, e se mantém atentas ao primeiro objeto, simultaneamente. Essas

duas últimas crianças, ao se comportarem atentas às duas interações de atenção conjunta - com e sem a participação do adulto (professora) - demonstram atitudes de colaboração para manutenção destas interações, ocorridas em meio a outros participantes.

O envolvimento do adulto na interação de atenção conjunta entre crianças não carece, no nosso entendimento, de uma discussão mais extensa, pois, importa-nos identificar, nessas interações entre esses parceiros mirins, capacidades que eles apresentam, nas inicializações e funcionamento destas, independente do referido envolvimento. E isso já foi possível de observação no sub-item anterior e confirmando neste. Ou seja, as capacidades de atenção conjunta identificadas por Carpenter, Nagell e Tomasello (1998) e as de Atenção redirecionada e Atenção coletiva/colaborativa, identificadas em nosso estudo, foram observadas.

Neste recorte 14, como nos demais apresentados no decorrer do item 4.5, os recursos multimodais utilizados pelas crianças, desde o uso de gestos e de olhares redirecionados - como atitudes que evidenciam suas compreensões e significações, frente a enunciados, não somente dos adultos (professoras), mas de seus parceiros coetâneos - ao uso de palavras, como as de **Kaio** (26 meses e 07 dias), complementando respostas, inicializadas pela professora 1, ou oferecendo-lhe respostas completas: "izz", para complementar a palavra nariz; e "sadinha", para referir-se à sardinha (uma espécie de peixe), auxiliam na evidência dessas capacidades, bem como da compreensão e significação de enunciados, a identificação de intencionalidades no parceiro de interação, ou o reconhecimento deste como um agente intencional (TOMASELLO, 2003). As falas das crianças, neste recorte 14, parecem estimuladas pelo contexto de atenção conjunta e podem ser consideradas como mobilizadoras e/ou mobilizadoras desses contextos interacionais.

Enfim, novamente destacam-se, no recorte acima, recursos de linguagem multimodal sendo utilizados por crianças na demonstração de capacidades que as habilitam para mobilização em interações conjunta com, e sem o envolvimento de um adulto. Falas, gestualidades, redirecionamentos e movimentos de alternância com o olhar, parecem formar um todo indissociável, ou uma "matriz multimodal colaborativa" (CAVALCANTE, 2014), nessa mobilização, e podem se constituir indispensáveis na construção do processo de aquisição da linguagem, por essas crianças. Tomando como referência os recortes até aqui apresentados, discutiremos, no próximo e último item deste estudo, acerca da importância da participação de crianças em cenas de atenção conjunta, com vistas nessa construção.

4.5 Cenas de atenção conjunta e o processo de aquisição da linguagem.[126]

Considerando que as crianças envolvidas em nossa investigação encontravam-se em processo de aquisição da linguagem e que as cenas de atenção conjunta observadas eram preponderantemente sustentadas pelo uso de recursos multimodais da linguagem - olhar, gestos e fala -, nos propomos a uma breve discussão, a partir da utilização desses recursos, pela criança, acerca da relevância das interações de atenção conjunta - entre adultos e crianças ou entre as próprias crianças - na construção desse processo, sem a preocupação com a estrutura e evolução das construções gramaticais observadas ao longo do período de investigação. Fundamentos teóricos do primeiro capítulo subsidiam nosso olhar para esse uso.

Assim, entendemos que: Vygotsky (1991) ao considerar a linguagem, em suas diversas formas de expressão, como mediadora das funções psicológicas superiores, deixa implícita a relevância do seu uso social e cultural; essa mesma relevância é dada por Bakhtin (1988), quando compreende a língua, como reflexo "das relações sociais dos falantes", onde expressões, ou enunciados são organizadores da atividade mental, respeitando-se o contexto ou as "condições de enunciação" (DEL RÉ, HILÁRIO e VIEIRA, 2012, p. 62) no real funcionamento da língua (BAKHTIN, 1988); na consideração ao processo de sociogênese e a aprendizagem cultural, Tomasello (2003) destaca o uso da linguagem como artefato cultural apreendido e internalizado pela criança; e que Bruner (1983, p. 13-14), nessa mesma direção, ainda ressalta a aquisição da linguagem dependente da sua aquisição cultural, seja no sentido de construção das produções enunciativas, das capacidades de referir e significar, ou da "função ou intenção comunicativa".

Apesar de focarmos, nessa breve discussão, o uso de recursos multimodais pelas crianças, não desconsideramos a relevância da comunicação e diálogo de adultos (professoras) - na manutenção e funcionamento das referidas cenas - na construção do processo de aquisição da linguagem por esses pequenos parceiros. Nesta comunicação, também se evidencia a linguagem e seu uso multimodal (movimentos com o olhar, gestos em suas diversas manifestações física e facial, falas enunciativas e expressões entonacionais, dentre outros). Nas cenas de atenção conjunta, atitudes das crianças, em resposta à compreensão de enunciados, quando significam falas, gestos, olhares e outras expressões das

[126] Consideramos que uma investigação, com procedimentos metodológicos mais específicos, possa melhor elucidar a relação entre interações de atenção conjunta entre adultos e crianças, com o processo de aquisição da linguagem destas últimas. Nossos procedimentos metodológicos, associados ao fim maior do nosso estudo, não permitiram essa elucidação, mas uma discussão que pode sinalizar esta relação.

professoras, independente dos seus próprios enunciados, parecem relacionadas a essa comunicação e diálogo. Através do outro ou de seus artefatos, segundo Tomasello (2003), o organismo conhece, apreende e vê o mundo.

Corroboramos com Bruner (1983, p. 14) que, ao discutir sentidos para investigação da aquisição da linguagem, propõe que eles sejam interligados, dentro de um processo de interação movido pela compreensão e eficácia comunicativa, e não somente pela "forma, sentido, e referência" em si, ou isolados, mas, dentro de um contexto comunicativo. Nesse entendimento, o papel do adulto em contextos comunicativos de atenção conjunta, pode ser considerado importante na integração e associação, pela criança, da sintaxe, semântica e pragmática, enquanto facetas a serem por ela dominadas, de modo a tornar-se locutor nativo, segundo Bruner (1983). Domínio, que, na visão de Tomasello (2009) dá-se pela inserção da criança aos multiusos de enunciados.

A visibilidade dessa relevância pode ser observada em trechos extraídos dos recortes aqui apresentados. Assim, quando professoras, inseridas nas cenas de atenção conjunta, fazem uso da linguagem multimodal para: convidar crianças para brincar ("Olha a bola! Venha todos brincar de bola!" – recorte 1); coordenar a identificação de fichas, com nomes próprios das crianças, através de canções, ou indagações ("Quem é você? Quem é você?"; "Quem é esse?" – recorte 2); dialogar com as crianças, durante a exploração de brinquedos ("Olha o cachorrinho, olha!"; "Esse aqui é o quê? – recorte 3); ler livros de histórias e comentar sobre as gravuras que as ilustram ("Minhoca e Charlie estão desenhando! Desenharam o sol, a baleia..." – recorte 4); indaga sobre objetos de atenção da criança ("Cadê? Cuida do urso! Pega o urso, pega!" – recorte 5); indaga as crianças sobre atitudes de personagens de histórias lidas ("O macaquinho pirueta! Ele gosta de dar piruetas, cambalhotas e comer banana" [...] Quem gosta de banana?" – recorte 6); Convida e incentiva a escuta da leitura da historia em grupo ("Vem Kaio! Vem ouvir a história. Vou esperar Aliffer e Kaio, tá bom?" – recorte 7; "Pronto. Chega a hora da história. Vamos sentar mais pra cá. Todo mundo quer ouvir a história, né Thais?" – recorte 8); apontar para gravuras do livro, ou para outros objetos de atenção; gesticular ao cantar e ao demonstrar expressões fisionômicas de personagens de histórias lidas ou gravuras exploradas, dentre outros; mobilizar o olhar entre o objeto de atenção e as crianças que com elas interagem; orientar sobre atitudes das crianças na brincadeira espontânea ("É pra brincar com o coleguinha, viu Kaio?" – recorte 12); ou para inicializar a pronúncia de palavras, que deveriam ser complementadas pelas crianças (recorte 6), parecem contribuir com essa eficácia comunicativa de que nos fala Bruner (1983).

Conforme visto no primeiro capítulo deste estudo, Bruner (1990, p. 78) considera que a aquisição de uma língua é sensível ao contexto e, que essa aquisição progride melhor quando a criança compreende, mesmo sem o pleno uso da fala, "o significado daquilo que escuta, ou da situação em que a conversa ocorre". Inserida nesse contexto, e apreciando-o, a criança pode compreender, não apenas palavras, mas aspectos gramaticais da língua, segundo esse mesmo autor. Nesse sentido, a linguagem utilizada pelas professoras, nos contextos em que cenas de atenção conjunta ocorrem, pode contribuir com essa aquisição, permitindo às crianças envolvidas, a ampliação, ou a abstração desses usos e desses aspectos.

A importância dessa comunicação e diálogo, nas interações de atenção conjunta - preponderantemente coordenada pelas professoras -, parece constatada, quando registramos falas de crianças, que demonstram indícios de domínio de facetas da sintaxe, semântica e pragmática (BRUNER, 1983), a exemplo de **Kaio** (25 meses e 02 dias), que no recorte 5, afirma a pesquisadora: "É usso bom", ou quando questiona sobre a imagem do urso na câmera filmadora: "É usso?" O uso desses enunciados indica domínio de uma iniciante organização proposicional de palavras numa frase e de significação em situação pragmática. Trata-se de um uso resultante, talvez, de experiências desta criança, em contextos de comunicação e diálogo, em interações dessa natureza. O adulto, neste caso a professora, em interações de atenção conjunta parece entrar, com a criança, no que Bruner (1983) denomina de *formato*[127] *transacional*, que fornece o que ele chama de *LASS – Language Aquisition Support System*.

Este suporte, segundo Bruner, "enquadra a interação dos seres humanos de forma a auxiliar o aspirante a locutor no domínio do uso da linguagem" (p. 108). Trata-se de um sistema de transmissão da cultura pela linguagem Para este mesmo autor, um formato parece negociado, de entendimento mútuo, na interação entre adultos e crianças, Ele acompanha e "evolve não apenas a ação, mas um local para a comunicação, que constitui, dirige e concluía ação" (BRUNER, 1983, p. 109). No brincar, o formato pode ter "uma natureza recreativa, de tipo jogo" (Idem). Os recortes de cenas de atenção conjunta, presentes neste capítulo, apresentam formatos interacionais dessa natureza. O adulto (professora) parece negociar formatos com as crianças, entrar nesses formatos e/ou constituí-los. Um trecho do recorte 7 exemplifica uma dessas entradas:

- [**...**]
- **Professora 1:** – Quem quer ver o que tem hoje? (Com um livrinho na mão).
- **Arielle:** - Eu! (Levanta os dois braços e olha para a professora).

[127] Bruner (1983, p. 121), assim define formato: "Um formato é uma interação rotinizada e repetida, em que um adulto e uma criança *fazem* coisas a e com o outro..." "É uma interação contingente entre duas partes ativas, contingente no sentido em que as respostas de *cada* membro podem ser demonstradas como dependentes de uma resposta prévia do *outro"*.

- **Professora 1;** - Você quer ver? Quer ouvir a história?
- **Arielle:** (Olha para a professora e confirma com a cabeça).
- **Isnaider:** (Olha para a professora e se aproxima).
- **Kaio, Kelven, Melque e Aliffer:** (Sorriem, sentam na gangorra e passam a movimentá-la).
- **Professora 1:** - Vamos ouvir a história, vamos Kaio? (Passando ao lado da gangorra onde estava Kaio, Kelven, Melque e Aliffer).
- **Melque e Kelven:** (Olham para a professora e saem em sua direção)
- **[...]**

A correspondência das crianças aos enunciados da professora, no sentido destas evidenciarem compreensão e significação, nos leva a reconhecer a relevância do outro, principalmente de adultos, que parece fornecer esse suporte ao processo de aquisição da linguagem (BRUNER, 1983) dessas crianças, através desses formatos negociados e regularizados (Idem) de comunicação linguística - comumente utilizado em ambiente escolar da educação infantil. Vale ressaltar que este autor considera a formação de formatos de interação, desde as primeiras interações da criança com a mãe, que marcam, para esse pesquisador, o início da aquisição da linguagem.

Preocupado apenas com formas de aprender a utilizar a linguagem, e não com "maquinarias" que deve ter a criança para entrar na gramática, se conhecimento inato ou não, Bruner (1983, p.108) diz que "a única maneira de aprender o uso da linguagem é *usando-a* comunicativamente". Nesse sentido, essa correspondência das crianças aos enunciados dos adultos, pode ser considerada evidências desse aprendizado, independente da forma de comunicação utilizada por essas crianças: se gestos, palavras ou frases gramaticalmente apropriadas.

Talvez pela experiência em contextos que favorecem essas trocas comunicativas, podemos dizer que uma criança, na interação com outro parceiro da mesma faixa etária, é capaz de, não apenas demonstrar o que já aprendeu desse uso, mas demonstrar formatos de transmissão dessa linguagem (BRUNER,1983). Assim sendo, a linguagem utilizada por uma criança, numa cena de atenção conjunta, pode ser considerada uma importante motivação para uso dessa linguagem, pela criança que com ela interage. Com este uso, facetas da sintaxe, semântica e pragmática (BRUNER, 1983), também podem ser observadas, de forma indissociável, na comunicação e diálogo entre crianças, como em interações de atenção conjunta nos recortes 12, 13 e 14.

Ao mencionarmos a possibilidade dessa apreensão sintáxica e semântica, não queremos deixar implícito que o fim maior do uso da linguagem em contextos de atenção conjunta, com crianças na faixa etária aqui investigada, seja unicamente a construção sistemática de aspectos gramaticais pela criança. Tão somente compreendemos que esse uso

pode favorecer a apreensão, por esta criança, desses aspectos, quanto a significações práticas da língua em uso. Como Bruner (1983), concordamos que a linguagem "é uma maneira sistemática de comunicar com os outros, de afetar o comportamento deles e o nosso, de partilhar a atenção e de construir realidades às quais depois aderimos [...]".

Nos recortes expostos no presente capítulo é possível observar a saliência dessa função de comunicar, partilhar e de construir da linguagem. A linguagem do adulto, e da própria criança, parece afetar a ambos - estes na condição de parceiros de interação -, que reagem com atitudes significativas e compreensões ativas (BAKHTIN, 1988). Nesses recortes, se observam realidades pragmáticas, que podem auxiliar a essa criança, na apreensão de "como conseguir coisas com palavras" (BRUNER, 1983, 108), ou com gestos, como fez **Isnaider** (26meses e 26 dias) no recorte 12.

O recorte 12, assim como os recortes 13 e 14, exemplificam eficaz comunicação apenas entre crianças. Neste primeiro, entre **Isaque**, **Melque, Isnaider** e **Kaio,** ambos com mais de 24 meses de idade**.** Nesta cena de atenção conjunta, a capacidade de apreensão da intenção de **Melque** e de **Isnaider** (em brincarem com a bola), por **Isaque**, possibilitou a instalação do diálogo e da interação, mais especificamente entre os dois primeiros. A atitude de segurar a camisa de **Isaque**, por **Melque**, e o gesto de estirar as mãos, por **Isnaider**, solicitando que lhe jogue a bola, parece-nos indícios dessa apreensão, que se constata, quando **Isaque** enuncia: "bola, bola", gesticula e chutar a bola em direção a **Melque**. **Melque**, por sua vez, acompanha com o olhar e responde a comunicação de gestos e palavras, de **Isaque**, chutando a bola e enunciando o "gooool", com palmas e pulos. O pedido de Isnaider, num formato cultural (BRUNER, 1983) não verbalizado, através de gestos, não indica que este ainda não faz uso de formas de pedir, através da fala, mas que ele apreendeu da cultura, como obter o que deseja através desse uso multimodal da linguagem, ou, como diria Bruner (1983, p. 105), essa criança demonstra saber "sobre condições culturais do pedir".

A partir da interação inicial entre essas crianças, em meio a olhares intercalados e gestos, o uso da fala parece fluir, e ser utilizada como mobilizador da interação conjunta estabelecida entre eles, e como orientação no desenvolvimento da brincadeira ("Joga, joga"! "Ali, ali" – falas de Isaque e de Melque, respectivamente), além das atitudes observadas pelos movimentos que elas demonstravam, ao correr, pegar e chutar a bola um para o outro. **Isaque,** quando se pronuncia e gesticula, parece estimular o uso da fala por **Melque**. **Isnaider** se isenta da brincadeira, e **Kaio** se integra ao se aproximar da ação lúdica, demonstrando compreender seu funcionamento. Além dos mesmos movimentos de **Melque** e **Isaque**, **Kaio** também usa a fala nessa mobilização e orientação: "Ai Meque, ai Meque".

As palavras de **Isaque**, **Melque** e **Kaio** também representam formatos aprendidos com a cultura (BRUNER, 1983). São palavras utilizadas como formas declarativas de pedido, "sem os colocar em forma de questão" (p. 105). Na visão de Bruner, esses pedidos não significam apenas que essas crianças aprenderam linguagem ou atos de fala, mas sobre "condições culturais do pedir" (Idem), através da própria linguagem, produto social desta mesma cultura (BRUNER, 1983, 1990; Tomasello, 2003, 2009; Vygotsky, 1991), carregada de ideias e símbolos (BAKHTIN, 1988).

Apesar da faixa etária dessas crianças (recorte 12) indicar capacidade cognitiva biológica para uso da linguagem falada, pois estas já se encontravam com 24 meses de idade, entendemos que os formatos, por meio dos quais estas mergulharam numa comunicação eficaz, se constituem, conforme (BRUNER, 1983, p. 122), não apenas de instrumentos de transmissão cultural de linguagem, mas de oportunidades para o aprimoramento de capacidades de atenção conjunta, que pode ser demonstrado pelo uso de recursos multimodais da linguagem, nesses formatos.

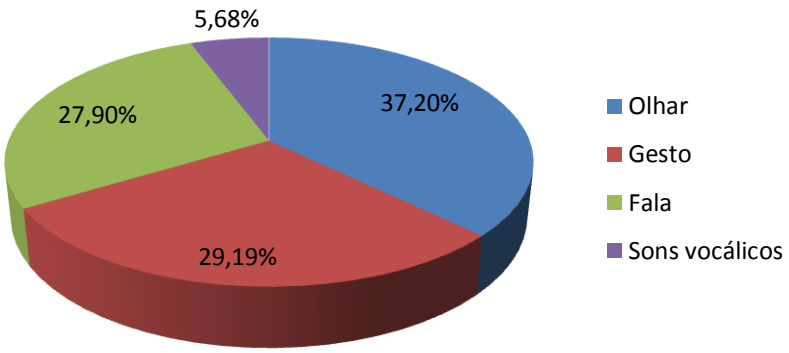
Interações triádicas, denominadas por Tomasello (2003), e interações quadráticas, aqui identificadas, podem ser também consideradas formatos de comunicação rotineira, observadas no berçário da creche. A utilização desses mencionados recursos foi frequente no decorrer destas interações, ou destes formatos, e podem denotar uma efetiva construção linguística das crianças, nelas envolvidas. A tabela 5, na sequência, mostra a incidência numérica desse uso em meio ao diálogo e à comunicação que as sustentavam.

Vale esclarecer que não trazemos essa tabela para que se possa observar a quantificação de todas as vezes que esses usos se repetiam em cada cena de atenção conjunta identificada, por cada parceiro de interação. Nosso objetivo é focar esse uso pelas crianças, observando sua evidência na cena, de um modo geral, sem a preocupação com as repetições.

Nesse sentido, a tabela 5 e o gráfico que a segue não trazem a quantidade e o percentual relativo a todos os momentos em que o olhar, gestos, falas, e vocalizações eram expressos, pelas crianças, dentro de cada uma das 154 cenas. Preocupamo-nos apenas em identificar e quantificar o uso desses recursos multimodais da linguagem, no conjunto das cenas registradas por dia de gravação, sem, portanto, especificar o uso por criança, mas a presença destes nesse conjunto.

Tabela 6: Linguagem multimodal usada nas cenas de atenção conjunta pelas crianças.

DIAS DE GRAVAÇÃO/ FILMAGEM	QTD. DE CENAS DE ATENÇÃO CONJUNTA	OLHAR	GESTOS	FALA	VOCALIZAÇÃO[128]
10/12/2012	06	06	05	-	02
13/03/2013	15	15	10	02	05
20/03/2013	08	07	03	03	04
22/03/2013	05	05	03	02	04
03/04/2013	08	05	04	05	01
10/04/2013	09	08	08	08	03
19/04/2013	04	03	01	01	01
22/04/2013	04	03	03	03	-
03/05/2013	03	03	03	02	01
08/05/2013	04	04	04	03	-
15/05/2013	12	10	08	10	-
29/05/2013	11	11	08	10	-
14/06/2013	07	07	04	06	-
19/07/2013	01	01	01	01	01
24/07/2013	17	16	15	14	-
07/08/2013	06	06	05	06	-
20/08/2013	06	06	06	06	-
25/09/2013	11	11	08	10	-
23/10/2013	05	05	04	05	-
20/11/2013	05	05	04	04	-
04/12/2013	07	07	06	07	-
TOTAL:	**154**	**144**	**113**	**108**	**22**



Essas representações numéricas trazem dados que servem de ilustração das construções linguísticas das crianças ao longo de suas participações em interações triádicas ou quadráticas. A ordem de incidência numérica que totaliza o uso das instâncias multimodais, parecem associadas à evolução de capacidades e tipos de atenção conjunta identificadas por Carpenter, Nagell e Tomasello (1998). Observem a incidência e evolução numérica quanto ao uso do olhar no *envolvimento conjunto* e *acompanhamento* ao objeto de atenção ao (s)

[128] Por vocalização, compreendemos o uso de sons, no nosso caso pela criança, que podem se aproximar a sons associados á pronúncia de palavras. No entanto, estes não representam palavras de uso convencional da nossa língua, mas, em contextos comunicativos e interativos, como em cenas de atenção conjunta, podem representar indícios da participação da criança e de construções linguísticas no processo aquisicional. Nas cenas observadas, mesmo que mais presente nos primeiros meses de coleta de dados, esses sons foram identificados por algumas crianças. Por isso, os trazemos nesta tabela, por considerarmos essa construção, apesar da opção de não discorremos sobre esses sons, nas análises deste capítulo.

parceiro (s) de interação, seguida pelo número de vezes em que gestos e falas parecem denotar uma *atenção direta* à relação triangular, ou quadrangular. Com esses usos, essas relações puderam ser identificadas, bem como outras capacidades de atenção conjunta: a atenção redirecionada e a atenção coletiva/colaborativa.

É importante mencionar que, independente de formatos (BRUNER, 1983) que possam facilitar a compreensão da criança, de como usar a linguagem, consideramos que esta possui *formas singulares* de entrada nesse fenômeno (DEL RÉ, PAULA E MENDONÇA, 2014), apesar da presença desses recursos multimodais indicarem uma espécie de padrão de ingresso na língua. No caso das crianças aqui investigadas, reconhecemos que esse ingresso antecedeu os muros escolares, haja vista que as relações familiares, junto aos seus pais, irmãos, ou outros adultos - aqui não investigadas – se constituem importantes bases na investigação ao processo aquisicional.

O uso desses recursos multimodais, no decorrer de todas as cenas de atenção conjunta identificadas nesta tabela 5, exceto da fala no primeiro dia de coleta de dados, pode sugerir uma correspondência entre o desenvolvimento e/ou aprimoramento de capacidades/tipos de atenção conjunta, com a construção do processo de aquisição da linguagem pelas crianças. Conforme números desta tabela, no que conserne ao uso de recursos multimodais da linguagem pelas crianças, a emergência da fala apresenta-se atrelada ao uso de olhares e gestos. Ou seja, nas cenas de atenção conjunta observadas em nosso estudo, a fala não surge dissociada de movimentos com o olhar, ou de movimentos corporais. Ela parece auxiliar ou complementar a comunicação, por parte da criança, estabelecida no funcionamento e manutenção dessas cenas.

Através da interação e comunicação com o outro (adulto ou criança), a linguagem multimodal pela criança, pôde ser evidenciada. Práticas intersubjetivas no espaço escolar - da creche - possibilitam a moldagem de enunciados, pelas crianças, por olhares, gestos ou falas, adequando-os a gêneros discursivos inerentes a este espaço, em meio às ações de cuidar e educar. Segundo Bakhtin (2003, p. 302), a fala é organizada nos gêneros do discurso, assim como são também organizadas "as formas gramaticais (sintáticas)". As falas das crianças nas cenas de atenção conjunta, a exemplo das observadas nos dois últimos recortes aqui apresentados (recortes 14 apresentado item anterior, e 15 apresentado na sequência), sinalizam essa organização. Nesse sentido, podemos dizer que contextos de atenção conjunta entre adultos e crianças, podem ser considerados férteis espaços para a aquisição e uso da fala, por essas crianças. Interações triádicas, ocorridas em ambiente escolar, como o da educação infantil, parece oferecer situações desafiadoras para esse uso.

Tais contextos podem ainda ser considerados espaços de constituição de práticas intersubjetivas, onde o adulto - neste caso as professoras - parece modelar seus enunciados, para se fazerem compreendidas pelas crianças, como uma forma de também encontrar no outro - a criança - uma condição de se constituir sujeito, na coordenação de "experiências linguareiras interativas" (DEL RÉ, PAULA & MENDONÇA, 2014). Essas estudiosas destacam a diferença na história da experiência de adultos no uso da linguagem em relação à criança, mas, ressaltam que sua constituição enquanto sujeito, pela linguagem, ocorre no transcurso de toda sua vida. Nesse sentido, as professoras também têm suas formas particulares de interagirem com a linguagem, e se constituem sujeitos na interação com crianças. Essa é uma discussão que pode se reservar a futuras investigações.

A ação pedagógica na turma investigada, marcada por interações de atenção conjunta, envolvendo normalmente um grupo de crianças, parece sustentada pelo diálogo ou pelo "espaço discursivo" (SALAZAR-ORVIG, 2014, p. 15), apesar destas não apresentarem domínio no uso da fala no início da coleta de dados. Outros recursos multimodais, como o olhar e o gesto constituíam esse diálogo. As falas das professoras, na condução desta ação e das interações, estimularam o diálogo e favoreceram a participação mais ativa da criança, que com sua singularidade, adequava-se ao gênero de discurso utilizado, mesmo que, em parte das cenas de atenção conjunta observadas, limitando-se a responder ao que lhe fora solicitado.

Não podemos nos privar de fechar este capítulo, nessa discussão sobre cenas de atenção conjunta e aquisição da linguagem, com um recorte que nos parece representar o contexto desta referida ação, e a importância dessas cenas na construção desse processo.

Recorte 15 (Duração: 00:10:41)**:** [129]

CONTEXTO: Crianças sentadas à mesa para ouvir a história: o "Sanduíche da Maricota" (**Kaio:** 28 m. e 02 d.; **Isaque:** 29 m. e 09 d.; **Arielle:** 27 m. e 04 d.; **Emanuela:** 23 m. e 12 d.; **Lucas:** 19 m. 04 d.).

- **Professora 1:** - È o sanduíche de quem? (Em pé, à frente das crianças, com o livro aberto na altura dos ombros).
- **Kaio, Isaque e Arielle: -** Malicotaaa (Olham para a professora).
- **Professora 1:** - Da Maricotaaa. Como é que a Maricota faz?
- **Kaio, Arielle, Isaque:** - Có, có, có, cuúú (Sentadas, abrem e fecham os braços, imitando às asas da galinha, Maricota).
- **Crianças:** (Todas olham para a professora com o livro na mão).
- **Professora 1:** - Vamos ouvir a história (Abri o livro). A galinha Maricota, preparou um sanduíche, colocou milho, piqué e ovo. Mas, quando a galinha ia comer! (Lendo, faz expressão de suspense e vira a página) A

[129] Cena 146, dia 20/11/2013, turno da tarde, duração de 00:18:45.

campainha tocou: Dindlon, dindlon (Tom de voz afinada. Olha para as crianças e movimenta o dedos, indicador e polegar, da mão direita).

- **Crianças:** (Olham para a professora).
- **Professora 1:** (Continua a leitura) - Era o bode serafim! Béééé. Ele olhou o sanduíche e exclamou: Falta ai o capim (Vira a página). Aí chegou o gato: miau, miau (imita o som do gato). E vendo o sanduíche falou: falta uma sardinha! (Vira a página). João Cão, também veio. Au, au, au (Imita o latir do cachorro e vira a página). E educado, sugeriu: primeiro o osso! (vira a página). Sempre subindo e agitada, chegou à abelha Isabele. Olhou e disse: esqueceu do recheio? Melhora se botar mel! Da janela, muito metido e engraçado, falou o macaco: claro que falta a banana (Vira a página). Banana! Sardinha, mel, osso! Ah! Vocês querem o queijo? Esqueceram do queijo? Falou o ratinho (Vira a página). A brincadeira acabou, quando a raposa chegou e falou: falta uma galinha (em tom de voz forte). A galinha Maricota focou desesperada! Agoniada! (Em tom de voz acelerada e com expressão de ansiedade) Có, có, có. Ficou espantada! E ficou com medo! (Com expressão de medo, olha para as crianças).
- **Crianças:** (Todas atentas, olham para a professora).
- **Professora 1:** - E a galinha ficou pensando como ficaria o sanduíche com ela em cima. Olha aqui (mostra a gravura do livro, apontando). Ela ficou brava e disse: saia daqui minha gente! (em tom de voz alta) Jogou o sanduíche e começou a fazer tudo de novo. Pão, milho, tudo como o pretendido. E os animais ficaram todos lá fora (Fecha o livro e olha para as crianças). Palmas pra história! (Aplausos).
- **Crianças:** (Aplaudem e sorriem).
- **Professora 1:** - Como era o nome da história que a tia leu? O sanduíche da... (pausa)
- **Isaque e Kaio:** Malicootaáá.
- **Professora 1:** - Da Maricotaáá. E como é que a galinha faz?
- **Kaio, Isaque, Arielle e Emanuela:** - Có,có,có (Movimenta os braços, como asas).
- **Lucas:** (Olha para a professora e também movimenta os braços).
- **Professora 1:** - E a galinha queria comer o quê? O que ela queria?
- **Arielle:** - Ôôôvooooo
- **Professora 1:** - Ôvo. O que mais?
- **Crianças:** (Olham para a professora).
- **Professora:** - E ela escutou fazendo o que na campainha?
- **Kaio:** - Pom, pom, pom.
- **Professora:** - Dindlon, dindlon (Em tom de voz afinado).
- **Crianças:** (Olham para a professora).
- **Professora 1:** - Ai apareceu quem? (abrindo a página do livro).
- **Arielle:** - O bode tia, o bode (movimenta os braços, com empolgação).
- **Professora:** - Como é que o bode faz?
- **Kaio, Arielle e Isaque:** - Béééé (Olham para a professora).
- **Professora 1:** - Béééé. Ai depois do bode apareceu quem? (Vira a página do livro).
- **Kaio e Arielle:** - O gatooo.
- **Professora:** - O gato! E como é que o gatinho faz?
- **Kaio. Arielle, Isaque, Emanuela:** - Miauuu (Olham para a professora).
- **Professora:** - E depois do gato, apareceu quem?
- **Kaio:** - O au, au, au (em tom de voz forte).
- **Isaque:** - Au, au.
- **Professora 1:** - Como é que o cachorro fez? Au, au.
- **Emanuela, Emily, Kaio, Isaque, Arielle:** - Au, au, au.
- **Professora 1:** - Depois do cachorro apareceu a abe... (pausa) lha Isabele. Como é que a abelha faz? Ziss zisss, zisss (Movimenta a mão e o braço no ar).
- **Isaque, Kaio, Emanuela, Arielle e Lucas:** (Movimentam o braço e a mão, como faz a professora).
- **Professora:** - Depois que a abelhinha apareceu veio o ma... (pausa e abri a página do livro, com a gravura do macaco).
- **Kaio:** - Macaco.
- **Professora:** - O macaco (Emite sons do macaco). Depois do macaco veio o quem? O ra... (Pausa e abri a página do livro com a gravura do rato).
- **Kaio:** - O rato (Olha para a professora e para o livro).
- **Professora:** - E depois do rato veio a rapou... (Pausa e mostra a página do livro).
- **Kaio:** - Raposa.
- **Professora 1:** - A raposa! E depois? Quem apareceu? (Mostra a página com a galinha)
- **Arielle e Kaio:** - O có, có.

- **Professora 1:** - O có, có que fazia o quê?
- **Arielle:** - Có, có (Olha para a professora).
- **Professora 1:** - Que ia fazer seu sanduíche e os animais saíram todos, não foi?
- **Crianças:** (Olha para a professora).
- **Professora 1:** - E agora? Quem quer ler a historinha? Quem quer ler?
- **Kaio, Isaque, Arielle e Aliffer:** - Euuuuu (Elevam um dos braços).
- **Professora 1:** - E agora minha gente, a história terminou, bata palmas e dê um sorriso, quem gostou (canta e acompanha com palmas).
- **Crianças:** (Batem palmas acompanhando a música).
- **Professora 1:** Trelê, lê, Tralá, lá; trelê, lê Tralá, lá,lá (faz movimentos com braços e mãos)
- **Crianças:** (Acompanham os movimentos da professora).
- **Professora 1:** - Agora tia vai dar a história (Pega livros de histórias e segura-os). Pode rasgar?
- **Arielle:** - Nãooo.
- **Professora 1:** - Não pode. Tem que ler bem bonito a história, viu? (distribui livros para as crianças).
- **Crianças:** (Sentadas à mesa, recebem os livros e começam a folheá-los).
- **Arielle:** - Dá tia!
- **Professora 1:** - Calma! Cada um vai ler (distribuindo os livros).
- **Arielle:** - Me dáá tia! (Apreensiva para receber o livro). Me dá titia! (Movimenta os braços com agilidade).
- **Professora 1:** - Que coisa mais linda! Conte a história para tia Núbia agora (Olha para as crianças).
- **[...]**

Sem delongas na exploração deste recorte 15, pois acreditamos que ele, em si, resume a relevância a que nos propomos destacar neste item, através de discussões aqui levantadas, ainda destacamos o aprimorado comportamento de atenção e concentração das crianças durante a leitura da história. Nessa cena, crianças se apresentam mais experientes com a exploração do gênero do discurso, história, e domínio no uso da fala em situações interativas, e, ainda, com habilidades cognitivas mais evidentes para compreensão ativa e demonstração de atitudes responsivas (BAKHTIN, 1988), bem como de Atenção coletiva/colaborativa.

O tempo de atenção da professora à leitura do texto se expande, em função da ampliação do tempo de atenção e concentração das crianças. É notório, neste recorte, o que Salazar-Ovirg (2014, p. 16) identificou em estudo realizado: o respeito à produção e "alternância dos turnos de fala", na concentração e manutenção de uma atenção conjunta.

A familiaridade das crianças com a história do "Sanduiche da Maricota" é logo percebida, quando a professora faz indagações iniciais antes da leitura e obtém resposta: "É o sanduiche de quem?" (fala da professora 1); " Malicotaaa" (fala de **Kaio**, **Isaque** e **Arielle**). A própria interação pela linguagem, seja através de leitura e de indagações da professora, ou de enunciações das crianças, parece se constituir como um dos objetos de atenção da interação estabelecida, desde seu início. Desta forma, além do livro, os próprios enunciados dos parceiros de interação eram também objetos de atenção. Isso nos leva a inferir que interações quadráticas se tornam mais comuns com o uso e domínio da linguagem pela criança.

Na linguagem utilizada, observa-se uma ênfase na entonação de algumas palavras, repetidas pela criança, através do alongamento da vogal final de algumas palavras

(“Malicotaaaa” “Ôôôvoooo”, “Euuuu”, dentre outras) e da mudança de tom na voz da **professora 1**. Acompanhada por essa ênfase na entonação, expressões faciais, movimentos físicos, gestos e o redirecionamento do olhar, parecem compor o conjunto dos recursos multimodais nessa cena de atenção conjunta.

Enfim, as ideias, e os signos culturais, apreendidos pelas crianças durante a leitura desse gênero do discurso, assim como elementos linguísticos novos e noções de estruturas gramaticais, revelam-se, mais claramente, na interpretação que a professora faz da história junto às crianças, quando finaliza a leitura: desde o nome da história (que posteriormente vão associar ao título do texto); passando por expressões onomatopeicas que sinalizam para sons que representam alguns animais (características de seres vivos), pelos passos da história (sequência lógica do texto); até o momento em que os papéis se invertem e as crianças se dispõem a ler histórias, ao folhearem livros (uso social do texto escrito). Cenas de atenção conjunta, movidas pelo uso da linguagem multimodal, a exemplo das que foram aqui apresentadas, parecem relevantes na construção do processo de aquisição da língua materna, por crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem, possibilitou-nos, de um modo geral, a constatação de que a interação entre sujeitos se constitui um fenômeno indispensável ao desenvolvimento de capacidades cognitivas sociais de pequenos parceiros, considerando o uso que estes fazem da linguagem e sua multimodalidade. Essa constatação encontrou respaldo em discussões teóricas, consideradas de base interacionista, as quais fundamentaram perspectivas de linguagem adotadas em nossa tese.

Com essas perspectivas (VYGOTSKY, 1991, 2005; BAKHTIN, 1988, 2005; BRUNER, 1974, 1975,1983; e TOMASELLO, 1995, 1983, 2003, 2009), pudemos estabelecer um diálogo, apesar de percursos metodológicos e enfoques teóricos distintos que elas apresentam. No espaço desse diálogo, entendemos a linguagem como uma forma de comunicação viva, que não apenas integra o fenômeno da interação social, mas o constitui, de modo a ser condição para sua existência. Nesse sentido, cenas de atenção conjunta, se apresentam como constituídas de linguagem.

A revisão bibliográfica sobre interações de atenção conjunta, não apenas apresentou explicações acerca de como estas interações se estruturam, das condições para uma efetiva participação das crianças, e de capacidades ou tipos de atenção conjunta, (CARPENTER, NAGELL E TOMASELLO, 1998; TOMASELLO, 2003), dentre outras, mas, inspirou e respaldou a identificação de outro complexo tipo de interação, além da interação triádica já discutida por Tomasello (2003). Trata-se da interação **quadrática**. Esse tipo de interação não desconsidera a relação triangular, que caracteriza o que Tomasello (2003) definiu de cenas de atenção conjunta, mas encontra nela condições de existir e funcionar. Vimos que são nos contextos de interação triádicas, que interações quadráticas surgem.

Nos contextos de interações triádicas e quadráticas, observamos que interações diádicas surgem e são mantidas por crianças, mesmo em curto espaço de tempo. Para Tomasello (2003), a capacidade de relação dual, ou seja, entre a criança e um objeto, ou um adulto, antecede o domínio de participação da criança em interações triádicas. Em nosso estudo, observamos que esse tipo de relação não deixa de ser estabelecida por crianças já experientes nessas interações, nem representa impedimento para que estas participem de contextos caracterizados por relações triangulares e quadrangulares.

A identificação da interação quadrática, em nossos dados, possibilitou o reconhecimento de outras complexas capacidades cognitivas, apresentadas por crianças envolvidas na investigação: as capacidades de **Atenção redirecionada** e de **Atenção coletiva/colaborativa.** Esta primeira, relacionada à interação quadrática, através da qual uma criança se mostra capaz de estabelecer uma relação quadrangular, prestando atenção a dois objetos, simultaneamente, dentro de uma interação triádica, com um adulto ou com outra criança. A segunda, decorrente da participação dessas crianças, em contextos de relações triangulares, em que não apenas ela e o adulto (professora) são parceiros de interação, mas outras crianças e, por vezes, outras professoras. A ampliação do número de parceiros de interação, numa mesma cena de atenção conjunta, bem como condições contextuais em que essas cenas ocorrem, não parece impedimento para a demonstração dessas capacidades, pelas crianças investigadas. Essa identificação representa novos olhares para compreensão do fenômeno da interação social de atenção conjunta.

Além dessas capacidades que identificamos, buscamos reconhecer nos dados do nosso estudo, a consolidação das capacidades de Atenção de verificação, de Atenção de acompanhamento, e de Atenção direta (CARPENTER, NAGELL e TOMASELLO, 1998; TOMASELLO, 2003), por crianças já consideradas experientes em interações triádicas. Para esses pesquisadores, estas são capacidade que indicam os primórdios e a evolução da participação de crianças em situações de atenção conjunta com o adulto. Assim, foi possível constatar, que, apesar do avanço etário das crianças e de suas experiências nesse tipo de interação, estas capacidades não deixam de ser observadas. Elas parecem indissociáveis ou integradas a outras complexas capacidades, como as de Atenção redirecionada e de Atenção coletiva/colaborativa, que identificamos.

Procuramos olhar para os dados do nosso estudo, com as lentes de Bruner (1983) e de Tomasello (2003), quanto ao formato de uma interação triangular, em que dois parceiros de interação prestam atenção conjuntamente a um objeto ou evento. No entanto, os fundamentos de uma análise mais atenta quanto ao funcionamento dessa interação encontramos em Tomasello, por concordarmos com a definição, e de certa forma com a condição, que ele apresenta ao que chama de *cenas de atenção conjunta* - razão pela qual nosso estudo carrega essa denominação em seu título.

Nesse sentido, não basta que dois parceiros prestem atenção conjuntamente a um objeto ou evento, para que se caracterize uma situação de atenção conjunta, como diz Bruner (1974; 1983). Além dessa atenção mútua a um objeto, é preciso que esses parceiros saibam dessa atenção comum. Essa é uma das distinções que apresenta Tomasello (2003), em relação

à Bruner (1983), quando discutem relações triangulares, além da idade da criança como condição para efetiva participação em interações dessa natureza.

Esse entendimento da atenção mútua pelos parceiros de interação é associado ao reconhecimento da capacidade da criança de perceber, nestas cenas, o outro como agente intencional, igual a si mesmo (TOMASELLO, 2003, p. 73). Sendo assim, em cenas de atenção conjunta, uma criança é capaz de compreender intencionalidades desses parceiros. Nas cenas de atenção conjunta observadas em nossa investigação nosso olhar também foi direcionado para essa capacidade de identificar e reconhecer intentos do parceiro de interação, assim como para a compreensão e significação de enunciados.

Nossa experiência na observação a práticas pedagógicas na educação infantil, nos leva a inferir que parece haver facilidade em se considerar, por parte do adulto, gestos intencionais da criança, por esta oferecer pistas para a interação social. Ao contrário, também se observa a desconsideração da criança, pelo adulto, como sujeito intencional. No entanto, considerando a experiência de crianças em participar de interações dessa natureza, e o uso que elas fazem da linguagem multimodal nessas interações, é possível considerá-la como sujeito intencional, capaz de compreender intenções sinalizadas pelo outro, parceiro de interação, através desse uso. Nesse sentido, a criança parece ser capaz de compreender que esse outro é um agente intencional, pela linguagem por ele expressa. Dessa forma, intentos parecem reconhecidos, visíveis e compartilhados (TOMASELLO & CARPENTER, 2007).

Uma incursão a discussões sobre intencionalidade em interações de atenção conjunta, mais especificamente as realizadas por Tomasello (2003; 2005) e por Tomasello e Carpenter (2007), associada ao nosso olhar para cenas identificadas no presente estudo, influenciou nossa proposta de adaptação conceitual à compreensão desses pesquisadores, sobre intencionalidade. Desta forma, a observação a crianças de uma creche (num berçário), na condição de parceiros de interação com o adulto, nos fez entender que a intencionalidade pode está relacionada a comportamentos e atitudes que podem ser demonstradas, através do uso de recursos multimodais da linguagem. E ainda, conforme discutido no último capítulo, nessas interações ela pode ser definida como algo que se demonstra querer fazer, e que se faz.

A capacidade de compreensão e significação de enunciados, também representou um dos nossos fins neste estudo. Observamos que essa é uma capacidade, que, assim como a capacidade de reconhecimento e de identificação de intencionalidades, mobiliza e auxilia o funcionamento e manutenção de cenas de atenção conjunta. A compreensão ativa (BAKHTIN, 1988) de enunciados do adulto, ou até mesmo de outra criança, parece relacionada ao reconhecimento de intencionalidades do parceiro interativo, pela criança.

Quando significa, seja por palavras ou gestos, a criança parece corresponder a essa compreensão, no fluxo da comunicação observada nessas cenas.

A experiência das crianças investigadas, em interações de atenção conjunta, reconhecida durante todo o período de coleta de dados parece resultar no aprimoramento de todas essas capacidades aqui mencionadas, principalmente a de estabelecer e manter **interação quadrática** em contextos de interação triádica, por nós considerada uma das mais complexas.

Essas experiências, no nosso entendimento, também se associam à habilidade de inicialização desses tipos de interações, pelas próprias crianças, seja com o parceiro adulto ou com outro coetâneo. Foi possível observar a não predominância de inicializações de cenas de atenção conjunta pelas professoras, considerando que "micro cenas" eram inicializadas, por essas crianças, dentro do funcionamento da cena estruturada pelo adulto (professora). Durante a participação de algumas crianças, nas cenas inicializadas e coordenadas pelos adultos, algumas motivações se associavam à motivação maior, ou seja, ao motivo que impulsionou o estabelecimento de uma de maior tempo de duração entre as professoras e as crianças.

Outra importante identificação em nossa tese é o funcionamento de cenas de atenção conjunta entre as próprias crianças. Talvez essas cenas tenham sido consideravelmente identificadas, em decorrência do exercício experiencial dessas crianças em interações com o adulto. Desse exercício, talvez advenham motivações para o estabelecimento dessas cenas.

Em cenas de atenção conjunta entre as próprias crianças, a Atenção de verificação, a Atenção de acompanhamento, a Atenção direta (CARPENTER, NAGELL e TOMASELLO, 1998; TOMASELLO, 2003), se apresentaram já consolidadas. A capacidade de **Atenção redirecionada** observada em algumas dessas peculiares interações, leva-nos a inferir que essa complexa capacidade, em interações entre esses coetâneos, já parece alcançar um considerável nível de desenvolvimento, em que a presença do adulto parece não mais representar um apoio que possibilitasse a atenção a dois objetos de forma simultânea. Nesse sentido, uma criança já parece representar, para outra criança, a confiança, de que esse movimento de redirecionar a atenção para outro objeto, não implica na finalização da interação triangular estabelecida entre elas, pois foi no contexto de interações triádicas, que também observamos **interações quadráticas** entre parceiros mirins.

É importante destacar que em todos os tipos de interações observadas nesse estudo, a linguagem em seu uso multimodal oferecia sustentação, ou como dissemos no início dessas considerações finais - por nós, reconhecidas como temporais, haja vista a dinamicidade de processos investigativos no campo da linguística sobre o tema, ora analisado, bem como

nossos possíveis reencontros com os dados do nosso estudo, e a não finitude desses processos - se apresenta constitutiva das interações sociais de atenção conjunta.

Através do uso de movimentos com olhar, de gestos, gesticulações, palavras, expressões entonacionais, ou até mesmo sons vocálicos, foi possível a identificação de todas as capacidades aqui mencionadas, nas crianças envolvidas. Associados a esses usos, o próprio comportamento ou atitudes dessas crianças representavam indícios dessas capacidades, seja para identificação de intencionalidades de parceiros de interação, para significar enunciados destes parceiros, para manter a atenção a dois objetos numa mesma cena de atenção conjunta, ou para colaborar com o funcionamento e manutenção dessas cenas, ás quais ocorriam, na turma investigada, preponderantemente entre professoras e o grupo de crianças.

A presença viva da linguagem multimodal, nas interações observadas no berçário de uma creche, portanto, envolvendo crianças que ainda estavam construindo seu processo de aquisição desse fenômeno, nos levou a levantar uma breve discussão sobre a importância da participação dessas crianças, nessas interações, frente a esse processo. Acreditamos que outras investigações possam aprofundar a relação dessa participação, ou até a dependência, com o domínio e uso da linguagem por essas crianças. O que não deixamos de constatar foi que crianças são estimuladas a esse uso, nesses *formats* (BRUNER, 1983) de interação, o que os torna de fundamental importância para esse processo, ou período aquisicional da linguagem. Nestes formatos, sustentados pelo diálogo ou por espaços discursivos, no dizer de Salazar-Orvig, 2014, parecia notória a indissociabilidade entre facetas da sintaxe, semântica e pragmática (BRUNER, 1983).

Acreditamos que a dinamicidade das ações coletivas, que envolvem crianças e adultos em práticas pedagógicas escolares - como as observadas na Educação Infantil - as quais são caracterizadas pela espontaneidade das crianças, pela ludicidade, pelos recursos utilizados na exploração do desenvolvimento físico, intelectual, social e afetivo da criança, dentre tantos outros, parece aguçar as interações sociais de atenção conjunta que são experienciadas por crianças e adultos. Dai também se aguça a percepção dos que se propõem a investigação em práticas dessa natureza.

Com isso, não queremos minimizar as contribuições advindas das inúmeras pesquisas sobre o fenômeno da atenção conjunta, sejam as realizadas em ambiente familiar – na relação mãe-bebê – ou em espaço laboratorial. Acreditamos, apenas, que o contexto escolar, pelas características acima exemplificadas, aliado à evolução da criança quanto à complexidade de suas capacidades para a atenção conjunta pode ter contribuído para a identificação de interações quadráticas ou quaternárias em cenas de atenção conjunta entre professoras e

crianças do berçário - haja vista que no período final da coleta de dados, algumas crianças já se aproximavam dos 30 meses de idade.

Enfim, em resposta aos questionamentos que nortearam nossa investigação, ressaltamos que:

- Cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem, ocorridas num berçário de uma instituição de ensino, se estruturam e funcionam como interações sociais, em que parceiros prestam atenção conjuntamente a um objeto ou evento, e à atenção um do outro a esse objeto ou evento, conforme definição de Tomasello (2003), ou ainda a mais de um objeto de atenção, se consideramos que essas interações como **quadráticas**;
- Indícios de identificação de intencionalidades do parceiro de interação, pelas crianças, seja na inicialização dessas cenas ou durante seu funcionamento, foram observados, através de recursos multimodais da linguagem, por elas utilizadas;
- Através desses mesmos recursos, e de comportamentos ou atitudes dessas crianças, indícios de compreensão ativa (BAKHTIN, 1988) e de significação de enunciados do adulto, foram observados no decorrer dessas interações;
- A constatação de que essas interações são constitutivas de linguagem, nos leva a confirmar sua relevância para o processo de aquisição da linguagem da criança, haja vista sua capacidade de interação social e linguística com o outro.

Com isso, a única hipótese não totalmente confirmada, refere-se à condição que impulsionava a participação das crianças em cenas de atenção conjunta, que foi atribuída à fala do adulto. Vimos que essa participação não é impulsionada apenas pela comunicação e diálogo estabelecido pelas professoras. Compreendemos que a fala do outro, o adulto, é considerada de fundamental importância, não apenas como impulso à participação das crianças nessas interações, mas como impulso na construção do processo de aquisição da linguagem. Mas, talvez, outra condição tenha se mostrado também importante. Trata-se do uso intenso e constante desse formato de interação na rotina pedagógica da instituição investigada, tornando as crianças experientes nessa participação.

Outro fato que pode ser considerado na motivação dessa participação é o desenvolvimento de capacidades cognitivas dessas crianças, que, com o avançar da faixa etária, se mostravam mais complexas e eminentes, a ponto destas apresentarem a habilidade de prestar atenção a dois objetos simultâneos numa mesma interação e de se comportarem de modo a contribuir com o funcionamento e manutenção dessas cenas, preponderantemente

ocorridas em meio a um grupo de crianças e adultos. Essas capacidades específicas parecem também contribuir com o domínio e uso da linguagem, em espaços de diálogo.

Por fim, os caminhos investigativos traçados neste estudo, com base nos objetivos perseguidos, permitiram a constatação de que algumas questões não foram devidamente discutidas e podem se tornar objetos de investigações futuras. Dentre essas questões destacamos: a aquisição da linguagem e sua efetiva relação com a participação de crianças em interações sociais de atenção conjunta; o papel do adulto nessas interações e na construção da linguagem pela criança; a emergência de gestos e falas em cenas de atenção conjunta.

Feitas essas considerações, acreditamos no alcance dos objetivos deste estudo, e que esse, aberto ao diálogo e às possibilidades de inconclusão, possa servir de referência para novas discussões, seja junto a professores que atuam na educação infantil, ou a pesquisadores de diferentes áreas do saber, que lidam com o funcionamento de interações sociais e da linguagem.

REFERÊNCIAS

ÁLLAN, Sylvio; SOUZA, Carlos Barbosa Alves de. Intencionalidade em Tomasello, Searle, dennett e em abordagens comportamentais da cognição humana. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p. 241-248, 2011.

AQUINO, F. S. B. & SALOMÃO, N. M. (2005). Estilos diretivos maternos apresentados a meninos e meninas. *Estudos de Psicologia*, (002), *10*, 223-230, 2005.

_____. Contribuições da habilidade de atenção conjunta para a cognição social infantil. **Psicologia em Estudo,** Maringá, 14 v., n.2, p. 233-241, 2009.

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

AKHTAR, N.; DUNHAM, F.; DUNHAM, P. Directive interactions and early vocabulary development: The role of joint attention focus. **Journal of Child Language**. 18, 41- 49, 1991.

ÁVILA-NÒBREGA, P. V. **Dialogia mãe-bebê:** a emergência do envelope multimodal em contexto de atenção conjunta. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

ÁVILA- NÓBREGA, P. V.; CAVALCANTE, M. C. B. **O contínuo gestual de Kendon:** uma proposta da adaptação. Anais do ENAL/EIAL, 2013. NO PRELO.

BAKHTIN**,** M. (V. N. Voloshinov) **Marxismo e filosofia da linguagem.** Trad. M. Lahud e Y.F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOZA, Pedro Lúcio. **Compreensão do discurso do professor pelos alunos.** 2011. 153f TESE (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual da Paraíba, 2007.

BARBOSA, P. A. Conhecendo melhor a prosódia: aspectos teóricos e metodológicos daquilo que molda nossa enunciação. **Rev**. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 1, pp. 11-27, jan./jun. 2012.

BARRESI, J. & MOORE, C.. "Intentional relations and social understanding". **Behavioral and Brain Sciences,** 19, 107-154, 1996.

BARON-COHEN, S. **Mindblindness:** na essay on autismo and theory of mind. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

BARROS, Diana L. Pessoa de. Construções de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido.** Campinas, SP : Editora da UNICAMP, 2005.

BARROS, A. T.; CAVALCANTE, M. C. B. Diversidade prosódica na fala materna: o colorido vocal nas interações mãe-bebê. In: MOURA, D. (Org.) **Novos desafios da língua:** pesquisas em língua falada e escrita. Maceió: EDUFAL, 2010.

BARROS, A. T. ; SOARES, P. CAVALCANTE, M. C. B. **Gestualidade como uma pista importante da fluência infantil.** Submetida à revista Prolíngua, 2004.

BATES, E. **Language and context**. New York: Academic Press, 1976.

BATES, E.; O'CONNELL, B. e SHORE, C. Language and communication in infancy. In: **Development.** New York: Wiley, pp. 149-191, 1987.

BATES, E., CAMAIONI, L., & VOLTERRA, V. The acquisition of performatives prior to speech. **Merrill-Palmer Quarterly,** n. 21, p. 205-224, 1975.

BATES, E.; CAMAIONI, L. & VOLTERRA, V. The acquisition of performatives prior to speech. In: OCHS, E. e SCHIEFFELIN, B. B. (eds). **Developmental Pragmatics.** London: Academic Press, 1979.

BATES, E., BRETHERTON, I., SHORE, C., & MCNEW, S. Names, gestures, and objects: symbolization in infancy and aphasia. In: NELSON, K. E. (Ed). **Children's language.** Vol. 4, pp. 59-123, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1983.

BONO, M. A., & STIFTER, C. A . Maternal attention-directing strategies and infant focused attention during problem solving. **Infancy,** *4*(2), 235-250, 2003.

BOSA, C. Atenção Compartilhada e Identificação Precoce do Autismo**. Psicologia**: Reflexão e Crítica, 15(1), pp. 77-88, 2002.

BOWERMAN, M. **Learning to talk**: A cross-linguistic study of early syntactic development with special reference to Finnish. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University, 1970.

BRAIT, Beth. **Bakhtin:** Conceitos-chave. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRANDÃO, L., P. Da pré-linguagem à linguagem. In CAVALCANTE, M. B. C. **Multimodalidade em aquisição da linguagem.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

BRATMAN, M. E. Shared cooperative activity. **The philosophical review,** 101, 327-341, 1992.

BRAZ, F. de S., & SALOMÃO, N. M. R. Episódios de atenção conjunta em contextos de brincadeira livre. *Interações*, *14*, VII, 85-104, 2002.

BRASIL, Lei Darcy Ribeiro: Lei 9.394, de 1996: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, Senado Federal, 1997.

_____. MEC/SEF. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, DF, 1998.

BROWN, Roger. **A firts language:** the early stages. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1973.

BRUNER, J. The ontogenesis of speech acts. **Journal of Child Language**, 1974, 2, 1-19.
_____. From communication to language: a psychological perspective. **Cognition,** 3 v., n. 3, p. 255-287, 1975.

_____. **Actos de Significado:** para uma psicologia Cultural. Trad. Vanda Prazeres. Lisboa, Portuga: Edições 70, 1990.

_____. Como as crianças aprendem a falar. Trad. Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 1983.

_____. **A cultura da educação.** Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artemed Editora, 2001.

BUENO, Silveira. **Mini dicionário da língua portuguesa.** São Paulo, FTD, 2007.

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

BUTTERWORTH, G. Origins of mind in perception and action. In: C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), **Joint attention**: Its origins and role in development (pp. 29-40), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

CAGLIARI, L. C. **Prosódia:** algumas funções dos suprase-gmentos. Cad. Est. Ling., Campinas, nº 23, pp. 137-151, 1992.

_____. Da importância da prosódia na descrição de fatos gramaticais. In: ILARI, R. (Org.). **Gramática do português falado**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.
CAVALCANTE, M. C. B. O gesto de apontar como processo de co-construção na interação mãe-criança. 1994. 104f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1994.

_____. **Da voz à língua:** a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê. Tese de Doutoramento, IEL/UNICAMP, 1999.

_____. **A fala atribuída:** às vozes que circulam na fala materna. Letras de Hoje, v. 36, n. 3, 2001.

_____. **A referenciação na dialogia mãe-bebê.** Investigações, v. 15, p. 127-138, 2002.

_____. **O estatuto do manhês na aquisição da linguagem.** In: DLCV: Língua, Linguística e Literatura. João Pessoa: Ideia. Vol. I, 2004.

_____. Rotinas interativas entre mãe-bebê: construindo gêneros do discurso. **Investigações** (Recife), v. 21, p. 153-170, 2009.

_____. (Org). **Multimodalidade em aquisição da linguagem.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

_____. **O estatuto do manhês na aquisição da linguagem.** DLCV, v. 1, nº 1, pp. 147-156, 2003.

_____. Manhês: produção e percepção na aquisição da linguagem. In: MADEIRO, A. (Org.) **Em-tom-ação – a prosódia em perspectiva.** Recife: Ed. Universitária, 2007.

CAVLCANTE, Marianne C. B.; NASLAVSKY, José P. N. A matriz inicial da subjetividade tendo como locus a dialogia do/no manhês. In: CAVALCANTE, Marianne C. B.; FARIA, Evangelina M. B.; LEITÃO, Marcio M. (Orgs). **Aquisição da linguagem e processamento linguístico:** perspectivas teóricas. João Pessoa: Idea Editora Universitária, 2011.

CHOMSKY, N. **Syntactic structure.** Paris, Mouton: The Hague, 1957.

CARPENTER, M. Just how joint is joint action in infancy? **Topics Cognitive Science** 1 v. n. 2 pp. 380-392, 2009.

CARPENTER, M., AKHTAR, N., & TOMASELLO, M. Fourteen-through 18 month-old infants differentially imitate intentional and accidental actions. **Infant Behavior and development, 21** 315-330, 1998).

CARPENTER, M., NAGELL, K., & TOMASELLO, M. Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. **Monographs of the society for research in child development,** 63 (4) 1- 176, 1988.

CLARK, E. V. From gesture to word: on the natural history of deixis in Language Acquisition. In: BRUNNER, J. S. & GARTON, A. (eds) **Human Growth and Development.** Oxford: Clarendon Press, pp. 85-117, 1978.

CARTER, A. L. The transformation of sensorimotor morphemes into words: a case study of the development of "more" and "mine". **Journal of Child Language, 2** pp. 233-250, 1975.

CLEVELAND, V., & MOORE, C. Development of joint attention and object learning in 5- and7-month-old infants. **Infant Behavior & Development,** 29(3), 299-307, 2007.

CORKUM, V., & MOORE, C. Development of joint visual attention in infants. In C. MOORE & P. J. DUNHAM (Eds.), **Joint attention: Its origins and role in development** (pp. 61-83). Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

COSTA E FILHO, José Moacir Soares da. **Olá, pocoyo:** a constituição da atenção conjunta infantil com o desenho animado. 2011. 139f. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba.

COSTA, Eveline Vieira; LYRA, Maria C.D.P. Como a mente se torna social para Barbara Rogoff? A questão da centralidade do sujeito. **Psicologia:** Reflexão e Crítica, 15 (3), pp. 637-647, 2002.

DAVIS, F. **A comunicação não verbal.** São Paulo: Summus, 1979.

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

DE LEMOS., C. T. G. **Lingua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem.** Letras de Hoje, v. 102, p. 9-29. EDIPUCRS. Porto Alegre, 1995.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M. ; GAYDECZKA, B. ; BRITO, K. S. (Org.) . **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DUNHAM, P. J., & MOORE, C. Current themes in research on joint attention. In: C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), **Joint attention***:* Its origins and role in development (pp. 15-28). Hillsdale, NJ: Lawrene Erlbaum Associates, 1995.

EILAN, N. **Joint Attention, Communication and Mind.** In: EILAN, N. et al (Eds). Oxford: Clarendon Press, 2005, p. 1-46.

ELKONIN, D. B. Development of speech. In A. V. Zaporozhets & D. B. Elkonin (eds), **The psychology of preschool children**. Cambridge, Mass.: M.I., 1971.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo:** as ideias linguísticas do círculo da Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNALD, A.; MAZZIE, C. Prosody and focus in speech to infants and adults. In: **Dvelopmental Psychology,** vol. 27 nº 2 pp. 209-221, 1991

FINGER, Ingrid. **A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista.** In: QUADROS, Ronice Muller de. **Teorias de Aquisição da Linguagem.** Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática 2006.

FONTE, R. F. L. da. **O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega.** 2011. 311f. Tese (Doutorado em Linguística) Programa de Pó-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, 2011.

FRANÇOIS, F. O que nos indica a "linguagem da criança": algumas considerações sobre a "linguagem". In: DEL RÉ, A (Org). **Aquisição da linguagem:** uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

GILBERT, M. **On social facts**. New York: Routledge, 1989.

GOLDSCHMIED, Elionor & JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos:** o atendimento em creche. Trad. Marlon Xavier. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. **Language, context, and text:** aspects of language in social-semiotic perspective. 2ª ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HARGIE, O., SAUNDERS, C. & DICKSON, D. **Social skills in interpersonal communication**. London: Brookline Books, 1987.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994.

JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi. Tópico discursivo. In: JUBRAN, C.C.A.S e KOCH, I.G.V. orgs. **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: UNICAMP, pp. 89-132, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. **Teorias de Aquisição da Linguagem.** Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

KAPLAN, F. HAFNER, V. The challenges of joint attention. **Interaction Studies** 7:2, p. 135-169, 2006.

KENDON, A. The Study of Gesture: someremarks on its history. **Recherches sémiotiques/semiotic inquiry.** 2., pp. 45-62, 1982.

_____. Language and Gesture: Unity or Duality? Introduction. In: MCNIELL, D. (ed), **Language and Gesture.** Cambridge: CUP, pp. 47-63, 2000.

LEMOS, M. T. G. **A língua que me falta.** Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, 2002.

LEMPERS, J. D. Young children's production and comprehension of nonverbal deictic behaviors. **Journal of Genetic Psychology, 153,** 93-102, 1979.

LIER-De VITTO. Maria Francisca & CARVALHO, Glória Maria de. O interacionismo: uma teorização sobre aquisição da linguagem. In: QUADROS, Ronice Muller de. **Teorias de Aquisição da Linguagem.** Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

LYRA, M. C. D. P. Desenvolvimento de um sistema de relações historicamente construído: Contribuições da comunicação no início da vida. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, 13, 257-268, 2000.

LUCCI, M. A. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio histórica. **Profesorado:** revista de currículun y formación del professorado. 10. 2, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. 1978-1999. **Sistema mínimo de notações elaborado para as transcrições do projeto sobre fala e escrita.** UFPE. (mimeo).

_____. **Análise da Conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? **Psychological Review.** v. 3, pp. 350-371, 1985.

_____. Hand and Mind: what gestures reveal about thought. Chicago: University of Chicago Press, 1992

_____. (ed). **Language and Gesture.** Cambridge: CUP, 2000.

MELLO, Edmée Brandi. **Educação da voz falada**. Rio de Janeiro: Atheneu, 1984.

MENDONÇA, M. C.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A. J. & BULLIO, P. A retomada da palavra da criança pelos pais. In: DEL RÈ, A.; PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. (Org). **A linguagem da criança:** um olhar bakhtiniano. São Paulo: Contexto, 2014.

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.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOORE, C. Theories of mind in infancy. In: **British Journal of Developmental Psychology.** 14, 19-40, 1996.

MORATO, Edwiges Maria. **Linguagem e cognição:** reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

MURRAY, L., & TREVARTHEN, C. Emotional regulation of interactions between two-month-olds and their mothers. In: FIELD, T. M. & FOX, N. A. (Eds), **Social perception in infants.** Norwood, NJ: Ablex, 1985.

NEISSER, U. "Five Kinds of self-knowledge"**, Philosophical Psychology** 1, 35-59, 1988.

_____. "Criteria for an ecological self" In: P. Rochat, ed., **The Self in Infancy**: Theory and Research. Amsterdam: Elsevier, 1995

OCHS, E. & SCHIEFFELIN, B. O impacto da socialização da linguagem no desenvolvimento gramatical. In: FLETCHER, Paul. **Compêndio da linguagem da criança.** Trad. Marcos A.G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PANTOJA, A. P. F. & NELSON-GOENS, G. C. Desenvolvimento da vida emocional durante o segundo ano de vida: Narrativas e sistemas dinâmicos. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, 13, 269-280, 2000.

PIAGET, J. **The language and thought of the child.** New York: Meridian Books, 1955.

PINO, Angel. A corrente sócio histórica de psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. **Em Aberto,** Brasília, ano 9 nº. 48, out/dez, 1990.

_____. A interação social: perspectiva sócio histórica. **Ideias**, São Paulo, nº 20, pp. 49-58, 1993.

ROBSON, K. S. The role of eye-to-eye contact in maternal-infant attachment, **Journal of child Psychology,** 1967, 8, 13-25.

ROGOFF, B. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação, participação guiada e aprendizado. In: WERTSCH, J. V., DEL RIO, P., ALVAREZ, A. Trad. Maria da

Graça Gomes Paiva e André Toscano Teixeira Camargo. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RUSSEL, P. Agency: Its Role in Mental Development. Cambridge, MA: MIT Press, 1997.

SALAZAR-ORVIG, A. A inscrição dialógica da criança pequena: evolução, diversidade e heterogeneidade. In: DEL RÉ, A.; PAULA, L. de.; MENDONÇA, M. C. **Explorando o discurso da criança.** São Paulo: Contexto, 2014.

SCAIFE, M., & BRUNER, J. The capacity for joint visual attention in the infant. **Nature**, n. 253, p. 265-266, 1975.

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

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

SCHLESINGER, I. M. Relational concepts underlying language. In R. L. Schiefelbusch & L. L. Lloyd (eds), Language perspectives*:* acquisition, retardation and intervention.London: Macmillan, 1974.

SCHWIER, Christiane; MAANEN, Catharine Van; CARPENTER< Merlinda & TOMASELLO, Michael. Rational imitation in 12-month-old infants. **Infancy**, v. 10, n. 3, p. 303-311, 2006.
SEARLE, J. **The construction of social reality**. New York: Free Press, 1995.

SEBER, Maria da Glória. **Psicologia do pré-escolar:** uma visão construtivista. São Paulo: Moderna, 1995.

SHWE, H., & MARKMAN, E. Young children's appreciation of the mental impact of their communicative signals. **Developmental Psychology 33** (4), 630–636, 1997.

SILVA, D. E. G. Motivações cognitivas e interacionais em competição: a força das palavras em contexto. **D.E.L.T.A.** 21: Especial, pp. 93-103, 2005.

STERN, D.; SPIERKER, S.;MACKAIN, K..Intonation contousrs as signals in maternal speech to prelinguistic infants. **Developmental Psychology,** 17, pp. 551-552, 1982.

STRIANO, T. & BERTIN, E. Social-cognitive skills between 5 and 10 months of age. **Britsh Juornal of Development Psychology,** 23, 1-11, 2006.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano.** Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Joint attention as social cognition.** In: MOORE, C.;DUNHAM, P.J. (Eds.). Joint attention: its origin and role in development, 103-130, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

_____. Michael. **Constructing a language:** a usage-based theory of language acquisition. Harvard University Press, 2009.

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

TOMASELLO, M., & Todd, J. **Joint attention and lexical acquisition style.** *First Language*, *4*, 197-212, 1983.

TOMASELLO, M. & CARPENTER, M. **Shared intentionality.** Developmental Science. 10:1, pp 121-125, 2007.

TOMASELLO, M., KRUGER, A., & RATNER, H. Cultural learning. In: **Behavioral and Brain Sciences,** 16, 495–552, 1993.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. 2006. O relevo no processamento da informação. In: JUBRAN, C.C.A.S e KOCH, I.G.V. org. **Gramática do português culto falado no Brasil. Campinas:** UNICAMP, pp. 167-215.

TREVARTHEN, C. **Infant response to objects and persons**. Paper presented at the Spring meeting of the British Psychological Society, Bangor, 1974.

TREVARTHEN, C. Communication and coopertion in early infancy: a description of primary intersubjectivity. In: BULLOWA, M. M. (Ed.) **Belfore speech:** the beginning of interpersonal communication. New York: Cambridge University Press, 1979.

TREVARTHEN, C., & HUBLEY, P. Secondary intersubjectivity: confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In: LOCK, A. (Ed), **Action, gesture and symbol:** the emergence of language. New York: Academic, 1978.

_____. Making sense of infants making sense. **Intellectica**, n. 34 pp. 161-188, 2002.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística.** Trad. Rodolfo Ilari. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

TUOMELA, R. **The importance of us. Stanford**, CA: Stanford University Press, 1995.

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

WELLS, C. G. **Language Development in the pre-school Years.** Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

WHITE, E. J. **Assessment in New Zealand early childhood education:** A Bakhtinian analysis of toddler metaphoricity (PhD Thesis, Monash University), 2009.

VYGOTSK, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trd. José Cipola Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem.** Trd. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ANEXO A

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

C E R T I D Ã O

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 3ª Reunião realizada no dia 18/03/2013, o projeto de pesquisa intitulado: "CENAS DE ATENÇÃO CONJUNTA ENTRE PROFESSORAS E CRIANÇAS EM PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM" da Pesquisadora Glória Maria Leitão de Souza Melo. Prot. nº 0471/12. CAAE: 10816012.8.0000.5188.

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

Drª Eliane Marques D. Sousa
Coordenadora CEP/CCS/UFPB
Mat. SIAPE: 0332618

ANEXO B

ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Gabinete do Secretário

DECLARAÇÃO

Eu, **Walber Santiago Colaço**, atual Secretário de Educação do município de Campina Grande – PB declaro, minha permissão para o desenvolvimento da pesquisa intitulada: **Cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem**, a ser desenvolvida por Glória Maria Leitão de Souza Melo, em uma das instituições de Educação Infantil, localizada nesta cidade.

Declaro, ainda, que fui informado através do Ofício nº 002/12 – PROLING, que a mencionada pesquisa será orientada pela Professora Drª Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante e tem por objetivo geral investigar as Cenas de Atenção Conjunta, a compreensão das intenções comunicativas e a imitação com inversão de papéis que ocorrem em situações de interação entre crianças e adultos (professores), e entre crianças e crianças em berçários de instituições de educação infantil.

Campina Grande, 05 de novembro de 2012.

WALBER SANTIAGO COLAÇO
Secretário de Educação

Secretaria de Educação
Rua Paulino Raposo Nº 347
São José
Campina Grande – Paraíba
CEP: 58.400-358
Fone/Fax: (83) 33225503
e-mail: gabinetedaseduc@yahoo.com.br

Missão
Promover na Rede Municipal uma Educação de qualidade social e inclusiva para todos por meio de suporte administrativo, técnico e pedagógico, investindo na valorização e formação continuada dos seus profissionais e no fortalecimento das parcerias interinstitucionais.

ANEXO C

DECLARAÇÃO

Eu, **Ângela Maria Araújo**, coordenadora da Creche e Pré-Escola Isabelle Barbosa, declaro minha permissão para que a pesquisa intitulada: **Cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem,** a ser desenvolvida pela pesquisadora Glória Maria Leitão de Souza Melo, possa ser realizada da nesta instituição de ensino.

Declaro ainda, que fui informada, que a mencionada pesquisa será orientada pela professora Dr.ª Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante e tem por o objetivo geral investigar as Cenas de Atenção Conjunta, a compreensão das intenções comunicativas e a imitação com inversão de papéis que ocorrem em situações de interação entre crianças e adultos (professoras), e entre crianças e crianças em berçários de instituições de educação infantil.

Campina Grande, 05 de novembro de 2012

Angela Mª de Araújo Barbosa
Gestora
Mat: 14.093-7 Aut. 132/2007

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor (a)

A pesquisa intitulada: CENAS DE ATENÇÃO CONJUNTA ENTRE PROFESSORAS E CRIANÇAS EM PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, está sendo desenvolvida por Glória Maria Leitão de Souza Melo, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual da Paraíba, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.

Os objetivos do estudo são: investigar, as cenas de atenção conjunta, a compreensão das intenções comunicativas e a imitação com inversão de papéis que ocorrem em situações de interação entre crianças e adultos (professoras), e entre crianças e crianças em berçários de instituições de educação infantil; Analisar situações de interação, com foco nas cenas de atenção conjunta, entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem; Analisar situações de interação, com foco nas cenas de atenção conjunta, entre crianças em processo de aquisição da linguagem sem a mediação do professor; Observar e discutir interpretações de adultos (professoras) frente às manifestações linguísticas de crianças (verbais e gestuais), em meio a ações de educação e cuidado; Identificar significações elaboradas pelas crianças através de suas expressões verbais e gestuais.

A pesquisa é de natureza longitudinal e os dados serão coletados, junto a 06 crianças na faixa etária entre 01 a 02 anos, e a 06 professoras, a cada 15 dias, nos turnos manhã e tarde, durante 12 meses, através de observações, de registros escritos, e de gravações em câmara filmadora.

Trata-se de um estudo que trará benefícios para práticas pedagógicas e curriculares da educação infantil, a partir de contribuições da Linguística, com vistas no processo de aquisição da linguagem de crianças que frequentam berçários neste nível de ensino, destacando-se as cenas de atenção conjunta e as intenções comunicativas nas interações estabelecida próprias crianças e entre estas e as professoras. Solicitamos a sua colaboração autorizando às observações e as filmagens de situações interativas, ocorridas em sua turma de atuação, bem como, a autorização para apresentação e publicação dos resultados desta pesquisa em eventos científicos, em livros, revistas ou anais, seja de forma impressa ou digital, relacionados à área das ciências humanas e sociais.

Quanto aos riscos desta pesquisa, estes se resumem na possibilidade de exposição de manifestações orais de crianças e professores, ocorridas por meio de interações em ambiente escolar, se as consideramos como discursos de sujeitos.

Por fim, esclarecemos que a participação nesse estudo é voluntária, tendo o senhor (a) a liberdade de desistir a qualquer momento sem risco de qualquer penalização. O contato com a pesquisadora, para necessários esclarecimentos, poderá ser feito através dos telefones (83) 3331-5799/88585051; e do e-mail: profgmls@hotmail.com

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Campina Grande, _____ de _____ de _____

_____ _____

Participante Pesquisadora

Endereço da Pesquisadora: R. Tabelião Severino de Lacerda, 40 Catolé – Campina Grande - PB
Endereço do Comitê de Ética do CCS/UFPB: Campus I – Cidade Universitária – Bloco Arnaldo Tavares, sala 812, 1º andar – CCS. CEP: 58059.900 – João Pessoa – PB.
E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) pai, mãe ou responsável.

A pesquisa intitulada: CENAS DE ATENÇÃO CONJUNTA ENTRE PROFESSORAS E CRIANÇAS EM PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, está sendo desenvolvida por Glória Maria Leitão de Souza Melo, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual da Paraíba, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.

Os objetivos do estudo são: investigar, as cenas de atenção conjunta, a compreensão das intenções comunicativas e a imitação com inversão de papéis que ocorrem em situações de interação entre crianças e adultos (professoras), e entre crianças e crianças em berçários de instituições de educação infantil; Analisar situações de interação, com foco nas cenas de atenção conjunta, entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem; Analisar situações de interação, com foco nas cenas de atenção conjunta, entre crianças em processo de aquisição da linguagem sem a mediação do professor; Observar e discutir interpretações de adultos (professoras) frente às manifestações linguísticas de crianças (verbais e gestuais), em meio a ações de educação e cuidado; Identificar significações elaboradas pelas crianças através de suas expressões verbais e gestuais.

A pesquisa é de natureza longitudinal e os dados serão coletados, junto a 06 crianças na faixa etária entre 01 a 02 anos, e a 06 professoras, a cada 15 dias, nos turnos manhã e tarde, durante 12 meses, através de observações, de registros escritos, e de gravações em câmara filmadora.

Trata-se de um estudo que trará benefícios para práticas pedagógicas e curriculares da educação infantil, a partir de contribuições da Linguística, com vistas no processo de aquisição da linguagem de crianças que frequentam berçários neste nível de ensino, destacando-se as cenas de atenção conjunta e as intenções comunicativas nas interações estabelecida próprias crianças e entre estas e as professoras. Assim sendo, solicitamos a sua colaboração autorizando que seu filho (a) participe desta pesquisa, onde este (a) será filmado em situações interativas, ocorridas durante a rotina escolar, bem como, a autorização para apresentação e publicação dos resultados desta pesquisa em eventos científicos, em livros, revistas ou anais, seja de forma impressa ou digital, relacionados à área das ciências humanas e sociais.

Quanto aos riscos desta pesquisa, estes se resumem na possibilidade de exposição de manifestações orais de crianças e professores, ocorridas por meio de interações em ambiente escolar, se as consideramos como discursos de sujeitos.

Por fim, esclarecemos que a participação nesse estudo é voluntária, tendo o senhor (a) a liberdade de desistir a qualquer momento sem risco de qualquer penalização. O contato com a pesquisadora, para necessários esclarecimentos, poderá ser feito através dos telefones (83) 3331-5799/88585051; e do e-mail: profgmls@hotmail.com

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Campina Grande, _____ de _____ de _____

_____ _____

Participante Pesquisadora

Endereço da Pesquisadora: R. Tabelião Severino de Lacerda, 40 Catolé – Campina Grande – PB
Endereço do Comitê de Ética do CCS/UFPB: Campus I – Cidade Universitária – Bloco Arnaldo Tavares, sala 812, 1º andar – CCS. CEP: 58059.900 – João Pessoa – PB.
E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

APÊNDICE 3

Dia 20/03/2013 - CENA - 22	TEMPO: 00:01:09	TURNO: tarde

CONTEXTO: Crianças (**Isnaider:** 18 m. e 13 d.; **Isaque:** 22 m. e 28 d.; **Aliffer**: 20 m. e 10 d.; **Samuel:** 16 m. e 16 d.) no pátio do berçário, brincando espontaneamente.

- **Isnaider, Isaque, Aliffer e Samuel:** (sentados com brinquedos nas mãos)
- **Professora 1:** - Vem Isnaider! Olha a bola! Venham todos brincar de bola!
- **Isnaider e Isaque:** (olham em direção à professora, levantam e saem correndo).
- **Aliffer e Samuel:** (permanecem sentados no tapete, ambos segurando um carrinho. Samuel olha para Isnaider, que saiu correndo e volta o olhar para seu brinquedo).
- **Pesquisadora:** - Você não vai brincar de bola, Aliffer? E você Samuel? Vá brincar, vá!
- **Aliffer:** (sentado no tapete olha para o carrinho e manuseia-o).
- **Samuel:** (pega o carrinho e sai passando-o por cima das cadeirinhas, até chegar junto a professora).
- **Professora 1:** - Joga pra fazer um gol, joga! Êitaaa
- **Isnaider:** (chuta a bola)
- **Professora 1:** - De novo! Joga a bola. Joga pra tia.
- **Professora 1:** - Bate com a mãozinha agora, bate Isnaider!
- **Isnaider:** (pega a bola com as mãos e a joga no chão).
- **Isaque:** (aproxima-se da professora).
- **Professora 1:** - Como é que faz o gol Isaque?
- **Isaque:** - Goool (gritando).
- **Professora 1:** - Com o pezinho! Cadê o pezinho, olha (mostrando seu próprio pé a Isaque).
- **Isaque:** (olha para o pé da professora).
- **Professora 1:** - Chuta! Êitaaaa
- **Isaque:** (chuta a bola).
- **Isnaider:** (aproxima-se da professora).
- **Professora 1:** - Joga pra tia, joga.
- **Isaque:** (aproxima-se de Isnaider e toma sua bola).
- **Isnaider:** - Nãã.
- **Professora 1:** – Olha outra bola aqui, pega! (olha para Isnaider)
- **Isnaider:** (pega a bola que a professora movimentava).
- **Isaque:** (coloca a bola que está em suas mãos no chão, faz um movimento com o pé, para chutá-la, e olha para a professora).
- **Professora 1:** - Com o pezinho, chuta!
- **Isaque:** (chuta a bola).
- **Professora 1:** - Gooool de Isaque! (batendo palmas).

APÊNDICE 4

CENA - 149	TEMPO: 00: 06:05	TURNO: tarde

CONTEXTO: Crianças (**Arielle:** 27 m. e 18 d.; **Isnaider:** 26 m. e 26 d.; **Samuel:** 24 m. e 28 d.; **Kelven Alejandro:** 23 m. e 11 d.; **Raislan:** 18 m. e 10 d.; **Aryane:** 27, m. e 18 d.) interagindo com professora na identificação de nomes e fotos dos colegas, em fichas.

- **Professora 1:** (Sentada no chão. Espalha fichas, com nomes e fotos das crianças, à sua frente. Fotos e nomes virados para baixo).
- **Crianças:** (sentadas ao redor da professora)
- **Isnaider:** (pega uma ficha e mostra a professora)
- **Professora 1:** - Êita! Quem é Isnaider? (segura a ficha, junto com Isnaider).
- **Isnaider:** (olha sorrindo para a professora e em direção dos colegas).

- **Professora 1:** (segura a ficha e mostra para as crianças, numa posição que todas visualizassem, na altura do peito) – Quem é essa coleguinha?
- **Arielle:** - Euuuuu! (em tom de voz alto, levanta o braço direito).
- **Professora 1:** - Quem é Isnaider? (olha para Isnaider)
- **Arielle:** - Euuuu (em tom de voz alto, eleva o braço direito, olha para a professora e estira a mão para a ficha).
- **Professora 1:** - É você. Mas deixa Isnaider dizer!
- **Isnaider:** (olha para a professora, estira a mão para segurar na ficha e sorrir).
- **Professora 1:** - Quem é Samuel? (olha para Samuel)
- **Samuel:** (olha para a professora e para a ficha).
- **Arielle:** - Euuuuu (em tom de voz alto, estira a mão para pegar a ficha e olha para a professora).
- **Professora 1:** (afasta a ficha dedas mãos de Arielle) – Quem é essa coleguinha Samuel? (insiste na pergunta, olhando para Samuel).
- **Samuel:** (olha para a ficha e para a professora).
- **Professora 1:** - Olha, quem é? (aproxima a ficha do olhar das demais crianças)
- **Aryane:** - É Alieliiii (em tom de voz alto, olhando para a ficha e em seguida para a professora).
- **Raislan:** (sentado no colo da professora 1, olha para Aryane)
- **Professora 1:** - Arielle! Muito bem (entrega a ficha a Arielle).
- **Arielle:** (segura a ficha e observa-a).
- **Professora 1;** - Agora quem vai tirar é Isnaider.
- **Isnaider:** (pega uma ficha no chão e olha para esta).
- **Professora 1:** - Quem é Isnaider?
- **Isnaider:** Mequi (em tom de voz baixo)
- **Aryane:** - É Melque (em tom de voz alto)
- **Professora 1:** - É Melquisedeque! (aplausos) Melque veio hoje? Veio? (segurando a ficha de Melque).
- **Emanuela:** (pega uma ficha).
- **Professora 1:** (coloca as mãos em cima das fichas) – Não pode tirar agora. Só depois quando titia mandar. Senta aqui Raislan (retira Raislan do colo e senta-o ao seu lado).
- **Raislan:** (insiste e volta para o colo da professora, com uma ficha na mão).
- **Professora 1:** - Melque veio?
- **Arielle:** - Nãooo (olha para a professora)
- **Isaque, Samuel, Emanuela e Aryane:** (olham para a professora)
- **Professora1:** - E Melque tá aonde?
- **Arielle:** - Tá ali Melque (olha para a professora e para a ficha que está em suas mãos)
- **Professora 1:** - Melque tá aonde? Tá aqui ou tá em casa?
- **Arielle:** - Tá aqui na queche.
- **Professora 1:** - Ah!
- **Samuel, Emanuela e Isnaider:** (olham para a professora)
- **Aryane:** (olha para a professora e para Arielle)
- **Raislan:** - Ó (estira a ficha que estava na mão, para a pesquisadora).
- **Pesquisadora:** - Ah! Estou vendo Raislan!
- **Raislan:** (volta o olhar para a ficha).
- **Professora 1:** (pega uma ficha) – Quem é este aqui Samuel? (olha para Samuel).
- **Samuel:** (olha para a ficha, segura e olha para a professora) – Liele.
- **Arielle:** - É aqui! (mostra a sua própria ficha, elevando o braço, com a ficha na mão, na direção da professora)
- **Professora 1:** - Arielle. E è? (segura a ficha) É Aryane (olha para a ficha). É não é Thais! (mostra a ficha a Samuel).
- **Samuel:** (olha para a ficha, para a professora)
- **Professora 1:** - Cadê Thais? Thaís tá aonde?
- **Samuel:** (olha para trás)
- **Arielle:** - Tá aqui (aponta para Thais)
- **Professora 1:** - Ah! Thais tá aqui (entrega a ficha a Thais).
- **Kelven Alejandro:** (sentado ao lado de Thais, olha para a ficha dela, ao ser entregue pela professora, e olha para Thais).
- **Professora 1:** - Deixa eu ver essa daqui (pega uma ficha das mãos de Emanuela). Quem é essa daqui? (aproxima a ficha do olhar das crianças).

- **Arielle:** - É a neném (estira o som do final da palavra)
- **Professora 1:** - É a neném. Mas que é a neném? (mostrando a ficha às crianças). Quem é essa daqui Emily?
- **Emily:** (aponta para a foto e pronuncia algo incompreensível).
- **Professora 1:** - É Emanuela (coloca a ficha ao seu lado).
- **Isnaider:** (pega uma ficha, olha para a professora e mostra) – Ó, ó
- **Professora 1:** - Quem é essa daqui? (segurando a ficha e mostrando a Isnaider) Quem é?
- **Isnaider:** - Neném (aponta e olha para Raislan, que está no colo da professora)
- **Professora 1:** - É você (olha para Raislan) Olha tu aqui (mostra a ficha).
- **Raislan:** (pega a ficha).
- **Professora 1:** (coloca a ficha ao seu lado).
- **Isnaider:** (olha para Raislan e em seguida para a professora).
- **Professora:** - E esse aqui (pega outra ficha e mostra às crianças). Quem é esse? (aproxima do olhar de Isnaider, Arielle, Samuel, Aryane, Emanuela e Kelven Alejando).
- **Arielle:** - É Kaio!
- **Professora 1:** - E Kaio. E cadê Kaio?
- **Arielle:** - Nu bain (olha para a professora, sorrir e abaixa a cabeça, movimentando a sua ficha)
- **Professora 1:** T´aonde Kaio? (insiste).
- **Arielle:** - Foi ibola (sorrir, abaixa a cabeça, e movimenta a ficha numa das mãos).
- **Professora 1:** - Foi embora não, Kaio (olha para Arielle)
- **Professora 1:** - Cadê Kaio? (aproxima a ficha do rosto de Kelven Alejandro e olha para ele).
- **Kelven Alejandro;** - Tá não (movimenta a cabeça, negando).
- **Professora 1:** - Tá não? Tá tomando banho?
- **Kelven Alejandro:** - Tá (movimenta a cabeça, confirmando)
- **Arielle:** - Banho (olhando para a professora).
- **Professora 1:** - O que foi que Kaio fez com você? (olha para Arielle).
- **Isnaider e Samuel:** (olham para a professora)
- **Arielle:** - Modeu (olhando para a professora)
- **Isnaider e Samuel:** (olham para Arielle)
- **Professora:** - Mordeu? Aonde? (coloca a mão na altura da cintura).
- **Isnaider:** (olha para a professora)
- **Arielle:** (olhando para a professora, segurando a sua ficha, toca com a mão esquerda na altura do ombro direito).
- **Isnaider e Samuel:** (olham para Arielle)
- **Professora 1:** - E titia viu?
- **Arielle:** - Kaio modeu (alisa o ombro).
- **Isnaider:** (olha para o ombro de Arielle e em seguida para o seu rosto).
- **Professora 1:** - Fez o quê, titia?
- **Arielle:** - Kaio Modeu (olhando para a professora, repete e alisa o ombro)
- **Isnaider:** (olha para a Arielle).
- **Professora 1:** - Tia vai reclamar com ele (olhando para Arielle, coloca a mão na altura da cintura). Pode morder o coleguinha?
- **Isnaider:** (olha para a professora)
- **Arielle:** - Pode (olhando para a professora, sorrir)
- **Isnaider:** (olha para a Arielle e em seguida para a professora).
- **Professora1:** - Pode morder o coleguinha? (com expressão de surpresa e tom de voz elevado).
- **Arielle:** - Não (olha para a professora).
- **Professora 1:** - Não, pode não, né? O coleguinha.
- **Isnaider:** (olha para a professora e olha para Arielle).
- **Professora 1:** - E esse aqui ó (pegando uma ficha)
- **Isnaider, Arielle, Aryane e Samuel:** (olham para a professora e para a ficha).
- **Arielle:** - Aryaneeee (estira o som da última sílaba).
- **Professora 1:** - É Aryane! (entrega a ficha a Aryane) Muito bem! (estira o som final da palavra).
- **Professora 1:** - E esse aqui? Quem é? (mostra a ficha às crianças).
- **Kelven Alejandro:** (eleva os braços e olha para a professora).
- **Isnaider e Arielle:** (olha para Kelven Alejandro).
- **Professora:** - Quem é?

- **Arielle:** - É ele (olha para a Kelven).
- **Kelven Alejandro:** - É eu.
- **Professora:** - É vocêeee (sorrir e entrega a ficha a Kelven Alejandro), né Kelven Alejandro?
- **Professora 1:** - E esse aqui? Quem é?
- **Arielle:** - É neném (em tom de voz alto, estira o som final da palavra).
- **Professora:** - É o neném. Quem é esse neném? Quem é? (aproxima a ficha do olhar das crianças). Quem é esse daqui?
- **Arielle:** - É neném!
- **Professora:** - Sim, mas como é o nome dele?
- **Isnaider, Arielle, Samuel e Emily:** (olham para a professora).
- **Isnaider:** - Tia (toca com a mão na perna da professora e olha para ela).
- **Professora:** Lu... (pausa, olhando para Arielle e Isnaider).
- **Arielle:** - Lucas!
- **Isnaider:** - Lucas (movimenta os lábios, pronunciando o nome de Lucas)
- **Professora:** É Lucas! E cadê Lucas? (olha para as crianças e coloca a ficha ao lado).
- **Professora:** - E esse aqui? Olha (mostra a ficha às crianças).
- **Emile:** (pronuncia alguma coisa incompreensível, olhando para a professora).
- **Professora:** - Isso tudinho titia? (aproxima a ficha do olhar das demais crianças). Esse aqui, quem é Arielle?
- **Arielle:** - É meu (pega uma ficha das mãos de Samuel) – É meu (mostra uma ficha a professora).
- **Professora:** - Deixa titia pegar (segura a ficha que Arielle mostrava, e outra que estão no chão)
- **Isnaider:** - Esse aqui tia (mostra uma ficha a professora).
- **Professora 1:** (recolhe as fichas, olha para Isnaider) – Quem é?
- **Isnaider:** (olha para a ficha e pronuncia algo).
- **Professora 1:** - Deixa titia pegar e vai deixar aqui com titia (recolhe às fichas que estavam com às crianças).
- **Crianças:** (olham para a professora e para as fichas no chão).
- **Professora 1:** - Como é meu nome? (depois de recolher as fichas). Núbia. Como é meu nome? Diga: Núbia.
- **Isnaider, Samuel, Arielle, Aryane, Thais, Kelven Alejandro, Emily:** (olham para a professora)
- **Arielle:** - Núbia (olhando para a professora)
- **Professora 1:** - Êita que nome bonitooooo (sorrir e aplaude, olhando para Arielle)
- **Arielle:** (sorrir, olhando para a professora e em seguida para a pesquisadora).
- **Isnaider:** (sorrindo, olha para a professora e em seguida para Arielle).
- **Professora 1:** - Como é meu nome? (repete a pergunta e olha para Arielle) Nú... (pausa)
- **Arielle:** - Núbia (em tom de voz baixo, sorrir olhando para a professora).
- **Samuel:** (fica de pé, olha para a professora) – Nu
- **Professora:** - Como é meu nome Samuel? (abraça e olha para Samuel).
- **Samuel:** (pronuncia algo baixinho, em pé, olhando para a professora).
- **Professora:** - Como? Núuubiaaa (movimenta os lábios com expressividade).
- **Samuel:** (sorrir para a professora).
- **Kelven Alejandro:** (em pé, se aproxima da professora).
- **Professora:** - Diga Núubiaaa (olha para Kelven e movimenta expressivamente os lábios).
- **Kelven Alejandro:** (olha para a professora e sorrir).
- **Arielle, Isnaider e Samuel:** (olham para a professora e para Kelven).
- **Arielle:** - Núba.
- **Professora 1:** Êêêê Núbia! Tia Núbia (aplaude e sorrir para Arielle)
- **Arielle:** (sorrir para a professora e para a pesquisadora).
- **Isnaider:** (olha para a professora e sorri).
- **Professora 1:** - Quem é você? Quem é você? Diga seu nome que eu quero saber (canta e bate palmas)
- **Arielle e Isnaider:** (olham para a professora, sorriem e batem palmas).
- **Samuel:** (recolhe fichas).
- **Kelven Alejandro:** (em pé, olha para a professora, toca em seu braço, olha para Samuel e aponta, mostrando as fichas)
- **Professora 1:** (olha para Kelven, para Samuel, canta, e segura Isnaider em seu colo) Quem é você? Quem é você? (canta). – Quem é esse aqui? (pergunta olhando para as crianças que estão sentadas à sua frente) Como é o nome dele?

- **Arielle:** Inaidéééé (olhando para a professora)
- **Professora 1:** (retira Isnaider do colo e bate palmas) – Isnaider, Isnaider, Isnaider (fala musicalizada, acompanhada de palmas). Êêêê (toca em Isnaider, fazendo cócegas)
- **Isnaider:** (sorrir e deita de costas ao lado da professora).
- **Arielle:** (sorrir, olha para Isnaider, e também toca em suas costas fazendo cócegas).
- **Isnaider:** (levanta a cabeça, olha para Arielle e sorrir).
- **Professora 1:** - Quem é você? Quem é você?... (canta e bate palmas, e ao final da canção, olha para Arielle e toca com o dedo indicador em seu peito).
- **Arielle:** - Alieli (olhando para a professora e sorrindo)
- **Professora 1:** - Arielle! (em tom de voz alto). Arielle, Arielle, Arielle, Arielle (fala musicalizada, acompanhada por palmas).
- **Arielle, Isnaider, Samuel e Kelven Alejandro:** (olham para a professora e sorriem).
- **Raislan:** (com uma ficha nas mãos, olha para a professora e movimenta o tronco, ao som da canção)
- **Professora 1:** - Diga seu nome que eu quero saber (canta e toca com as duas mãos no tronco de Raislan). – Como é o nome dele? (olha para Arielle).
- **Arielle:** - É Alian
- **Professora 1:** - Raislan, Raislan, Raislan (fala musicalizada com palmas).
- **Professora:** - Trê, lê, lê. Trá, lá, lá, trê, lê, lê lá, lá, lá, lá (canta, bate palmas e movimenta braços e mãos).
- **Samuel, Isnaider, Raislan e Aryane:** (batem palmas)
- **Arielle:** (abaixa a cabeça e volta sua atenção para fichas que estavam à frente da professora e começa a juntá-las).
- **Professora 1:** (continua cantando)
- **Isnaider, Samuel, Raislan e Aryane:** (param de bater palmas e olham para a professora).
- **Arielle:** (levanta som fichas nas mãos, se agacha na frente da professora e pega uma ficha que está no colo da professora e entrega a ela).
- **Professora 1:** (olha para Arielle) – Quem é? (olha para a ficha) – É Carlos. E cadê Carlos?
- **Arielle:** (olha para a ficha, para a professora e sorrir) – Na casa dele (sorrir).
- **Professora 1:** - Na casa dele! (sorrir) Muito bem! Tá na casa dele (abraça Arielle)
- **Arielle:** (sorrir).
- **Isnaider:** (olha para Arielle, para a professora, e sorrir).
- **Samuel, Emanuela, Aryane, Raislan:** (olham para a professora e para Arielle, abraçadas).
- **Professora 1: -** Que mês é este? (com entonação expressiva, pergunta olhando para Arielle) É dezembro! Que mês é este? É dezembro (com o mesmo tom, olhando para Arielle).
- **Arielle:** (olha para a professora, olha para o brinco dela e toca neste).
- **Lucas:** (se aproxima da professora e dos colegas)
- **Pesquisadora:** - Vem cá Lucas!
- **Professora 1:** - Chega Lukinha!

APÊNDICE 5

CENA - 119	TEMPO: 00:25:13	TURNO: tarde

CONTEXTO: Crianças (**Raislan:** 15 m. e 14 d.; **Melque**: 22 m. e19 d.; **Emanuela**: 19 m. e 29 d.; **Kelven Ariel**: 27 m.; **Alifferer**: 25 m. e 29 d,; **Arielle**: 23 m. e 22 d.; **Samuel**: 21 m. e 02 d.; **Pedro**: 18 m. e 16 d.; **Lucas**: 15 m. e 22 d.; **Isnaider**: 22 m. e 29 d.) manuseando brinquedos, interagindo entre si e com a professora.

- **Lucas:** (sentado no chão manuseando uma caixa de plástico)
- **Raislan:** (agachado em frente a Lucas, coloca uma escova de cabelo dentro da caixa).
- **Lucas:** (segura a escova e toma) – Ãã (olhando para Raislan e tomando a escova de suas mãos).
- **Raislan:** (fica de pé, olhando para Lucas)
- **Lucas:** (movimenta a escova dentro da caixa).
- **Raislan:** (se agacha e segura a caixa pelas mãos).

- **Lucas:** (sentado no chão, olha para Raislan) – Dá áá (quase gritando, toma a caixa das mãos de Raislan e movimenta a escova em cima da caixa).
- **Raislan:** (olha para Lucas e em seguida sai)
- **Lucas:** (vira a caixa e volta a movimentar a escova dentro da caixa).
- **Melque:** (se aproxima de Lucas, senta à sua frente, pega a caixa e a escova).
- **Professora 1:** - Sentem aqui para brincar. Olha mais brinquedos aqui, olha (mostra os brinquedos que manuseia, sentada no chão).
- **Raislan:** (manuseia um brinquedo pequeno, em seguida olha para outros brinquedos que estão ao seu redor).
- **Melque:** (solta uma caixa e entrega uma escova de cabelo a Lucas).
- **Emanuela:** (segura um baldinho numa mão e na outra uma pazinha, batendo com esta no chão).
- **Kelven:** (manuseia, amassa e coloca na boca uma bola seca, tentando enchê-la).
- **Alifferer:** (olha para alguns brinquedos no chão).
- **Isnaider:** (com as duas mãos ocupadas com duas pazinhas, olha para Melque, que está com uma mini frigideira e uma colher de plástico nas mãos, e se agachan para pegar um borboleta de filó).
- **Isnaider:** (devia o olhar, sem focar num determinado brinquedo ou num determinado colega, olha em várias direções).
- **Arielle:** (pega um recipiente de plástico, senta em cima dele, pega um fogãozinho e uma panelinha).
- **Arielle:** (levanta de cima do recipiente, senta no chão e coloca a panelinha em cima do fogãozinho).
- **Aliffer:** (pega uma garrafa de plástico, olha para a pesquisadora e movimenta a garrafa na frente da câmera).
- **Samuel:** (sentado, com um brinquedo em cada mão, bate um contra o outro e olha ao seu redor).
- **Professora 1:** - Olha o cachorrinho! Olha!
- **Samuel, Arielle, Isnaider, Raislan, Kelven e Emanuela:** (com os brinquedos nas mãos, olham na direção da professora).
- **Pedro:** - au,au,au,au.
- **Lucas, Melque:** (continuam olhando e manuseando os brinquedos que estavam em suas mãos).
- **Professora 1:** (senta no chão com alguns brinquedos nas mãos) – Cachorrinho, bodinho. Olha o bodinho! Béééé (colocando os bichinhos ao seu lado).
- **Pedro:** (toca no bodinho).
- **Professora 1:** - Olha o cachorrinho! Au, au, au (segurando o cachorrinho de plástico no chão).
- **Arielle, Isnaider e Emanuela:** (aproximam-se da professora, segurando brinquedos nas mãos).
- **Professora 1:** - Olha o burrinho, o cavalinho (colocando os bichinhos no chão, ao seu lado).
- **Emanuela:** (grita, empolgada, olhando para os bichinhos).
- **Arielle:** (aponta com a panelinha que está na mão, para o cavalinho).
- **Professora 1:** - Esse aqui é o quê?
- **Arielle:** - Caiaio (incompreensível).
- **Professora 1:** - É o quê? (olha para Arielle).
- **Arielle:** - Cai aiô (olhando para o cavalinho)
- **Professora 1:** - O cavalo! Muito bem!
- **Pedro, Isnaider e Aliffer:** (olham para os bichinhos e para a professora, interagindo com Arielle).
- **Professora 1:** - E esse aqui? (segura o cachorrinho e mostra a Arielle)
- **Arielle:** - É o au, au (segurando o cachorrinho com as mãos).
- **Professora 1:** - Como é que o au, au faz?
- **Arielle e Emanuela:** - Au, au (imitando o cachorro latindo).
- **Professora 1:** (também imita).
- **Lucas, Melque, Aliffer, Raislan e Aryane:** (sentados, manuseando os brinquedos).
- **Arielle:** - Au! (olha para Emanuela, imita o latir do cachorro e aproxima o bichinho do seu rosto).
- **Emanuela:** (olha para Arielle e tenta segurar o cachorro)
- **Arielle:** - Au! (olha para Kelven, imita o latir do cachorro e aproxima o bichinho do seu rosto).
- **Kelven:** (olha para Arielle e permanece com a bola na boca, tentando enchê-la).
- **Arielle:** - Au! (olha para Isnaider, imita o latir do cachorro e aproxima o bichinho do seu rosto).
- **Professora 1:** - Mostre o au. Au (olha para Arielle).
- **Arielle:** (vota-se para a professora).
- **Pedro:** (se abaixa e pega o bodinho no chão).
- **Professora 1;** - Esse é o bodinho, Bééé (imita o berro do bode). Cadê o bodinho? (olha para Arielle).

- **Arielle:** (com o cachorrinho numa mão, uma panelinha na outra, se aproxima, olha para o bodinho, olha para a professora, olha para outro bichinho que está no chão, se agacha e aponta) – Aí, ô.
- **Professora 1:** É a ovelhinha essa ai.
- **Arielle:** (toca na ovelhinha, levanta e olha para a panelinha e o cachorrinho que estão em suas mãos).
- **Kelven:** (aproxima-se da professora) – Tôlou (mostra a bola seca a professora).
- **Professora 1:** - Quem estourou?
- **Kelven: -** Tôlou (olhando para a professora, que segura a bola).
- **Isnaider, Aryane, Pedro, Lucas, Melque, Raislan, Emanuela:** (continuam manuseando, brincando e se movimentando individualmente).
- **Pedro:** (aproxima-se de Lucas, que está sentado e brincando, mostra a ovelhinha, aproximando-a do seu rosto) – Bé bé, bé bé.
- **Melque:** (sentado ao lado de Lucas, olha para o bodinho que Pedro mostra).
- **Lucas:** (com brinquedos na mão, olha para a ovelhinha)
- **Pedro:** - Bé bé, bé bé (aproximando e mostrando a ovelhinha a Melque).
- **Melque:** (estira a mão e segura a ovelhinha).
- **Pedro:** (entrega e volta para pegar outro bichinho)
- **Pedro:** (pega o cavalinho e volta na direção de Melque).
- **Aliffer:** (toma o cavalinho das mãos de Pedro)
- **Pedro:** (pega um brinquedo no chão e coloca dentro de um cesto, que está no chão).
- **Kaio:** (tenta pegar o cachorrinho das mãos de Arielle, que resiste).
- **Kaio:** (toma um brinquedo das mãos de Samuel e olha na direção de Melque, com o brinquedo na mão).
- **Melque:** (Olha para Kaio e estira o braço em sua direção, mostrando um brinquedo).
- **Kaio:** (olha e toca no brinquedo, depois se vira, solta o brinquedo que estava nas mãos, no chão, e olha na direção do Cachorrinho que estava nas mãos da professora).
- **Kaio:** - Au, au (apontando para a professora, aproximando-se desta).
- **Professora 1:** (entrega o cachorrinho a Kaio, que abraça-o).
- **Kaio:** - Au, au, au (com o cachorrinho na mão, corre até Arielle e o encosta em suas costas).
- **Arielle:** (com outro brinquedo na mão, olha para Kaio).
- **Kaio:** (sai sorrindo).
- **Melque:** (sai para o banho e entrega a Kaio o brinquedo que havia mostrado a ele)
- **Kaio:** (segura o brinquedo).
- **Kaio:** - Aqui, au au (entrega o cachorrinho a professora, e fica com o brinquedo que estava com Melque).
- **Professora 1:** - Borboletinha, amarelinha (cantando). Olha aqui uma borboletinha (pega no chão) Essa aqui não é amarelinha, é pretinha (mostra e movimenta a borboletinha).
- **Kaio, Isnaider, Kelven, Raislan, Emanuela e Aliffer:** (olham para a professora e para a borboleta).
- **Pedro, Raislan, Kelven, Kaio e Emanuelle:** (olham para o cesto que virou com alguns brinquedos).
- **Pedro:** (levanta o cesto e coloca dentro uma boneca).
- **Emanuelle e Lucas:** (seguram o cesto, olham para dentro e o derruba novamente).
- **Pedro:** (olha para Lucas, segura o cesto por baixo, olha para Emanuela e emborca o cesto, derrubando os brinquedos que estavam dentro dele).
- **Kelven e Emanuela:** (auxiliam Pedro a emborcar e retirar o cesto de cima dos brinquedos).
- **Lucas:** (observa).
- **Professora 1:** - Cuidado! Vai se machucar. Dá-me aqui esse cesto, Pedro.
- **Pedro:** (segura o cesto, olha para a professora, mas não consegue levá-lo sozinho).
- **Emanuela:** (segurando o cesto, pega um brinquedo no chão e coloca dentro dele).
- **Pedro:** (olha para o cesto e mais uma vez derruba-o).
- **Professora 1:** (pega um objeto coloca-o à frente da boca) – Atenção criançada! Vamos brincar! (em tom alto, como se estivesse falando com microfone na mão).
- **Kaio:** (pede o "microfone" a professora, que entrega)
- **Raislan:** (tenta tomar o "microfone" das mãos de Kaio, batendo com as mãos no brinquedo).
- **Kaio:** Ai iii (quase gritando e olhando para a professora).
- **Professora 1:** - Não! Pode não!
- **Kaio:** - Sai! vai dá não (olha para Raislan, vira o brinquedo para um lado e sai).
- **Kaio:** (vai para frente da professora, coloca o "microfone" na boca e começa a emitir sons, olhando para a professora) – Paiá a poo (incompreensível).

- **Professora 1:** (pega outro "microfone") – Atenção criançada! Vamos todos brincar!
- **Kaio:** - Bai a bá cá! (fala ao "microfone" e olha para a professora).
- **Kelven, Isnaider e Isaque:** (olham para a professora).
- **Lucas, Aliffer, Melque e Pedro:** (continuam entretidos com os brinquedos que estão nas mãos).
- **Pedro:** (sentado numa cadeirinha, com um objeto na mão e Lucas tentando tirá-lo da cadeirinha)
- **Professora 1:** - Vamos brincar de cantar! Borboletinha, amarelinha, fazendo chocolate para a fadinha! Poti, poti. Perna de pau. Olho de vi (pausa a música, para retirar a cadeira que estava sendo concorrida por Pedro e Lucas).
- **Kaio:** (com o "microfone" na boca, olha para a professora).
- **Isaque:** (com um brinquedo em cada mão, olha para a professora e para os brinquedos).
- **Professora 1:** - Olha! Não pode fazer isso que se machuca (olhando para Lucas, com o indicador em movimentos, retira a cadeira).
- **Kaio:** - Pau pau! (olhando para a professora e segurando o "microfone")
- **Raislan, Pedro e Lucas:** (olham para a professora).
- **Raislan, Pedro, Kaio, Isaque, Kelven, Emanuela e Aliffer:** (seguram brinquedos nas mãos e circulam pelo ambiente, intercalando o olhar entre o brinquedo que está na mão, a professora e outros brinquedos).
- **Professora 1:** (senta no chão, em meio aos brinquedos e às crianças).
- **Professora 1:** - Vamos fazer a comida! (pega a perna de uma boneca, que servia de concha, e uma panela) Êita! Fazendo a comida xixixi, a comida (mexendo com a "concha" na panela e fazendo um ruído, como se fosse a comida sendo mexida). Liga o fogo.
- **Professora 1:** (pega um fogãozinho de plástico).
- **Isaque:** (com o cachorrinho na mão e na boca, olha na direção da professora).
- **Kaio, Kelven, Aliffer, Emanuela e Pedro:** (com os brinquedos nas mãos, olham para a professora).
- **Samuel, Raislan e Lucas:** (permanecem entretidos com os brinquedos, manuseando-os e brincando).
- **Professora 1:** - Mexendo a comida (movimentos circulares com a "concha"), xixixi. Liga o fogo, coloca aqui oh! (pegando um objeto pequeno de plástico, para ser a "comida") e coloca a comidinha no fogo, liga o botão (colocando a "comida" dentro de uma panelinha e no fogão).
- **Isaque, Kaio, Aliffer e Pedro:** (olham para brinquedos que estavam em suas mãos e olham para a professora e para o que ela está fazendo).
- **Professora 1:** - Cadê outra panelinha para botar comida no fogo? (olha para os lados e pega outra panelinha). Êita! A comida tá no fogo! Êita que delícia, a comidinha. Desliga o fogo ("deliga o fogo e prova a comida").
- **Isaque:** - Deliga fogo (baixinho).
- **Professora 1:** - É
- **Kaio:** (coloca a mão na panela).
- **Raislan:** (também quer tocar na panela)
- **Professora 1:** - Um de cada vez! Desliga, coloca a colher na panela, mexeu (mexe e "prova" a "comida", com a colher).
- **Kaio, Aliffer, Raislan, Pedro, Isnaider e Isaque:** (olham para a professora, mas continuam com as mãos ocupadas com brinquedos).
- **Professora 1:** - Faz agora a comida, Kaio. Primeiro é Kaio.
- **Kaio:** (sentado à frente da professora, coloca o brinquedo ao lado, pega a colher, mexe dentro da panelinha, a coloca na boca e olha para a professora).
- **Professora 1:** - Muito bem! Gostoso! Agora é Isaque que vai fazer a comida. Dê a colherzinha para Isaque fazer (entregando a colher a Isaque).
- **Isaque:** (Olha para a professora, segura a colher com uma mão e com a outra a panelinha em cima do fogãozinho).
- **Professora 1:** - Ligue o fogo agora.
- **Kaio:** (se antecipa e coloca a mão no botão do fogão)
- **Isaque:** - É eu! (reclamando e colocando a mão no botão do fogão).
- **Professora 1:** - É ele Kaio (olha para Kaio)
- **Kaio:** (olha para a professora e coloca a mão no outro botão do fogão).
- **Professora 1:** - Liga o fogo (olha para Isaque).
- **Isaque:** (olha para a professora e mexe no botão, segurando a panela com a outra mão).
- **Professora 1:** - Agora olhe se a comida tá gostosa!
- **Kaio:** (com uma panelinha na mão, olha para a professora).
- **Isaque:** (mexe um pouco a colher na panela e leva até a boca, olhando para a professora).

- **Professora 1:** (faz movimentos com a mão, elevando até a boca, como se estivesse com uma colher na mão) Hum! Que delícia!
- **Kaio:** (segura a panela que Isaque estava mexendo)
- **Isaque:** - Dá á á (toma a panela de Kaio e faz movimentos com uma colher dentro da panela).
- **Professora 1: -** Bota a sua panela no fogo, Kaio.
- **Kaio:** (olha para a professora, coloca a panela no fogão).
- **[**...]
- **Isaque:** (coloca a sua panela e mexe com a colher).
- **Professora 1:** - Isaque também.
- **Kaio:** (observa e tenta pegar a colher de Isaque, que resiste).
- **Professora 1:** - Pega aquela colherinha ali, Kaio, pega! (apontando).
- **Kaio:** (pega sua panelinha, levante e vai pegar a colher)
- **Pedro e Lucas:** (derrubam o balde com as sandálias).
- **Professora 1:** - Ei! Não! Pedro guarde as sandálias, agora, Pedro (em tom de bronca).
- **Pedro:** (olha para a professora, coloca o cesto no chão e começa a colocar sandálias dentro).
- **Professora 1:** - Sim (em tom forte).
- **Emanuela:** (olha para a professora e começa a ajudar a Pedro a guardar as sandálias)
- **Kelven e Lucas:** (também guardam sandálias no cesto).
- **Arielle:** - guadar! (aproximando-se da professora)
- **Professora 1:** - E pode? (olhando para Arielle) Vá dizer a ele que guarde a sandália, vá!
- **Arielle:** - Guá sandalha.
- **Kaio:** (observa o que fez Pedro, com a panela e a colher na mão)
- **Kaio:** – Cestu (correndo até outro cesto que estava ao lado do cesto em que as sandálias estavam sendo colocadas).
- **Kaio:** (Olha para dentro do cesto, vê um brinquedo, retira e joga fora, deixando-o vazio e, em seguida, olha para algumas sandálias ao lado).
- **Professora 1:** Êita! (olhando para Kaio).
- **Kaio:** (olha para a professora e em seguida começa a colocar sandálias dentro deste segundo cesto).
- **Pesquisadora:** - A ideia dela foi deixar o cesto só para as sandálias (olhando para a professora).
- **Professora:** - É.
- **Professora 1:** - Guarde as sandálias no cesto! Tudinho. Isso! (olhando para as crianças).
- **Lucas:** (pega o cesto em que Pedro estava guardando as sandálias e vira, elevando-o acima da cabeça)
- **Professora 1:** - Lucas! Oh Lucas! O que é isso? Não pode jogar as sandálias fora do cesto.
- **Pedro:** (Olha para Lucas, para a professora e para as sandálias no chão)
- **Pesquisadora:** - Lucas coloque a sandália no cesto.
- **Lucas:** (coloca o cesto no chão e começa a pegar as sandálias no chão e colocar dentro deste).
- **Pedro:** (ajuda Lucas a colocar novamente as sandálias no cesto).
- **Emanuela:** (coloca um brinquedo dentro do cesto em que Lucas estava guardando as sandálias).
- **Lucas:** (observa o brinquedo junto com as sandálias, vira novamente o cesto).
- **Kaio, Isaque e Alifferer:** (sentam novamente no chão, à frente da professora, e começam a "cozinhar").
- **Alifferer:** (com uma das mãos segura um objeto de plástico, e com a outra mega na panelinha)
- **Professora 1:** Muito bem! Cozinhe aí. Bota a penela no fogo, liga o fogo, coloque a panela...
- **Kaio:** (coloca a panelinha no fogão e segura a colher com a outra mão).
- **Isaque:** (também coloca a panela e tenta pegar a colher de Kaio).
- **Kaio:** - Saiii (irritado).
- **Professora:** - Sem arengar. Mais uma panelinha, essa aqui é pra fazer o chá (coloca no fogão).
- **Kaio:** (mexe com a colher, a "comida" que está na panelinha)
- **Isaque:** (liga o botão do fogão, coloca sua panelinha e pega a colher que encontrou ao seu lado).
- **Alifferer:** (liga o outro botão do fogão).
- **Arielle:** (em pé, perto da professora, observa).
- **Pedro:** (vem correndo na direção da professora, com uma colher na mão, que havia encontrado em meio aos brinquedos pelo chão) – Titia! Titia! Titia! Qui! (entregando a colher na mão da professora)
- **Professora 1:** - O que é isso?
- **Pedro:** (olha para a professora).
- **Professora:** - É a colher?
- **Pedro:** - Coer (olhando para a professora).

- **Professora:** - É a colher? (olhando para Pedro)
- **Kaio:** - Dá (estirando o braço, com a mão aberta)
- **Professora 1:** Pronto Kaio, cozinhe ai a comida com ela, vai.
- **Kaio:** (segura a colher e pega a outra que estava ao seu lado, segurando as duas numa só mão).
- **Pedro:** (sai).
- **Professora 1:** - Vai! Cozinhem uma comida bem gostosa (olha para Kaio, Isaque e Alifferer, que mexiam nas panelas e ligavam o fogão).
- **Pedro:** - Titia, titia, aqui (quase gritando, volta e entrega uma panelinha a professora, que ainda estava sentada em meio às crianças e aos brinquedos).
- **Professora 1:** - Êita! Outra panela bonita! Muito bem Pedro! Olha! (pegando a tampa da panela que estava ao lado e tampando a panela) A tampa da panela.
- **Kaio, Alifferer e Isaque:** (levantam a cabeça, olham para a panela e em seguida continuam a mexer a comida, colocar no fogo e ligar o fogo)
- **Arielle:** (continua em pé, observando os colegas brincarem com as panelas e com o fogão).
- **Alifferer:** - Aqui (apontando para o fogão e olhando a panela que estava na mão da professora).
- **Professora 1:** - É aonde? No fogo é? (colocando a panela no fogão). Pronto.
- **Kaio:** - Ponto (colocando também outra panela em cima do fogãozinho, olhando para a professora e em seguida para a panela e o fogão).
- **Professora:** Ligou o fogo? (olhando para Kaio)
- **Kaio:** (olha para a professora e mexe no botão do fogão, ligando o fogo).
- **Isaque:** (Colocar a sua panela em cima do fogão, mas não cabe. Olha para a professora e em seguida para a panela).
- **Kaio:** (retira uma das panelinhas de cima do fogão)
- **Professora 1:** - Coloque a colher ai dentro (olhando para Kaio).
- **Kaio:** (pega a colher e mexe com ele dentro da panelinha)
- **Isaque:** (coloca sua panela no espaço que estava a panela de Kaio).
- **Alifferer:** (ainda com um objeto na mão, coloca uma tampa em uma das panelinhas que estava no fogão).
- **Lucas:** (Ainda perto dos cestos, sentado no chão, brincando com os brinquedos, chora)
- **Professora:** - Lucas! Venha aqui com titia, venha.
- **Pesquisadora:** É só porque tomaram a escova dele.
- **Lucas:** (para de chorar).
- **Kaio:** (olha para a professora, segura as duas colheres em uma só mão, e coloca uma panelinha junto com as colheres).
- **Lucas:** (grita) – Dá, dá.
- **Professora:** - Lucas!
- **Kaio:** (com as duas colheres na mão, olha na direção de Lucas, levanta e vai até ele) – A tao (incompreensível)
- **Kaio:** (olha para Lucas) – A tao (pega a escova da mão de Lucas).
- **Lucas:** Ah, ah (gritando).
- **Professora 1:** - Psiu! Dê a ele dê.
- **Kaio:** (olha para a professora e devolve a escova a Lucas).
- **Kaio:** (volta para junto da professora, senta e continua a mexer nas panelas, a "cozinhar", junto com Alifferer e Isaque).
- **Pedro:** (Com uma panelinha na mão, observa a professora e os colegas sentados, brincando de "cozinhar").
- **Arielle:** - Colhé (apontando para uma colher que estava na mão de Kaio).
- **Professora 1:** - Tu quer uma colher pra quê?
- **Arielle:** (olha para a professora)
- **Professora 1:** - Kaio dê uma colher a sua amiguinha, para ela cozinhar também, dê (olhando para Kaio) Dê Kaio, só uma pra ela fazer a comidinha.
- **Kaio:** (olha para Arielle e entrega a ela uma das duas colheres que ele guardava numa das mãos).
- **Professora 1:** - Muito bem! (olha para Kaio). Agradeça, diga obrigado (ajudando Arielle a sentar no chão).
- **Arielle:** - Agado (olha para a panela e para a colher).
- **Professora:** - Diga: de nada (olhando para Kaio)
- **Kaio:** (olha para Arielle e abaixa a cabeça, mexendo com a colher dentro da panelinha)
- **Arielle:** (mexe com a colher dentro da panela, leva a colher até a boca) – Humm!

- **Isaque:** (puxa Kaio pela blusa, querendo pegar sua panela).
- **Kaio:** (grita e olha para a professora)
- **Professora:** - Não! Psiu! Olha aqui uma (mostra uma panelinha a Isaque) Se brigar titia vai guardar o brinquedo. Amigo não briga. Amigo faz carinho (ajeita os cabelos de Arielle, prendendo-os)
- **Kaio:** (mexe a colher na panela, olha para Arielle e para a professora mexendo no cabelo dela, em seguida para a panela e depois para Isaque e Alifferer).
- **Isaque:** (Olha a professora pentear o cabelo de Arielle)
- **Professora 1:** - Como é que faz carinho? Não pode brigar. É pra fazer carinho.
- **Isaque:** (segura a panela com uma das mãos, pega uma escova de cabelo que estava no chão, ao seu lado e passa no seu cabelo e depois no cabelo de Alifferer).
- **Kaio:** (mexe a colher dentro da panela, olha para o cachorrinho que jogaram perto do fogão, pega-o com a outra mão e mostra a professora) – Oh! Au. (entrega o cachorrinho em suas mãos e volta a mexer com a colher na panela).
- **Professora:** - É o au, au?
- **Kaio:** - Au, au.
- **Professora 1:** - Cadê a borboletinha, Kaio? Cadê?
- **Kaio:** - Cadê, bocar (levanta com uma panelinha e uma colher na mão, para procurar a borboleta e tropeça em brinquedos)
- **Professora 1:** - Ôpa! Cuidado.
- **Kaio:** (olha ao seu redor e encontra outro cachorrinho e leva até a professora) – Oh! Toto.
- **Professora 1:** - - Toto é? (segura e olha para o cachorrinho).
- **Kaio:** - É totó (senta novamente de frente para a professora, ainda com a panelinha e a colher na mão).
- **Professora 1:** - Como é o nome dele?
- **Kaio:** - É pó totó (olhando para a professora).
- **Professora 1:** - Oi totó! Tudo bem? Como é que você tá? (olhando para o cachorrinho)
- **Kaio:** (sorrir para a professora, abaixa a cabeça e mexe com a colher dentro da panela).
- **Alifferer:** (de cabeça baixa, brincando com as panelas, levanta a cabeça e olha para a professora).
- **Professora:** - Tá brincando com os meninos, é totó? (olhando para o cachorro) Êi Aslan! (olha para Raislan e reclama)
- **Kaio:** (vira-se, olha para trás e volta a atenção para a professora).
- **Professora 1:** - Tá bom, fica aqui, olhe (colocando o cachorro no chão, na frente de Kaio).
- **Kaio:** - Ô o au (tentando pegar outro cachorrinho que estava no colo da professora).
- **Professora 1:** - Esse aqui não. É a tartaruga (segurando uma tartaruga de tecido nas mãos).
- **Kaio:** (olha para a tartaruga, mas inste em pegar o cachorrinho, em meio a outros brinquedos que estava no colo da professora) – O au, au.
- **Professora 1:** - Ah! É esse aqui? É outro au, au, né?
- **Kaio:** (confirma com a cabeça e coloca o cachorrinho junto com o totó).
- **Professora 1:** - Oi au, au! Tudo bem? (segura os dois cachorrinhos, frente à frente, como se estivessem conversando). O amiguinho (coloca os dois cachorrinhos novamente no chão, juntinhos), dois amigos.
- **Kaio:** (pega a tartaruga e coloca junto com os dois cachorrinhos)
- **Kelven:** (aproxima-se e separa os dois cachorrinhos).
- **Kaio:** (olha para Kelven e ajeita os dois cachorrinhos).
- **Professora 1:** - Deixa aqui, os dois cachorrinhos, deixa.
- **Professora 1:** - Ele tem mais amigo?
- **Kaio:** - Tem.
- **Professora:** Procura mais amigo pra ele, procura Kaio.
- **Samuel:** (aproxima-se e tenta pegar um cachorrinho)
- **Kaio:** - Não (segura os dois cachorrinhos, junto com uma colher)
- **Samuel:** (insiste em pegar)
- **Kaio:** (pega totó e o encosta em Samuel, como se desejasse brincar) – Au, au.
- **Samuel:** (tenta pegar o cachorrinho).
- **Kaio:** (aflito, olha para a professora) – Saaaiii.
- **Professora 1:** - Não pode brigar.
- **Samuel:** (solta o totó).
- **Emanuela:** (choro)
- **Professora 1:** (levanta e se aproxima de Emanuela e Raislan)

- **Professora 1:** - Não pode bater nos amigos! (Com o indicador apontando para Raislan e movimentando a mão, dá uma bronca, por este ter batido em Emanuela).
- **Crianças:** (todas olham para a professora e para Samuel).
- **Kaio:** (levanta, pega o objeto que Raislan bateu em Emanuela e joga para fora do cercadinho).
- **Professora 1:** (volta a sentar no chão, junto as crianças e aos brinquedos soltos pelo chão).
- **Crianças:** (pegando brinquedos no chão e circulando no ambiente)
- **Professora 1:** - Vamos já guardar esses brinquedos e vamos passear lá no jardim, para ver a borboletinha.
- **Aryane:** (guarda as sandálias dentro de um dos cestos).
- **Crianças:** (algumas se levantam, mas continuam manuseando brinquedos e brincando, autonomamente).
- **Kaio:** (com um cachorrinho numa das mãos e na outra o fogãozinho, aproxima-se de Melque, que se abaixava e pegava o segundo cachorrinho)
- **Kaio:** - É o au, au (olha para Melque).
- **Melque:** (olha para Kaio e para o cachorrinho que está em suas mãos).
- **Kaio:** (tenta pegar o cachorrinho da mão de Melque e derruba o que está em sua mão) – É o au,au (olhando para a professora)
- **Melque:** (afasta o cachorrinho de Kaio)
- **Professora 1:** - Deixa ele ver também, Kaio!
- **Kaio:** (olha para o chão, e pega o cachorrinho que havia caído. Na outra mão ainda estava o fogãozinho).
- **Melque:** (ao lado de Kaio, olhando e manuseando o cachorrinho).
- **Kaio:** - Oh! (olha para Melque, mostrando o cachorrinho que havia apanhado) É o au, au (olha para a parede, para uma gravura afixada e encosta o cachorrinho na parede, como se o colocasse para andar até a gravura).
- **Melque:** (também coloca o seu cachorrinho andando, subindo na parede).
- **Kaio:** (na ponta do pé, encosta o seu cachorrinho no cartaz afixado na parede, próximo da gravura e solta uma gargalhada)
- **Kaio:** (ainda gargalhando, abaixa o braço com o cachorrinho na mão, olha para Melque, vira-se e olha para Isaque e na direção da professora, que estava sentada no chão).
- **Melque:** (olha para Kaio, em seguida para seu cachorrinho).
- **Isaque:** (Com uma panelinha e uma colher nas mãos, olha sorrindo para Kaio, aponta com a colher para a parede, onde "subia" o cachorrinho de Kaio, olha na direção da professora, em seguida na direção da pesquisadora, sorrindo, e por fim volta a olhar para seu brinquedo, mexendo com a colherinha dentro da panela).
- **Isnaider:** (olhando e manuseando um brinquedo que está em suas mãos, olha para Isaque, para Kaio e volta a sua atenção para o que está em suas mãos).
- **Kaio:** - Au (Vira-se para a parede e, mais uma vez, leva o cachorrinho na direção da gravura, encostando este na parede. Em seguida, olha para Isaque e para a professora).
- **Melque:** (repete o mesmo gesto de Kaio).
- **Professora 1:** - Ui! O au, au!
- **Kaio, Melque e Isaque:** (olham para a professora).
- **Professora 1:** - Ui! O au, au (abaixa a cabeça e tapa o rosto com as mãos).
- **Kaio:** (vai até a professora, com o braço estirado e o cachorrinho na mão).
- **Melque:** - Au, au (continua levando seu cachorrinho até a parede).
- **Lucas:** (com brinquedos na mão e na boca, olha para Kaio, com o cachorrinho na mão)
- **Kaio:** - Au (encosta o cachorrinho na testa da professora).
- **Professora 1:** - Ai! (olha para Kaio e segurando sua mão).
- **Lucas:** (brinca ao lado da professora, olha para ela).
- **Professora 1:** - Au, au. Assim ô o au, au (segura a mão de Kaio, pega o cachorrinho e abre a mão dele). Au! Au! Au! (imita o latir do cachorro, encostando-o na mão de Kaio)
- **Lucas:** (sentado, com brinquedos na mão, olha para Kaio e para a professora).
- **Kaio:** - Ai, ai, (sorrir, encolhe o corpo, sentindo cócegas na mão).
- **Professora 1;** - Au, au (sorrisos).
- **Professora 1:** (solta o braço de Kaio)
- **Kaio:** (vai saindo)
- **Professora 1:** – Faz em tia agora, faz (estirando a mão)
- **Kaio:** - Tia? (pega o cachorrinho e segurando a mão da professora)

- **Professora 1:** - Deixa ver se tu aprendeu.
- **Kaio:** - Au (em tom baixo, encosta e retira, repetidas vezes, o cachorrinho na palma da mão da professora)
- **Professora 1:** (olha para Kaio) – Como é que faz?
- **Lucas:** (alterna o olhar entre a professora e Kaio movimentando o cachorrinho na mão da professora).
- **Professora 1:** - Vai! Faz no braço de tia! Au! (em tom mais alto).
- **Kaio:** - Au, au, au (em tom mais alto, percorre com o cachorrinho pelo braço da professora, com movimentos repetitivos de encostá-lo e retirá-lo).
- **Professora 1:** - Ai, ai. (sorrisos). Faz cosquinhas! Ai.
- **Kaio:** - Au, au... (sorrisos).
- **Lucas:** (olha para a professora, para Kaio e sorrir).
- **Professora 1:** - Deixa eu fazer em Luquinha, agora (pegando o cachorrinho, e a mão de Lucas).
- **Kaio:** (observa).
- **Lucas:** (olha para a professora).
- **Professora 1:** (sorrir) – Au, au, au, au (encostando o cachorrinho na mão e pelo braço de Lucas).
- **Lucas:** (sorrir e olha para Kaio)
- **Professora 1:** (olha para Kaio e entrega o cachorrinho) – Faça! (estirando o braço e abrindo a mão).
- **Kaio:** (sorrir e repete o movimento no braço da professora)
- **Professora 1:** (faz cócegas em Kaio).
- **Kaio:** (com o cachorrinho na mão, agacha e sorrir).
- **Professora 1:** - Faz em Luquinha agora.
- **Kaio:** (agacha novamente e repete o movimento com o cachorrinho pela mão e braço de Lucas)
- **Lucas:** (sorrir, olha para Kaio, e em seguida para a professora).
- **Kaio:** (aproxima seu roto do rosto de Lucas e sorrir alto).
- **Professora 1:** (sorrir) - Ai que legal! (olhando para Kaio) Né legal?
- **Kaio:** (levanta os dois braços para cima, com o cachorrinho na mão e olha para a professora, sorrindo).
- **Lucas:** (olha para a professora, olha para Kaio e sorrir).
- **Professora 1:** Como é a cara do cachorro bravo? Como é?
- **Kaio:** Ah? (olha para a professora e em seguida para o cachorrinho que está em suas mãos).
- **Lucas:** (olha para Kaio e em seguida para a professora).
- **Professora 1:** - O au! (eleva os antebraços e abri as mãos, mostrando a Kaio). E o Leão? Como faz o leão (com a mesma posição dos braços).
- **Lucas:** (olha para a professora)
- **Kaio:** (olha para a professora, se abaixa e repete o movimento com o cachorrinho na mão e braço de Lucas).
- **Professora 1:** - O leão! Como é o leão?
- **Kaio:** (sorrir e faz cócegas em Lucas)
- **Lucas:** (sorrir e olha para Kaio e para o cachorrinho).
- **Kaio:** (para, fica de pé e olha para a professora, sorrindo).
- **Professora 1:** - Faz em Kelven agora, faz?
- **Lucas:** (olha para a professora e olha para Kelven)
- **Kelven:** (com um brinquedo na mão, se aproximava)
- **Kelven:** (afasta o braço, não permitindo).
- **Professora:** - Deixa ele fazer o au, au em tu, Kelven, deixa?!
- **Kaio:** - Fazer au, au (olhando para Kelven e solicitando, em tom baixinho).
- **Kelven:** (olha para a professora e coloca um dos brinquedo que estava na mão, em sua boca).
- **Professora 1:** (levanta e vai até Arielle e Aryane)
- **Arielle:** (sentada numa cadeirinha de plástico, com brinquedos no colo, olha e sorrir para Aryane).
- **Aryane:** (à frente de Arielle, olhando para ela, falando alguma coisa e segurando com as duas mãos a cadeirinha).
- **Pesquisadora:** - Êita que bonito!
- **Professora 1:** - Vamos pra aqui, pra titia olhar, se não se machuca (arrasta a cadeirinha com Arielle sentada).
- **Aryane:** (também segura a cadeirinha) – Vai neném, vai! (tenta puxar a cadeirinha, olha para Arielle).
- **Arielle:** (sorrir e olha para Aryane, e levanta).
- **Aryane:** (senta na cadeirinha).
- **Arile:** (olha para Aryane, segura no encosto da cadeira e empurra).

- **Pesquisadora:** - Não arraste não Arielle! Ela vai cair.
- **Aryane e Arielle:** (olham para a pesquisadora).
- **Professora 1:** - Sua irmãzinha cai e se machuca).
- **Aryane:** (levanta e segura nos braços da cadeira e sai arrastando).
- **Arielle:** (olha para Aryane, segura no encosto da cadeira e segue, junto com Aryane).
- **Professora 1:** - Vamos guardar os brinquedos. Todo mundo guarde aqui os brinquedos, oh (com o cesto na mão, mostrando às crianças e colocando no chão). Os brinquedos aqui, as sandálias aqui (mostrando outro cesto e guardando brinquedos e sandálias em cestos).
- **Crianças:** (algumas guardando brinquedos e sandálias).
- **Professora 1:** - Vamos ver quem vai ficar de parabéns agora. Vamos guardar os brinquedos, tá na hora.
- **Arielle e Aryane:** (caminham segurando a cadeirinha).
- **Arielle:** - Aiê, aiê (olhando para Aryane).
- **Pesquisadora:** - Guardar os brinquedos! (olhando para Aryane e Arielle).
- **Aryane e Arielle:** (andando e segurando a cadeirinha, entram no dormitório e seguem na direção onde se encontrava Pedro).
- **Pesquisadora:** - Pra onde vocês vão?
- **Arielle:** (olha para a pesquisadora).
- **Pedro:** (em pé, guarda um brinquedo em um armário do dormitório).
- **Pesquisadora:** Êi! Pode não Padro! Venha pra cá chega.
- **Arielle:** (olha para Pedro).
- **Pesquisadora:** - Tia Núbia tá chamando!
- **Pedro:** (segura a cadeirinha e a levanta para poder sair)
- **Aryane e Arielle:** (olham para a cadeirinha e também saem segurando-a).
- **Pedro:** (tenta tomar a cadeirinha das colegas)
- **Arielle:** (grita e resiste, junto com Aryane).
- **Pesquisadora:** - Pedro deixe Arielle levar, deixe.
- **Pedro:** (insiste em tomar a cadeira, puxando-a).
- **Aryane:** (segura a cadeira, olha aflita para a pesquisadora).
- **Arielle:** (grita e puxa a cadeira).
- **Pesquisadora:** Pedro! Solte. Solte Pedro!).
- **Arielle:** (bate no braço de Pedro)
- **Pesquisadora:** - Não!
- **Pedro:** (solta, mas em seguida volta a puxar a cadeira).
- **Aryane:** - Oh! (segura a cadeira, olha para a pesquisadora)
- **Pesquisadora:** - Solte a cadeira, Pedro. Olha! A tia tá chamando.
- **Pedro:** (solta a cadeira e sai).
- **Arielle:** (senta na cadeira).
- **Raislan:** (em pé, segura no berço, grita)
- **Aryane:** (vira-se, olha para Raislan e vai até ele).
- **Professora 1:** - Vamos sair (aproximando-se de Raislan, Aryane e Arielle).
- **Arielle:** (levanta-se, pega a cadeira e sai, seguida de Aryane).
- **Professora 3:** - Vamos colocar os brinquedos aqui, pra gente ir passear).
- **Samuel:** (aproxima-se de uma boneca grande, que estava sentada numa cadeirinha para bebê sentar e se alimentar, e aponta).
- **Pesquisadora:** - Quem é?
- **Samuel:** (aponta mais uma vez e olha para a pesquisadora)
- **Pesquisadora:** - É a boneca?
- **Samuel:** (arrasta a cadeira, com a boneca).
- **Pesquisadora:** Samuel pode não! Olha, a tia tá chamando.
- **Samuel:** (olha para a pesquisadora, corre e junta-se às outras crianças)
- **Crianças:** (algumas seguram brinquedos, outras os recolhem do chão e colocam dentro do cesto).
- **Melque, Lucas e Arielle:** (se aproximam, olham e mexem na cadeira de alimentação de bebê, onde estava sentada uma boneca grande).
- **Melque:** (levanta a parte da bandeja da cadeira)
- **Arielle:** (olha para Melque, para a cadeira, e segura a parte que ele levantou).
- **Lucas:** (olha para a cadeira, segura em uma de suas pernas).
- **Melque:** (abaixa a parte da bandeja d cadeira e olha por baixo)

- **Arielle:** (tenta levantar, como se desejasse retirar a boneca)
- **Lucas:** (olha para Arielle e Melque).
- **Melque:** (tenta subir na cadeira).
- **Pesquisadora:** - Melque! Sobe não!
- **Melque:** (volta a levantar a parte da bandeja da cadeira).
- **Arielle:** (segura na perna da boneca e tenta retirá-la da cadeira)
- **Pesquisadora:** - É a boneca? Quer que eu tire a boneca?
- **Arielle:** (vira-se e olha para a pesquisadora, confirmando com a cabeça).
- **Lucas e Melque:** (continuam mexendo na cadeira).
- **Pesquisadora:** (retira a boneca).
-

APÊNDICE 6

CENA 03 - TEMPO: 00: 09:35 - TURNO: Manhã

CONTEXTO: Hora do café da manhã; algumas crianças (**Lucas**: 8 m. e 4 d.; **Kaio**: 16 m. e 22 d.; **Thaís**: 17 m. e 20 d.; **Samuel**: 16 m. e 4 d.) sentadas à mesa, outras no colo de duas professoras, sendo alimentadas; outras circulando pelo refeitório.

- **Kaio**: (sobe em uma das cadeirinhas, aponta com o indicador para uma árvore de Natal que estava afixada na parede, bate com as mãos na parede, bate palmas com empolgação e olha para uma das professoras que se aproximava da mesa com um livro na mão) – Ê i i i, aaa... atal.
- **Professora 2**: Ôpaaa! Aiiii! Ôpaaa! Que legal! (pega Kaio pelos braços, desce-o da cadeira).
- **Kaio:** (Olha para a professora, para a árvore de Natal, aponta, e volta a olhar para a professora).
- **Professora 2**: Tem que ligar a árvore! Vamos sentar pra gente ouvir uma estorinha? Onde? No tapete ou no chão? No chão que é mais gostoso! (senta Kaio no chão, senta ao lado, coloca o livro no colo, e segura outras crianças, sentando-as ao seu redor).
- **Kaio:** (olha para a professora, para o livro, e para a árvore de Natal que estava na parede)
- **Alifferer e Isnaider:** (olham para a professora e para o livro).
- **Professora 2**: Cadê a nossa árvore de Natal? Tá faltando acender a árvore né? Cristo nasceu! Cristo nasceu! Presente de Deus, seu filho nos deu. Lá em Belém, lá em Belém, anjos do céu cantaram amém. Êita! (canta e bate palmas).
- **Kaio**: (Olha para a árvore, para a professora, bate palmas e tenta segurar o livro).
- **Alifferer e Isnaider:** (olham para a professora, para Kaio e tentam segurar o livro).
- **Professora 2:** (canta, segura o livro e ao final da canção bate palmas)
- **Crianças:** - Êê ê (se empolgam ao ouvirem as palmas e imitam a professora).
- **Kaio:** (olha para os colegas, para a professora, paga o livro no colo da professora e tenta abri-lo).
- **Alifferer e Isnaider:** (ao lado de Kaio, também seguram o livro e tentam tomá-lo).
- **Professora 2:** – Deixa eu ajudar. Cuidado se não machuca (pegando o livro das mãos das crianças).
- **Kaio**: (olha para a professora e sai correndo).
- **Professora 2**: (ao pegar o livro, já inicia uma oração) – Obrigada por esse dia (incompreensível), que nós estamos juntos esta manhã. Muito obrigada papai do céu. Ê ê ê ê (batendo palmas)
- **Alifferer, Isnaider e outras crianças:** (sentadas, olham para a professora, batem palmas, e voltam a tentar pegar e abrir o livro que estava nas mãos e no colo da professora).
- **Professora 2**: (começa a cantar) – Peixinho quer nadar e a gente quer amar...(incompreensível) Assim, assim, (bate palmas, ao ritmo da música) tbum, tbum, laiá, laiá, laiá (movimentando as mãos para cima).
- **Crianças:** (Olham para a professora e algumas elevam os braços)
- **Professora 2:** (começa a cantar outra música) – Palminhas, palminhas, nos vamos bater, depois as mãozinhas pra traz esconder (movimentos com braços e mãos são feitos pela professor, conforme letra da música) – Cadê as mãozinhas? Cadê Alifferer? Cadê a mãozinha? Roubaram a mãozinha! (esconde suas próprias mãos, por trás, em suas costas, depois levanta os braços, movimenta as mãos e continua a cantar) – Pra frente, pra frente, palminhas vou bater, depois minhas mãozinhas pra trás vou esconder (ao concluir a música, olha para as crianças com expressão de espanto)

- **Professora 2:** - E agora? E as mãozinhas? Como é que a gente vai brincar de pegar livrinho? Vamos fazer uma mágica? Apareceram as mãozinhas! (batendo palmas, a professora mostra as mãos, que estavam escondidas por trás, em suas costas) – 1, 2 , 3, apareceram as mãozinhas crianças!
- **Crianças**: (Olham para a professora e tentam pegar o livro para folheá-lo).
- **Kaio**: (se reaproxima da professora e senta à sua frente)
- **Professora 2:** (segura o livro e coloca algumas crianças, que já estavam em pé, sentadas à sua frente) – Pronto! Chega a hora da história, Vamos sentar mais pra cá (organizando as crianças). Todo mundo quer ouvir a história, né Thais? Thais ouve a história dali mesmo. (Thaís e Samuel, um pouco afastados, sentados no chão, encostados numa parede, olham para a professora).
- **Professora 2:** Um livro de surpresas da Minoca! Quem escreveu essa história foi Luciii! (abrindo o livro e mostrando as crianças).
- **Crianças:** (algumas apontando e tocando nas gravuras, outras dispersas, outras só observando).
- **Professora 2:** - Minoca estava ... (incompreensível) no jardim. Alguém pode ajudar a ver o que estava escondido em cada flôr? (abri uma das flores em formato de dobraduras, que se encontrava na segunda página do livro). – Olha! É um caracol! A joaninha! Vamos vê o que tem nessa? (brindo uma segunda flor) – Ah! Borboletinha!
- **Crianças:** (Olham para o livro e sorriem).
- **Lucas:** (fica de pé e aproxima-se do livro).
- **Professora 2**: (Com o livro aberto na mão esquerda, segura Lucas com a mão direita e o coloca sentada ao seu colo)
- **Crianças**: (Olham para a professora colocando Lucas no colo, e para o livro).
- **Professora 2:** - A historia continua aqui! (volta a segurar o livro à sua frente, direcionado para as crianças que estavam sentadas à sua volta). – O que mais? Borboletinha, abelhinha e o gafanhotôôô (solta o livro no colo e bate palmas).
- **Professora 2:** – Olha Thaís! Venha aqui!
- **Thaís:** (Sentada junto de Samuel, afastada das demais crianças que estavam sentadas em frente da professora).
- **Thais:** (olha para a professora, levanta, e fica de pé, junto a ela e as demais crianças).
- **Professora 2:** - Depois o que vai ter mais? (passando outra página do livro).
- **Professora 2 :** (olha pra Samuel que havia ficado sentado no mesmo local que estava Thaís). Vem Samuel! Aqui é melhor!
- **Samuel:** (Levanta e se aproxima do semicírculo).
- **Kaio:** (olha para um brinquedo que estava no chão, levanta, pega o brinquedo, direciona-o para a professora e coloca-o na boca).
- **Professora 2 :** - Estou vendo Kaio. Mas vamos sentar para continuar a história.
- **Kaio:** (Olha para o brinquedo, para a professora e para o livro).
- **Crianças:** (algumas tentam, novamente, tocar no livro)
- **Professora 2: (**eleva um pouco o livro, distanciando do alcance das crianças, vira a página e retoma a leitura) – Minoca e Charlie estão desenhando! Desenharam o sol, a baleia azul, a joaninha vermelhaaa! (olham para as crianças com expressão de admiração).
- **Crianças:** (intercalam o olhar para o livro e para a professora).
- **Kaio:** (continua de pé, com o brinquedo na mão e com atenção na história, intercalando seu olhar para ambos)
- **Professora 2:** (continua a leitura) – A cenoura. Qual será a cor da cenoura? (abre uma janelinha de dobradura na página do livro, com a ajuda de uma das crianças) - É laranja! E essa bolinha? Ela é toda colorida! (abrindo e fechando os dedos das mãos, indicando as muitas cores da bola).
- **Crianças:** (continuam observando a professora e o livro, intercalando os olhares e a atenção).
- **Professora 2 :** - E agora? Com que cor eles vão pintar os outros desenhos? (continuando a leitura) Cada um escolheu sua cor preferida.
- **Samuel:** (em pé, segura o livro e abri uma das janelinhas).
- **Professora 2:** - Isso! Ajuda Samuel! (passando a página do livro) Agora a historinha vai chegando ao fim, pra todo mundo descobrir como ela vai terminar. Ah! (com expressão de surpresa, volta-se para as crianças) Olha! Ninoca e o livro estão brincando (mostra o livro para as crianças).
- **Professora 2:** (posiciona o livro para seu lado esquerdo) – Encontre as coisas que tem estas formas (ler e abri as dobraduras de formas geométricas) – O circulo tem a forma da bola! O quadrado da caixa de ... (incompreensível). O triângulo? O chapéu mágico da Ninocaaaa!
- **Samuel:** (aponta para o chapéu e segura o livro) – Dá á á

- **Professora 2:** (segura o livro, continua abrindo as dobraduras de formas geométricas presentes no livro) – O retângulo? O retângulo tem a forma de estojo de lápis de cor.
- **Crianças:** (algumas atentas ao livro e a professora, outras dispersas, outras atentas aos dois, mas tentando pegar/segurar o livro).
- **Professora 2:** - Oval? Vamos abrir? (mudando a posição do livro, centralizando-o à frente das crianças) - É um ovo de brinquedo Kaio!
- **Kaio:** (olha para o livro, para a professora, direciona, novamente, o brinquedo que está em sua mão, para a professora).
- **Professora 2**: (Olha para Kaio, faz movimentos com a cabeça, confirmando, e continua lendo o livro) – E o lozângulo? A pipa da Nina! (segura uma criança, que ficou de pé, para que esta se acomodasse de frente para o livro).
- **Professora 1**: - Vamos sentar para continuar a historinha? (senta no chão com duas crianças no colo, em frente a professora 2).
- **Crianças**: (algumas se irritam umas com as outras)
- **Professora 2**: - Psiu! (batendo palmas) Vamos descobrir agora o que tem escondido! Balde cheio, balde vazio (apontando para o livro)
- **Crianças**: (algumas retomam a atenção para o livro e para a professora)
- **Kaio**: (com o brinquedo na mão, anda no meio das crianças que estavam sentadas, na direção da professora, senta em seu colo e olha para o livro).
- **Professora 2**: (segura Kaio no colo e continua a leitura do livro) – E agora? O que vai acontecer? Gato seco, gato molhado (abri e fecha uma das janelinhas de dobradura do livro). A portinha fechada! Tok, tok, tok (bate com um dos dedos na gravura da casa). Portinha aberta!
- **Professora 1**: - Olha Samuel! (chama a atenção para a história)
- **Crianças**: (algumas atentas ao livro e a professora, outras próximas à professora, mas intercalando sua atenção com peças de jogos de encaixe e com a professora).
- **Professora 2** : (continua a exploração das "janelinhas" do livro) – Minoca em cima! Vamos lá! Minoca em baixo! Balanço desce, balanço sobe! E terminou a nossa história! Quem gostou bate palmas! (bate palmas junto com as demais professoras e 3 crianças) Ê ê ê ê!
- **Crianças**: (batem palmas).
- **Professora 2**: - E agora? O que a gente vai fazer? Passear né tia? (olha para a professora 1) Andar, passear, mexer, explorar, aprender! Ê ê ê ê (bate palmas junto com a professora 1)
- **Crianças**: (algumas ficaram de pé, outras continuaram sentadas, querendo segurar e manusear o livro).
- **Professora 1**: (pega o livro das mãos da professora 2 e vai 250uarda-lo)
- **Professora 2**: (ainda sentada no chão com Kaio no colo e algumas crianças à sua volta, começa a cantar uma música com movimento dos braços) _ Enrola, enrola, enrola, puxa, puxa, 1, 2, 3, viva! (batendo palmas) Vamos lá? Passear? (segue em direção ao tanque de areia).

APÊNDICE 7

CENA - 123	TEMPO: 00: 09: 30	TURNO: tarde

CONTEXTO: Crianças (**Kaio**: 25 m. e 2 d.; **Emanuela**: 20 m. e 12 d.; **Samuel**: 21 m. e 24 d.) brincando com os ursos.

- **Kaio:** (andando de costas e carregando um grande urso pelo corredor do berçário).
- **Pesquisadora:** - De quem é esse urso, Kaio?
- **Kaio:** (para e olha para a pesquisadora, inclinando a cabeça de lado). É uso bom (solta o urso gigante e pega outro grande urso que estava deitado no chão).
- **Pesquisadora:** - Nossa! Deixa-me ver o outro.
- **Emanuela:** (passa à frente da câmera, olha para a pesquisadora e aponta, sorrindo, para o urso que estava nas mãos de Kaio e sai).
- **Kaio:** Oh! (levanta o urso e olha para a pesquisadora).
- **Pesquisadora:** - Êita! que urso lindo Kaio!
- **Kaio:** (Abraça o urso e o levanta. Olha para a pesquisadora e segue em sua direção, com esforço).
- **Pesquisadora:** - Coloca ele sentado (referindo-se ao segundo urso que Kaio conduzia).

- **Kaio:** - Dô usso (senta o urso ao lado do outro, colocando-o no chão).
- **Pesquisadora:** - Dois ursos bonitos! Você gosta do urso?
- **Kaio:** - É vê! (corre na direção da pesquisadora e olha pela câmera para os dois ursos no chão).
- **Pesquisadora:** - Olha o urso ali ditadinho, tá vendo?
- **Kaio:** - É?
- **Pesquisadora:** - Ééé.
- **Kaio:** - É?
- **Pesquisadora:** Ééé.
- **Kaio:** - É o usso?
- **Pesquisadora:** - Éé! Pega nele vá!
- **Kaio:** Ã
- **Pesquisadora:** - Vá pegar nele.
- **Kaio:** - Arrr (olha para a pesquisadora, pega o urso maior e levanta-o pelo braço, com esforço, deixando-o sentado, e sorrir).
- **Pesquisadora:** - êita que ursão! Tá pesado?
- **Kaio:** Arrr (puxa o urso, olhando para a pesquisadora).
- **Pesquisadora:** - Traz pra mim!
- **Kaio:** (aproxima o urso da professora e solta-o)
- **Pesquisadora:** - Aff! Que urso grande! (sorrisos).
- **Kaio:** (olha para a pesquisadora, para o urso, pula sorrindo, olha para o outro urso e corre na direção deste).
- **Pesquisadora:** - Vai trazer o outro? Muito bem, bota tudo aqui no colo.
- **Kaio:** (encosta o urso perto da pesquisadora).
- **Pesquisadora:** - Pronto! Vou ficar com esse urso, tá?
- **Kaio:** - Tá (volta o olhar para o primeiro urso, que estava do outro lado da pesquisadora, e segue em sua direção).
- **Kaio:** (senta o urso, observa uma bola e sai para pegá-la)
- **Kaio:** (com a bola na mão, olha para Samuel) – Vai á (colocando a bola no chão, à frente dos seus pés)
- **Samuel:** (olha para Kaio e coloca-se numa posição de receber a bola para chutar) – Vaiai (quase gritando).
- **Kaio:** (chuta a bola para Samuel)
- **Samuel:** (Chuta de volta para Kaio e sorrir).
- **Kaio:** (corre para pegar a bola e volta sua atenção para o urso grande) – Usso.
- **Professora 3:** (sentada perto do urso) – Cadê? Cuida do urso! Pega o urso! Pega.
- **Kaio:** (olha para a professora) – É? (sai para pegar o outro urso que estava do outro lado da pesquisadora, levanta pelos braços e leva até a professora)
- **Professora 3:** - Aíiii obrigada! (recebendo o urso). Fica aqui Urso! (colocando o urso sentado ao seu lado).
- **Kaio:** (olha para a professora, para o outro urso que estava sentado do outro lado da professora e senta ao lado deste).
- **Professora:** - Êita! Dé um abraço no urso, dê. Um abraço, oh (abraça o urso que estava sentado ao seu lado).
- **Kaio:** (olha para o rosto do urso que estava sentado ao seu lado e abraça-o com um dos seus braços).
- **Kaio:** (levanta, toca no pé de um urso, depois no pé do outro urso) – Pé? (olha para a professora)
- **Professora 3:** É! É o pé do urso (olhando para Kaio). Olha as mãos dele! (segura e balança os braços do urso).
- **Kaio:** (olha para os braços do urso e para a professora).
- **Professora:** (escuta alguém a chamando, levanta e sai).
- **Kaio:** (Vai até o urso, pega nos braços dele e balança e sai na direção do outro urso que estava sentado ao lado da professora 3. Abraça o urso, leva-o pelos braços na direção da pesquisadora) – Oh (mostra o urso a pesquisadora).
- **Pesquisadora:** - Dois ursos Kaio!
- **Kaio:** Aôôô ai ô ô (grita, abraçado ao urso, e o coloca sentado próximo a pesquisadora).
- **Pesquisadora:** Ôpa! Êita que ursão! Cadê o outro?
- **Kaio:** (corre, segura o outro urso, abraçando-o, olha para a pesquisadora e traz até ela).
- **Pesquisadora:** - Isso Kaio! Vai levar o outro pra onde?
- **Kaio:** (se aproxima da professora, com o urso nos braços)

- **Pesquisadora:** - Vai trazer pra mim é?
- **Professora 3:** - Tomar banho, vamos. Depois você vem falar com tia Glória. Vamos.
- **Kaio:** (deixa o urso no chão, ao lado da pesquisadora, olha para ela e sai correndo).
- **Professora 3:** (senta novamente no chão, ao lado dos ursos)
- **Kaio:** (observa, corre, agarra o urso maior, tenta levantá-lo e olha para a professora)
- **Professora 3:** - Tá pesado? Vai! Levanta! Vai! Coloque ele aqui! (palmas).
- **Kaio:** (consegue levantar o urso).
- **Professora 3:** - Dá um abraço nele, um abraço.
- **Kaio:** - Esse (corre e segura pelos braços o outro urso e abraça-o).
- **Professora 3:** - Pega! Levanta!
- **Kaio:** (corre e abraça o outro urso).
- **Professora 3:** Ah! É o abraço, Glória (olhando para a pesquisadora)
- **Pesquisadora:** - É o abraço, abraça os dois.
- **Kaio:** (olha para a pesquisadora e abraça novamente o urso maior, levantando-o para o alto).
- **Pesquisadora:** - Nossa! Kaio! O urso é grande!
- **Kaio:** Arrrrr (olhando para cima, para o rosto do urso).
- **Pesquisadora e professora 3:** (risos)
- **Professora 3:** - Ontem quando esse urso chegou aqui ele estava morrendo de medo dele).
- **Pesquisadora:** - E foi?
- **Kaio:** (coloca o urso no chão e olha para a pesquisadora sorrindo e depois para o urso).
- **Professora 3:** - Agora dê outro abraço no urso.
- **Kaio:** (olha para a professora e coloca o dedo no local do olho do urso) – Aqui oh (mostrando um dos olhos do urso que havia caído).
- **Professora 3:** - Que abraço bom, que abraço bom (cantando e movimentando o braço do outro urso que estava ao seu lado).
- **Kaio:** (olha e se aproxima do urso que a professora estava segurando o braço, e toca no rosto deste).
- **Professora 3:** - Olha a mão dele (balançando o braço do urso)! Tudo bem Kaio? (estirando a mão do urso para Kaio).
- **Kaio:** - bem (segura e balança o outro braço do urso).
- **Professora 3:** - Oi Kaio, tudo bem Kaio? (balança o braço do urso e olha para Kaio)
- **Kaio:** (olha para a professora e depois para o urso, também movimentando o braço dele).
- **Professora 3:** - Deixa eu dá um beijo nele (beija o urso).
- **Kaio:** (beija o urso e olha para a professora).
- **Professora 3:** - Ai! Tá cuidando do urso, muito bem! (bate palmas)
- **Kaio:** (sorrir e aplaude, corre para junto do outro urso e o beija, também).
- **Professora 3;** - Outro, o outro. Êêêiitaaaaa (aplausos).
- **Kaio:** (sorrir e volta para junto do outro urso, apontando para uma das orelhas que faltava) – Tia aqui (movimenta os braços, olhando para a professora).
- **Isaque:** (se aproxima e coloca as mãos na cabeça do urso).
- **Kaio:** (olha para a professora, corre para junto do urso maior, abraça-o e levanta-o) – Auuuu.
- **Pesquisadora:** - Vai levar pra onde esse urso?
- **Kaio:** - É? (olha para a pesquisadora)
- **Pesquisadora:** - É você vai levar pra onde?
- **Kaio:** (com o urso nos braços, segue até a professora). – Tiaaaa!
- **Professora 3:** - Oi! Oi! Dê-me um abraço, um abraço.
- **Kaio:** (coloca o urso grande no colo da professora, olha para ela, para o outro urso que estava ao seu lado, segura pelos braços e levanta).
- **Professora 3:** - Abraça o urso (abraça o urso maior, que Kaio havia colocado em seu colo).
- **Kaio:** (coloca o segundo urso no chão, senta ao lado dele e abraça-o).
- **Professora 3:** - Que abraço bom, que abraço bom (canta enquanto abraça o urso)
- **Kaio:** (abraçado ao urso).
- **Professora 3:** - Ai como é gostoso dá um abraço no amigo! Ai como é bom! (abraçando o urso).
- **Kaio:** (sentado, abraça o urso e olha para a professora).
- **Emanuela:** (aproxima-se e abraça, por trás, o urso que Kaio estava abraçando).
- **Professora 3:** - Vem abraçar esse, chega Manu.
- **Kaio:** (solta o urso, afasta-se, olha para o urso)
- **Professora 3:** - Vai! Abraça o urso de novo! (virando o urso de costas para Kaio)

- **Kaio:** (olha para a professora e abraça novamente o urso).
- **Professora 3:** Êita que abraço bom!
- **Kaio:** (solta o urso e segue para junto do outro urso maior)
- **Professora 3:** - Agora o outro!
- **Kaio:** (abraça e levanta o urso maior, que estava deitado, colocando-o sentado) – Olha! (olha para a professora e mostra o urso que havia sentado).
- **Professora 3:** (levanta e pega Isaque pela mão).
- **Kaio:** (vira-se pega o urso menor e levanta)
- **Pesquisadora:** - Olha o outro urso! Vai levar pra onde?
- **Kaio:** (coloca o urso ao lado da pesquisadora) – Oh (aponta para o urso, olha para a pesquisadora e volta sua atenção para o outro urso maior).
- **Isaque:** (em pé, olhava e tocava o urso maior)
- **Kaio:** - Sai (afastando Isaque)
- **Pesquisadora:** - Chame o coleguinha para brincar com o urso, chame Kaio?
- **Kaio:** (agarra o urso).
- **Pesquisadora:** - Deixa ele levar! Deixa, Isaque. Depois você brinca junto com ele.
- **Isaque:** (olha para a pesquisadora)
- **Kaio:** (pega o urso grande e carrega-o para junto do urso menor)
- **Isaque:** (pega o urso menor, afasta-se com ele e deita por cima deste).
- **Kaio:** (senta o urso grande, olha para Isaque e o urso menor e segue atrás deles)
- **Pesquisadora:** - Que bonito! Você sentou o urso grande!.
- **Isaque:** (levanta).
- **Kaio:** (segura, levanta e carrega o urso menor, para junto do maior)
- **Isaque:** (segura o urso grande e olha para Kaio que se aproximava carregando o urso menor).
- **Kaio:** (com o urso menor nos braços, olha para Isaque e em seguida para a pesquisadora)
- **Pesquisadora:** - Ele está te ajudando, Kaio. Tá vendo? Ele tá te ajudando a levar o urso.
- **Kaio:** - Usso? (olha para a pesquisadora).
- **Pesquisadora:** - Diga: ajuda Isaque a levar o urso!
- **Kaio:** (com o urso menor nos braços, olha para Isaque e sorrir) – Evar.
- **Isaque:** (agarrado com o urso grande, tenta levantá-lo)
- **Kaio:** (olha para Isaque).
- **Isaque:** (cai por cima do urso grande).
- **Kaio:** (ainda com o urso menor nos braços, olha para Isaque e olha para a pesquisadora)
- **Pesquisadora:** - Isaque está ajudando a Kaio a levar o urso!
- **Kaio:** - Usso! É vê (encosta o urso menor junto da pesquisadora)
- **Pesquisadora:** - Urso bonito! Chegue, dá. Êita! Esse urso cabe aqui no meu colo? (segurando o urso, com a ajuda de Kaio).
- **Kaio:** (abraçado com o urso, olha para a câmera, tocando nesta).
- **Pesquisadora:** - Olha você, olha (mostrando a imagem de Kaio, com o urso, na tela da filmadora)
- **Kaio:** Sê Vê?
- **Pesquisadora:** - Olha você e o urso. Tá vendo?
- **Kaio:** (tenta mexer na tela da filmadora)
- **Pesquisadora;** - Não, não!
- **Kaio:** (retira a mão e continua a observar sua própria imagem).
- **Pesquisadora:** - Tá vendo? Olha o urso aqui oh (colocando o indicador no urso). E você (colocando o indicador na testa de Kaio). Kaio e o urso.
- **Kaio:** (olha para a tela da filmadora)
- **Professora 3:** (aproxima-se e senta junto do urso grande e de Isaque). – Êêê Cadê o urso?
- **Kaio:** (segurando o urso menor, levanta-o e carrega até a professora).
- **Professora 3:** (sentada, levanta o urso grande) – Uiii Kaio! (aproxima-o de Kaio).
- **Kaio:** - Não! (olha pra cima e se assusta).
- **Professora 3:** Ui! Ele tá cantando contigo! (senta o urso grande).
- **Kaio:** (olha para a professora).
- **Pesquisadora: -** É brincadeirinha Kaio. Cadê o olho dele? Mostra.
- **Professora 3:** - Cadê o olhinho dele?
- **Kaio:** (aproxima-se e aponta para o olho do urso menor) – Ali oh.
- **Professora 3:** - Caiu. Senta aqui com ele (coloca o urso grande ao lado e sentado).

- **Kaio:** - Ele? (aponta para urso grande)
- **Professora 3:** - Dá um abraço nele? Ah que abraço gostoso! (sentada, abraça o urso grande).
- **Kaio:** (desvia o olhar para o urso menor, corre, abraça-o, levanta-o e coloca no colo do urso maior).
- **Professora 3:** - Êitaaaa (aplaudindo) Um abração do urso.
- **Kaio:** (olha para os dois ursos e segura novamente o urso menor pelos braços, carregando-o) – Arrrrr.
- **Professora 3:** (coloca o urso grande no colo).
- **Samuel, Aislan e Thaís:** (se aproximam da professora)
- **Kaio:** (segura o urso menor, olha para a professora)
- **Professora 3:** - Um abraço Samuel (movimenta os braços do urso e modifica a voz, afinando-a).
- **Samuel:** (olha para o urso e segura em seus braços)
- **Professora 3:** - Ui ui um abraço! (toca com o braço do urso na barriga de Samuel)
- **Samuel:** (olha para o urso e para a professora).
- **Kaio:** (segura o urso e olha para a professora).
- **Aislan:** (joga-se em cima do urso).
- **Samuel:** (também se joga)
- **Professora 3:** - Uiiii Vai cair (deita no chão, junto com o urso).
- **Aislan:** (senta e olha sorrindo para a professora)
- **Professora 3:** - Matou o ursoooo (sorrindo).
- **Kaio:** (abraça o urso menor, e olha para a professora e para seu entorno).
- **Professora 3:** - Cadê, levanta!
- **Kaio:** (solta o urso que abraçava, vai até Samuel que estava deitado em cima do urso e tenta levantá-lo).
- **Professora 3:** - Calma! Vem Samuel!
- **Kaio:** (fica de pé, e olha para Samuel, que levantava).
- **Raislan:** (pula e senta em cima das pernas do urso)
- **Professora 3: -** Vai Raislan! Êita que urso gostoso! Êêêê
- **Raislan:** (olha para a professora e sorrir).
- **Kaio:** (pega o urso que segurava, leva até a professora e coloca-o em cima do urso maior).
- **Professora 3:** - Não Kaio!
- **Kaio:** (retira o urso)
- **Professora 3: -** Vamos cantar parabéns para o ursinho! Parabéns pra você... (canta)
- **Kaio:** (em pé, segura nas mãos do urso menor e bate palmas com as mãos do urso).
- **Aryane:** (olha para a professora e em seguida para Kaio com o urso)
- **Isaque:** (olha para o urso)
- **Arielle:** (encosta um brinquedo no rosto da professora)
- **Professora 3:** - Viva o ursinho! (aplaudindo)
- **Arielle, Aryane, Isaque:** (já próximos da professora, aplaudem).
- **Professora 3:** - É big, é big... (levanta e sai)
- **Kaio:** - Rá tim pôôô (aplaude com as mãos do urso menor).
- **Pesquisadora:** Ê ê ursinho!
- **Kaio:** (olha para a pesquisadora) Êêêê (olhando para o urso e movimentando seus braços).
- **Pesquisadora:** - Tá cantando parabéns para o ursinho, tá Kaio?
- **Professora 3:** (volta e senta no chão)
- **Kaio:** (olha para a pesquisadora e em seguida para a professora).
- **Professora 3:** - Parabéns pra você... (canta e bate palmas).
- **Arielle:** (acompanha a música, baixinho)
- **Kaio:** (olha para a professora, continua movimentando os braços do urso).

APÊNDICE 8

CENA - 152	TEMPO: 00: 08:15	TURNO: tarde

CONTEXTO: Professora e crianças (Kaio: 18 m. e 16 d.; Arielle: 27 m. e 18 d.; Isaque: 29 m. e 09 d.; Kelven Ariel: 30 m. e 27 d.; Emanuela: 23 m. e 26 d.; Thaís: 28 m. e 15 d.; Raislan: 18 m. e 10 d.) explorando o livro de pano: os animaizinhos.

- **Professora 1:** (sentada no tapete, com um livro de pano na mão, entrega um brinquedo a Kaio) – Vá guardar, vá (olha para Kaio).
- **Kaio:** (recebe o brinquedo, entra no refeitório, joga o brinquedo na sala de tv, volta, olha para a professora e senta à sua frente).
- **Professora 1:** - Guardou?
- **Kaio:** (confirma com a cabeça)
- **Professora 1:** - Obrigada viu Kaio? Parabéns (cumprimenta Kaio, com aperto de mãos).
- **Isaque, Melque, Arielle, Raislan, Kaio, Emanuela e Kelven Ariel:** (sentados à frente da professora, olham para ela e para o livro de pano que estava em suas mãos).
- **Professora 1:** - Olha! Os animaizinhos! (coloca o livro na altura do peito e mostra às crianças, apontando para a capa).
- **Kaio:** - O poquinhu.
- **Professora 1:** - O porquinho? (olha para Kaio). E o que mais?
- **Kaio:** (se ajoelha e se aproxima do livro e da professora, apontando) – Esse (aponta para a capa).
- **Crianças:** (todas olham para o livro)
- **Professora 1:** - Cadê os animaizinhos?
- **Kaio:** (aponta para a pintura dos animais que estavam na capa)
- **Arielle:** (olhando para o livro) – Aqui (aponta para os animaizinhos e olha para a professora).
- **Isaque, Kelven, Melque e Emanuela:** (olham para o livro).
- **Professora 1:** - Êita que legal! (entonação expressiva) Olha! (vira a página do livro).
- **Crianças:** (olham atentas para o livro de pano).
- **Professora 1:** Quem é esse? (aponta para o cachorro).
- **Kaio:** - É cachorrinho (senta e olha para a professora)
- **Professora 1:** - O cachorrinho mimoso (ler). Como é que o cachorrinho faz?
- **Kaio e Arielle:** - Au, au.
- **Professora 1:** - Au, au.
- **Isaque e Melque:** (olham para Kaio) – Au, au.
- **Professora 1:** - O cachorrinho mimoso gosta de passear, gosta de criança, gosta de brincar, gosta de correr, e gosta também sabe de quê? De comer carninha. Como é que o cachorro faz?
- **Raislan:** (levanta e se acomoda no colo da professora).
- **Crianças:** (olham para a professora e para o livro de pano).
- **Kaio e Isaque:** - Au, au.
- **Professora 1:** - Au, au. É (vira a página do livro). Ai também tem o maca (pausa).
- **Kaio, Arielle, Isaque e Kelven Ariel:** - quinho! (complementam a palavra).
- **Professora 1:** - O macaquinho pirueta! Ele gosta de dar pirueta, cambalhota e comer banana. O macaquinho gosta de comer banana! (olha para as crianças e aproxima o livro)
- **Isaque:** (pega uma garrafa plástica que estava no chão, ao seu lado, olha para a garrafa, mexe na tampa, olha para a professora, para o desenho do macaco e volta a olha para a garrafa).
- **Professora 1:** - Quem gosta de banana?.
- **Crianças:** - Euuuuu (entonação expressiva)
- **Professora 1:** - É muito gostoso banana, né? (vira a página do livro)
- **Isaque:** (olha e aperta a garrafa, em seguida olha para a professora e para o livro).
- **Thais:** (se aproxima da professora e senta à sua frente, junto aos colegas)
- **Professora 1:** - E esse aqui? Que animalzinho é esse? Ein?
- **Crianças:** (observam o desenho do porquinho)
- **Professora 1:** - O por (pausa)
- **Crianças:** - quinho! (complementam a palavra, com entonação expressiva).
- **Professora 1:** - Como é que o porquinho faz? (emite sons pela voz, faz movimentos nos lábios e olha para Kaio). Como é que o porquinho faz, Kaio?
- **Kaio:** (movimenta os lábios e emite um som semelhante ao emitida pela professora).
- **Professora 1:** - Como é? Como é que o porquinho faz?
- **Kaio:** (repete o movimento nos lábios e o som da voz).
- **Arielle, Isaque, Melque e Kelven Ariel:** (olham para Kaio e em seguida para a professora).
- **Isaque:** (olha para a garrafa, bate com ela no chão e olha para a professora e para o desenho do porquinho).
- **Professora:** (olha para o desenho) Olha! é uma porquinha! Olha que porquinha linda (aproxima o livro do olhar de cada criança)

- **Raislan, Arielle e Kaio:** (tocam no livro, em cima da porquinha).
- **Professora 1:** Como é que a porquinha faz?
- **Crianças:** (olham para a professora).
- **Professora 1:** - Êita! E esse aqui? Quem é? (vira a página e eleva o livro, mostrando às crianças) A ove... (pausa)
- **Kaio:** - Linha (complementa a palavra, olhando para a professora).
- **Professora 1:** - A ovelhinha Loli. Tá vendo? Loli gosta de comer graminha! Tá vendo? (aproximando o livro do olhar de cada criança) E Loli é obediente! Ela obedece (estira o indicador, olhando para Kaio). Loli. Como é? Diga, Loli.
- **Arielle, Kelven, Isque, Thais:** (Olham para Kaio e em seguida para a professora).
- **Kaio:** (Olha para a professora, para a pesquisadora e novamente para a professora) – Lole.
- **Professora:** - Muito bem! É Loli.
- **Arielle:** - Loli
- **Professora 1:** - Loli obedece (movimenta a mão, apenas com o indicador estirado e olha para Kaio). Quando a mamãe de Loli diz: não vai sair daqui! (movimenta o indicador) Loli fica lá sentadinha (vira a página).
- **Crianças:** (olham para o livro e para a professora).
- **Raislan:** (bate com a mão numa garrafa que está nas mãos de Isaque).
- **Arielle:** (Vira-se e olha para Raislan).
- **Isaque:** (Olha para Raislan e eleva a garrafa, deixando-a fora do seu alcance).
- **Raislan:** (Olha para Isaque e volta sua atenção para a professora e para o livro).
- **Arielle:** (Olha para Isaque e para Raislan. Em seguida volta a olhar para a professora e para o livro).
- **Isaque:** (Olha para Raislan, abaixa o braço e, segurando a garrafa, volta sua atenção para o livro para a professora).
- **Professora:** - E esse? Quem é?
- **Melque:** - Leão.
- **Professora 1:** - Muito bem, Melque! O leão arrrrr (imita som do leão). Como é que o leão faz? Arrr (movimenta as mãos, abrido e fechando, como as garras do leão)
- **Crianças:** - arrr (fazem o mesmo movimento).
- **Professora:** (vira a página) – E esse aqui? Quem é?
- **Kaio:** - O gatinhou
- **Professora 1:** - E o gatinho. E como é que o gatinho faz?
- **Kaio:** - miau (faz movimento de pinça com os dedos, olhando para a professora)
- **Professora 1:** - Miau, miau (abri e fecha a mão, olha para às crianças).
- **Arielle, Melque, Isaque, Raislan e Kelven Ariel:** - Miau, miau, miau, miau, miau, miau. (movimentam às mãos)
- **Isaque:** (olha para a garrafa, coloca o pé em cima dela e olha para a professora, emitindo o som do gato) – Miau.
- **Professora 1:** - É a gatinha Lulu. Ela é dengosa, ela gosta de dormir, ela gosta de cantar (eleva o livro de pano, mostra as crianças e aponta para o desenho da gatinha), Olha a gatinha (aproxima o livro do rosto das crianças)
- **Crianças:** (olham para o livro).
- **Isaque:** (olha para a garrafa, retira o pé de cima, bate com ela no chão, retira do alcance de Raislan, segura e olha para a professora).
- **Professora 1:** - E, os animaizinhos, ó! Foram dormir (fecha o livro).
- **Kaio:** (segura o livro de pano) – Dá.
- **Professora 1:** - Agora que vai contar é Kaio. Conta Kaio, a história!).
- **Kaio:** (abri e folhea o livro).
- **Pesquisadora:** - Núbia, coloca ele no seu colo, de frente para os meninos.
- **Professora 1:** - (coloca Kaio no colo) – Conte a historinha pros menininhos.
- **Kaio:** (tenta paginar do inicio do livro e se atrapalha um pouco)
- **Professora 1:** - Vai Kaio! Conta.
- **Pesqisadora:** - Eu acho que ele tá querendo mostrar do inicio.
- **Professora 1:** (ageita o livro e o coloca na posição inicial, no colo da Kaio). Pronto. Agora conte.
- **Kaio:** (abri a primeira e a segunda página, com o livro voltado para os colegas).
- **Crianças:** (olham atentas para Kaio e para o que ele fazia).
- **Professora:** - Mostre aos coleguinhas!

- **Kaio:** (levanta um pouco o livro, depois o coloca em cima das pernas, estira na direção das crianças e olha para estas).
- **Professora 1:** Tá vendo? Quem é o animalzinho?
- **Isaque:** (puxa o livro das mãos de Kaio)
- **Kaio:** (inicia um choro e estira às mãos solicitando o livro).
- **Professora:** - Deixe ele mostra! É ele primeiro (pega o livro e o coloca, novamente, no colo de Kaio).
- **Pesquisadora:** - Ele tá contando Isaque!
- **Arielle:** (vira a cabeça para trás, olha para Isaque, em seguida olha para o livro e depois para Kaio).
- **Kaio:** (olha para Isaque).
- **Professora:** - Mostre o cachorrinho a ele.
- **Pesquisadora:** - Isso! Conte a historinha Kaio.
- **Raislan:** (se aproxima, tenta sentar no colo da professora e atrapalha o folhear do livro por Kaio)
- **Professora:** (retira Raislan, abraça-o e o coloca em pé, ao seu lado). Quem é esse Kaio? Mostra aos coleguinhas.
- **Raislan:** (se joga para cima do livro e de Kaio, atrapalhando mais uma vez).
- **Professora:** - Não! Senta aqui (coloca Raislan sentado à sua frente).
- **Isaque, Kelven, Melque, Arielle, Emanuela:** (olham para Raislan e para a professora).
- **Professora 1:** - Pronto? Contou?
- **Kaio:** (confirma com a cabeça).
- **Pesquisadora:** - Conta a história, Kaio!
- **Professora 1:** - Chega que a tia vai contar (vira a primeira página do livro, que está no colo de Kaio). Era uma vez um cachorrinho chamado mimoso. Mimoso gostava de latir: au, au. (late).
- **Kaio:** (olha para o livro, em seu colo, e olha para os colegas).
- **Professora:** - Aí, mimoso chamou o macaquinho pirueta. Mimoso gostava de banana. (tocando com o dedo indicador na página do livro, em cima do macaquinho).
- **Emanuela, Kelven Ariel, Thais, Melque e Arielle:** (olham bem próximos do livro e olham para a professora).
- **Professora:** - Ai pirueta gostava da porquinha nina (mostra a página da porquinha e toca com o indicador enquanto conta a história).
- **Thais:** (estira a mão para pegar o livro).
- **Professora:** - Depois veio a ovelhinha loli e ela comia capim (continua tocando com o indicador na página do livro).
- **Melque:** (estira o braço para tocar no livro com o indicador).
- **Professora:** - E depois veio o leão. Arrr (movimenta as mãos)
- **Thais:** (continua com o braço estirado, tentando segurar o livro).
- **Emanuela, Kelven Ariel, Melque, Arielle e Thais:** (olham para o livro)
- **Kaio:** (imita o movimento das mãos da professora, ao imitar o leão, olha para os colegas, em seguida abaixa a cabeça e continua a olhar para as páginas do livro).
- **Professora:** - E depois do leão veio a gatinha lulu. Como é que a gatinha faz?
- **Melque e Arielle:** - Miau (movimenta as mãos e olha para a professora).
- **Professora:** - Palmas pra Kaio! (aplaude)
- **Arielle e Melque: (batem palmas) - Êêêê**
- **Emanuela, Kelven e Thais:** (olham para a professora e para Kaio)
- **Professora:** - Agora vai ser Arielle, Vá (olha para Kaio e o retira do colo).
- **Thais:** (abaixa o braço, que estava estirado em direção do livro).
- **Professora:** (coloca Arielle no colo e entrega a ela o livro).
- **Isaque e Isnaider:** (brincam em pé, ao lado da professora e das crianças que estavam ouvindo a história).
- **Pesquisadora:** - Olha Isaque! Arielle vai contar a história!
- **Isaque:** (olha para a pesquisadora e para Arielle, sentada no colo da professora).
- **Professora:** - Chega Isaque. Senta aqui.
- **Isaque:** (senta à frente da professora).
- **Pesquisadora:** - Vem Isnaide! Arielle vai contar a história.
- **Professora 2:** (se aproxima e senta Isnaider ao lado de Isaque).
- **Isnaider:** (senta com uma ficha, com nome e foto na mão)
- **Kaio:** (em pé, pega uma garrafa que estava no chão, toca com ela na cabeça de Thais).
- **Thais:** (sentada, levanta a cabeça, olha para Kaio e tenta pegar a garrafa).

- **Kaio:** (olha para Thais e sai).
- **Professora:** - Mostre o cachorrinho! (fala baixinho, aproximando a boca do ouvido de Arielle).
- **Arielle:** (olha para o livro, aponta com o indicador para o cachorro, eleva um pouco o livro, que está em suas pernas, voltado para os colegas, e olha para estes).
- **Professora:** (olha para Isnaider, estira a mão) – Me dá a ficha.
- **Isnaider:** (entrega a ficha nas mãos da professora)
- **Professora:** - Obrigada, viu? (guarda a ficha).
- **Arielle, Kelven e Isaque:** (olha para Isnaider).
- **Emanuela:** (toca no livro, tenta virar a página e olha para Arielle).
- **Arielle:** (vira-se, olha para Emanuela, para a página do livro, ajeita, eleva o livro um pouco, aponta para o cachorrinho e olha para Melque e Isaque).
- **Professora:** - E agora? Vem quem?
- **Arielle:** (levanta a cabeça, olha para a professora, olha para a página do livro e aponta para o cachorro) – O au, au.
- **Professora:** - E depois do cachorro?
- **Arielle:** (olha para a outra página, vê o macaco e aponta).
- **Professora:** - É, o macaco.
- **Isnaider:** (sai do lugar que estava, põe-se de frente para Arielle, olha perto do seu rosto, sorrir e senta bem à frente dela).
- **Arielle:** (vira a página) – Miau (aponta para a gatinha).
- **Isnaider, Melque, Isaque, Thais e Emanuela:** (olham para o livro e para Arielle)
- **Arielle:** (vira uma, duas, três páginas e fecha o livro)
- **Professora:** - Pronto! Palmas pra Arielle! (aplaude). Venha agora você Isaque, venha (segura o livro).
- **Arielle:** (levanta do colo da professora e senta à sua frente).
- **Isaque:** (senta no colo da professora).
- **Professora:** (coloca o livro no colo de Isaque e o posiciona de frente para as crianças)
- **Kelven Ariel, Arielle, Emanuela, Melque e Thais:** (olham para Isaque e para a professora).
- **Professora:** - Vá mostrando.
- **Isaque:** (abre a primeira página do livro) – Au, au, (em tom de voz baixo).
- **Professora:** - Cachorro.
- **Isaque:** (passa todas às páginas do livro, em posição voltado para os colegas) – Ponto (ao fechar o livro e levantar do colo da professora).
- **Professora:** - Pronto! Muito bem! (aplaude e segura o livro).
- **Professora:** - E agora quem quer vim?
- **Kelven Ariel:** - Eu (olha para a professora, levanta e segue para seu colo)
- **Professora:** - Chegue, venha (ajeitando Kelven no colo).
- **Arielle, Thais, Melque e Isnaider:** (olham para Kelven e para a professora).
- **Professora:** (ajeita o livro no colo da Kelven) – Pronto. Conte a história.
- **Kelven Ariel:** (folhei todo o livro, olha para os colegas, o entrega a professora, levanta do colo e senta no chão)
- **Professora:** - Muito bem. Vamos agora brinca de outra coisa (levanta)
- **Thais, Arielle, Kelven, Isnaider:** (levantam).

APÊNCIDE 9

CENA - 101	TEMPO: 00: 03:30	TURNO: tarde

CONTEXTO: Crianças (Kaio: 24 m. e 6 d.; Kelven Ariel: 26 m. e 17 d.; Melque: 22 m. 05 d.; Aliffer: 25 m. e 12 d.; Arielle: 23 m. e 8 d.; Isnaider: 22 m. e 24 d.; Aryane: 23 m. e 8 d.; Thaís: 24 m. e 4 d.; Emanuela: 19 m. e 16 d.; Isaque: 25 m. e 29 d.; Samuel: 28 m. e 18 d.) na gangorra.

- **Kaio:** (senta na gangorra onde estava Melque e continua o balanço)
- **Melque:** (olha para Kaio e continua a balançar).
- **Aliffer:** (chega e senta na parte por trás de Kaio)
- **Melque:** (levanta, olha para Kaio e sai correndo)

- **Kaio:** (olha para Melque, levanta e segura na ponta da gangorra com as duas mãos)
- **Aliffer:** (também levanta e segura na outra ponta da gangorra).
- **Kaio:** (olha para Aliffer e começa a girar a gangorra)
- **Aliffer:** (corresponde e também gira).
- **Kelven:** (se aproxima e segura no meio da gangorra)
- **Kaio:** (olha para Kelven e começa a puxar a gangorra).
- **Aliffer e Kelven:** (olham para Kaio e o auxiliam, empurrando também a gangorra).
- **Kaio:** (olha para Kelven e Aliffer, sorrir, e continua a puxar a gangorra com a ajuda dos dois colegas).
- **Kaio:** - Há há há (para e solta uma gargalhada, olhando para Kelven e Aliffer, em seguida continua a puxar a gangorra).
- **Kaio:** (olha para Kelven, sorrir e continua a puxar a gangorra)
- **Kaio e Kelven:** (passam pela professora, que aparecia na porta do refeitório, olham para esta e continuam a puxar a gangorra)
- **Professora 1:** - Olha!
- **Kaio e Kelven:** (param e olham para a professora).
- **Professora 1:** (com um livrinho na mão) – Quem quer ver o que tem hoje?
- **Arielle:** - Eu! (levantando os dois braços e olhando para a professora).
- **Professora 1;** - Você quer ver? Quer ouvir a história?
- **Isnaider:** (aproxima-se da professora, olhando para ela).
- **Kaio, Kelven, Melque e Aliffer:** (sentam na gangorra e passa a movimentá-la, sorrindo).
- **Professora 1:** - Vamos ouvir a história, vamos Kaio? (passando ao lado da gangorra onde estava Kaio, Kelven, Melque e Aliffer).
- **Melque e Kelven:** (olham para a professora e saem em sua direção).
- **Kaio:** (olha para a professora, continua se balançando na gangorra e, na sequencia, olha para Aliffer e sorrir).
- **Aliffer:** (sorrir para Kaio, sorrir, continua se balançando e, na sequência vira a cabeça para trás e olha para a pesquisadora).
- **Professora 1:** (um pouco afastada da gangorra, sentada no chão com algumas criança) - Vem Kaio!
- **Kaio:** (Vira a cabeça para trás, olha na direção da professora, volta o olhar para a gangorra e depois para Aliffer, sorrindo e se balançando).
- **Kaio:** (ainda se balançando na gangorra, olha em direção a um colega que vem se aproximando)
- **Aliffer:** (ainda se balançando na gangorra, olha na direção do parque).
- **Professora 1:** (senta no chão e convida as crianças que lhe acompanhavam para sentar, e começa a cantar) – Vem Kaio! Kaioôôô (cantando, com entonação expressiva).
- **Kaio:** (ainda se balançando na gangorra, vira-se, olha em direção à professora e em seguida volta-se para a gangorra).
- **Pesquisadora:** - Vai Kaio!
- **Kaio:** (continua se balançando junto com Aliffer)
- **Professora:** (olha para Kaio) - Kaio nem vai ver totó (em tom de lamentação). Êita! Olha! (elevando, mostrando e olhando para o livro).
- **Arielle, Aryane, Isnaider, Kelven, Thaís, Emanuela, Isaque, Melque e Samuel:** (sentados à frente e ao lado da professora, olham para o livro).
- **Kaio:** (vira-se rapidamente para a professora).
- **Professora 1:** - Vem Kaio! Vem ouvir a história? Vou esperar Aliffer e Kaio, tá bom? (olhando para as crianças que estavam sentadas à sua frente).
- **Kaio:** (olhando para a professora e se balançando na gangorra, junto com Aliffer).
- **Professora 1:** - Vem Kaio! Olha (mostrando o livro)
- **Kaio:** (levanta e vai para junto da professora).
- **Aliffer:** (também levanta e vai ouvir a história)
- **Professora 2:** (aproxima-se e leva a gangorra).

APÊNDICE 10

CENA - 151	TEMPO: 00:08:10	TURNO: tarde

CONTEXTO: Crianças (**Isaque:** 29 m. e 9 d.; **Arielle**: 29 m. e 22 d.; **Kaio:** 28 m. e 16 d.; **Kelven Ariel:** 30 m. e 27 d.; **Emanuela:** 23 m. e 26 d.) interagindo com professora, observando fichas com nomes e fotos (parte 2).

- **Professora 1: -** Quem é esse? (mostra a ficha a Isaque, Kelven Ariel, Kaio, Arielle, e Emanuela)
- **Isaque:** - Keven (em tom de voz baixo)
- **Professora 1:** - Quem?
- **Isaque:** - Keven (olha para Kelven Ariel, que está ao seu lado).
- **Professora 1:** - Quem é esse aqui? (olha para Arielle e aproxima do seu olhar)
- **Arielle:** (em pé) – (em pé, ao lado da professora) É Kelven.
- **Professora 1:** Quem é esse aqui? (aproxima a ficha do olhar de Kaio, que está sentado).
- **Kaio:** - Kelve (em tom de voz baixo).
- **Professora 1:** - Kelven. Muito bem (guarda a ficha). E esse aqui? Quem é? (pega outra ficha e mostra às crianças).
- **Arielle:** - Kaiooo (olhando para a professora e em seguida para Kaio).
- **Professora 1:** - È quem?
- **Arielle:** - É Kaio (olha para a professora).
- **Kaio:** (olha para Arielle e olha para a professora)
- **Professora 1:** - E cadê Kaio?
- **Kaio:** (olha para Arielle)
- **Arielle:** - Tá ali ó (aponta na direção de Kaio).
- **Professora 1:** - Aonde? Dá um abraço nele pra titia ver?
- **Kaio:** (abaixa a cabeça e olha para sua sandália)
- **Arielle:** (olha e sorrir para a professora, se vira para Kaio e sorrir).
- **Pesquisadora:** - Coloque a mão na cabeça dele, coloque!
- **Kaio:** (olha para Arielle e olha para a professora)
- **Arielle:** (olha para a pesquisadora, para Kaio e leva os braços para trás)
- **Professora:** - Coloque a mão na cabeça de Kaio, vai!
- **Arielle:** (ainda em pé, olha para a professora e sorrir)
- **Professora:** - Coloque a mão na cabeça de Kaio, vai! (olha para Isaque, que está do outro lado).
- **Kaio:** (olha para a professora e olha para Isaque).
- **Professora 1:** Cadê Kaio? (olhando para Isaque).
- **Kaio:** (olha para a professora e olha para Isaque).
- **Isaque:** (olha para Kaio e aponta na direção dele).
- **Kaio:** (olha para Kaio e olha para a professora).
- **Professora 1:** - Vá colocar a mão na cabeça dele! Assim ó (colocando a mão na própria cabeça).
- **Isaque e Kaio:** (olham para a professora).
- **Pesquisadora:** - Ele está longe.
- **Professora 1:** - Quem é você, quem é você... (canta e bate palmas).
- **Isaque, Emanuela e Kaio:** (batem palmas, acompanhando a música cantada pela professora).
- **Arielle e Kelven Ariel:** (olham para a professora).
- **Professora 1:** - Quem é esse? (mostra a ficha de Lucas).
- **Arielle.** Isaque e Kaio: - Lucas! (gritam, olhando para a ficha e para a professora)
- **Professora 1:** - Lucas! Êêêê (coloca a ficha no colo, e bate palmas com empolgação).
- **Arielle, Isaque, Emanuela, Kelven Ariel e Kaio:** (batem palmas e olham para a professora) – Êêêê.
- **Professora:** - Cadê Lucas? (olha para as crianças).
- **Arielle:** - (sentada, olha para a professora) – Tá ai! (aponta para as fichas que estavam no colo da professora).
- **Pesquisadora:** (sorrisos)
- **Professora 1:** - É! Mas cadê Luquinha? (gira o indicador à frente das crianças).
- **Kelven Ariel:** - Tá ali tomano banho (aponta para trás, na direção do banheiro).
- **Professora 1:** - Êita! Tá tomando banho! Muito bem Kelven! (estira a mão para Kelven) Tá tomando banho!

- **Kelven:** (olha para a professora, para a mão dela, estira sua mão e pega na mão da professora)
- **Professora 1:** (cumprimenta Kelven).
- **Professora 1:** - Quem é você... (canta).
- **Kaio, Ariel, Isaque:** (olham para a professora e bate palmas).
- **Kelven Ariel e Emanuela:** (olha para um besourinho que passava por cima do tapete onde todos estavam sentados).
- **Kelven Ariel:** - Olha tia! (aponta para o besourinho).
- **Professora 1:** (retira o sapatilha e empurra o besourinho para fora do tapete) – O que é isso? É uma formiguinha é?
- **Kelven Ariel, Samuel, Kaio, Emanuela, Arielle:** (olham atentos para o bichinho).
- **Arielle:** - Ui, ui, ui, (sorrir, olha para o bichinho, se afasta e depois se aproxima deste, quando já está fora do tapete, e tenta pegá-lo)
- **Professora 1:** (segura no braço de Arielle) – Deixe a formiguinha dormir, vai.
- **Arielle:** (senta ao lado da professora, olha para a o animalzinho e depois para a professora).
- **Professora 1:** - Quem é esse Kaio? (olha para Kaio e mostra a ficha).
- **Kaio:** Railan.
- **Kelven Ariel:** - Raislan
- **Professora 1:** - Quem é? Rais (pausa) lannnn! Raislan! Raislan! Raislan" (canta e aplaude).
- **Kaio e Kelven Ariel:** (batem palmas).
- **Samuel:** (levanta, procura o besourinho, encontra e põe-se a observá-lo).
- **Arielle:** (sentada, olha para Samuel e curva-se para ver de perto o besourinho).
- **Professora 1:** (olha para Arielle e segura em sua perna)
- **Arielle:** (volta à posição de sentada e olha para a professora)
- **Professora 1:** - Cadê Raislan?
- **Isaque:** - Banho (olha para a professora).
- **Professora:** - Tá tomando banhooo (estira o som final da palavra).
- **Professora 1:** - E esse aqui? Quem é? (eleva a ficha e faz movimentos com o braço, quando a aproxima das crianças)
- **Arielle:** - É Pêêêdooo (com a ficha ainda em movimento).
- **Professora 1:** - É Pedroooo. Cadê Pedro? Pedro veio hoje?
- **Arielle:** (balança a cabeça, negando, olha para a professora e para os colegas).
- **Professora 1:** - E ele tá aonde?
- **Kelven Ariel:** - Em casa (olha para a professora).
- **Professora 1:** - Há! Pedro tá na casa dele.
- **Samuel:** (continua de pé, com as mãos encostadas na parede e olhando para o besourinho).
- **Professora 1:** - Pedro não veio. Tá na casa dele (guardando a ficha de Pedro).
- **Professora 1:** - Xiiiiiiiii (emite som de "x" e eleva uma ficha para o alto). Auuuuuu (baixando o braço e a ficha, aproximando-a das crianças)
- **Kaio, Kelven, Isaque, Emanuela e Arielle:** (olham para a ficha e para a professora)
- **Professora 1:** (olha para Kaio, com a ficha na mão)
- **Arielle:** (olha para a professora e olha para Kaio).
- **Professora 1:** (repete o movimento com a ficha e os mesmos sons)
- **Kaio, Arielle, Kelven e Isaque:** (olham para a professora, para a ficha em movimento e sorriem)
- **Professora 1:** - Quem é essa! (com empolgação).
- **Kaio:** - Arielleeee (imediatamente responde em tom de voz alto).
- **Arielle:** (olha para Kaio e em seguida para a professora)
- **Kaio:** (olha para Arielle e em seguida para a professora)
- **Professora:** - Arielle! (palmas) Cadê Arielle? (olha para Kaio).
- **Arielle:** (olha para Kaio, olha para a professora).
- **Kaio:** - Tá ali ó (aponta bem próximo de Arielle).
- **Arielle:** (olha para Kaio e em seguida para a pesquisadora).
- **Professora 1:** É! Arielle (guarda a ficha de Arielle e pega outra)
- **Professora 1:** (faz o mesmo movimento de elevar o braço, segurando a ficha, e os mesmos sons). – E esse? Quem é?
- **Kaio e Kelven:** - Melqueee (gritam).
- **Professora 1:** - Melque, Melque, Melque (canta e batem palmas).
- **Kaio, Arielle, Kelven, Isaque:** - Melque, Melque... (cantam e batem palmas).

- **Professora 1:** (repete os movimento e sons com outra ficha) – E esse? Quem é?
- **Arielle, Kaio, Kelven Ariel, Isaque:** (acompanham os movimentos da ficha).
- **Kaio, Arielle:** - Iaque (olhando para a ficha).
- **Isaque:** (olha para a professora e para os colegas)
- **Professora 1:** - Quem? (olha na direção de Isaque)
- **Kaio:** - Inaque (olha para a professora).
- **Arielle:** - Isaqueee (entonação expressiva).
- **Kelven Ariel:** - Isaque.
- **Professora:** - Isaque! Muito bem! (bate palmas).
- **Isaque:** (olha para a professora).
- **Professora 1:** (guarda a ficha de Isaque, pega outra e faz o mesmo movimento de levantar e baixar o braço com uma ficha na mão, e os mesmos sons). – Quem é esse?
- **Kaio:** (aproxima-se da ficha, olha para a foto) – Lifiii (olha para a professora)
- **Professora 1:** - Quem?
- **Arielle:** - Aliffff (alonga a última sílaba, ao pronunciar o nome do colega).
- **Professora 1:** - Quem?
- **Isaque e Kelven Ariel:** - Aliff
- **Professora:** - Aliffer! E Aliffer veio hoje?
- **Arielle:** - Não (movimenta a cabeça, negando).
- **Professora 1:** - E Aliffer tá aonde?
- **Arielle:** - Casa dele.
- **Professora 1:** - Tá na casa dele? Tá? (olha para Arielle).
- **Professora 1:** - Por que será que ele tá na casa dele? (coloca a mão no queixo e olha para às crianças).
- **Crianças:** (olham para a professora).
- **Professora 1:** - Ele tá dodói? Tá?
- **Arielle:** - Tá dodói (confirma com a cabeça)
- **Professora 1:** - Ele tá dodói? Aonde? (olha para Arielle).
- **Arielle:** (olha para a professora)
- **Kaio:** (olha para Arielle e em seguida para a professora).
- **Professora:** - Aonde ele tá dodói?
- **Arielle:** - Tá dodói na casa dele (olha para a professora).
- **Professora 1:** - Onde é o dodói de tia Nùbia? Onde é Arielle?
- **Arielle, Kaio, Kelven, Isaque:** (olham para a professora).
- **Arielle:** - Olha ali Manuella (aponta).
- **Kaio, Kelven e Isaque:** (olham para Emanuela que chegava do banho).
- **Professora 1:** Ah! Manu chegou! Tá cheirosa!(abraça Emanuela).
- **Emanuela:** (senta junto da professora).
- **Arielle, Kaio, Isaque e Kelven Ariel:** (olham para Emanuela e a professora).
- **Samuel:** (para de observa o besouro, se aproxima da professora e toca em seu brinco).
- **Professora 1:** (olha para as fichas e pega uma) E esse aqui, quem é? (mostra às crianças)
- **Kaio:** - Melqueeee (grita, olhando para a ficha e para a professora)
- **Professora 1:** - È Melque! 9guarda a ficha).
- **Professora 1:** - Vamos ver essa. E essa, que é?
- **Kaio, Arielle e Isaque:** - Manuuu.
- **Kelven:** - Manuela (olha para a professora).
- **Emanuela:** (olha para os colegas e sorrir).
- **Professora 1:** Emanuela! Cadê Manu?
- **Arielle:** - Tá ali (aponta e olha para Manu)
- **Kelven:** (aponta e olha na direção de Manu).
- **Kaio:** (olha para Manu)
- **Isaque:** (olha para a professora e em seguida para Manu).
- **Professora 1:** Êita! Olha Manu! Manu, Manu, Manu, (canta e bate palmas).
- **Arielle e Isaque:** (batem palmas).
- **Professora 1:** - E essa aqui ó (mostra a ficha às crianças).
- **Arielle:** - Thais (olha para a ficha e para a professora).
- **Kaio:** - Thaiiiiiissss (alonga o som do final da palavra).
- **Professora1:** - Thais! (guarda a ficha). E essa aqui, olha (mostra a ficha).

- **Kaio:** - Aliele (olha para a ficha e para a professora).
- **Arielle, Isaque, Kelven Ariel e Emanuela:** (olham para a ficha).
- **Professora 1:** - Ary (pausa e olha para às crianças).
- **Kaio:** - elii (complementa o nome de Arielle).
- **Professora**, Aryaneee (entonação expressiva) Essa é Aryane!
- **Kaio: (**levanta, fica de quatro e olha na direção da pesquisadora).
- **Professora 1:** - E essa aqui Kaio? Olha!
- **Kaio:** (vira-se e volta a atenção para a professora) – Aliele (em tom de voz baixo).
- **Professora 1:** - Arielle! Essa é Arielle!
- **Arielle e Emanuela:** (olham para Kaio e em seguida para a professora, com a ficha na mão).
- **Professora 1:** - E esse aqui? (olha para Kaio).
- **Kaio:** - Manmuel (olhando ara a ficha e para a professora)
- **Professora 1:** - Como?
- **Kaio:** - Mamuel (olha para Samuel e em seguida para a professora)
- **Professora 1:** - Samuel! (olha para Samuel) Samuel, Samuel, estou te chamando Samuel (canta, olha para Samuel e faz cócegas em sua barriguinha).
- **Samuel:** (em pé, junto da professora, olha e sorrir).
- **Isaque:** (olha para a professora e para Samuel e bate palmas).
- **Kaio, Kelven Ariel e Arielle:** (olham para Samuel).
- **Professora 1:** - Que é aquele ali? (aponta para Melque que se aproximava).
- **Isaque, Emanuela, Kaio, Kelven Ariel, Samuel e Arielle:** (olham na direção de Melque).
- **Professora 1:** - Quem é esse aqui? (segurando na mão de Melque auxiliando-o a sentar ao seu lado).
- **Kaio e Arielle:** - Melque.
- **Professora 1:** - É Melque! Quem é esse aqui? (pega outra ficha e mostra às crianças).
- **Kaio, Arielle, Kelven. Melque, Isaque e Emanuela:** (olham para a ficha)
- **Kaio:** (olha para a ficha e para a professora) – Luquinhaaa!
- **Professora:** (sorrir) Luquinha! Êêêêê (bate palmas)
- **Arielle e Isaque:** (olham para a professora e batem palmas)
- **Kaio, Kelven Arial, Melque e Emanuela:** (olham para a professora).
- **Professora 1:** - Como é meu nome? (coloca as mãos no peito e olha para as crianças)
- **Kaio:** - Tiaaa! (olha para a professora)
- **Professora 1:** - Tia Núbia. Diga, Núbia
- **Kaio:** Ubia (olhando para professora)
- **Arielle:** - Núbia (em tom de voz baixo, olha para a professora).
- **Professora 1:** - Núbia (olha para Kaio).
- **Kaio:** - Nibia.
- **Professora 1:** - Diga tia Glória (aponta para a pesquisadora)
- **Kaio:** (vira-se e olha para a pesquisadora, sorrindo).
- **Pesquisadora:** - Oiiii (sorrir).
- **Kaio:** Goiaa (olha para a professora e sorrir)
- **Professora:** - Que mês é esse? É dezembro! Que mês é esse? É dezembro (canta e bate palmas) Que nos lembraaa Natal! Que nos lembraa Natal! (entonação expressiva, canta, bate palmas e movimenta os braços para o alto).
- **Kaio e Isaque:** - Natal! (movimentando os braços para o alto).
- **Professora 1:** - Mas o que é o Natal? Mas o que é o Natal? (canta, olha para as crianças e movimenta braços e mãos, com o dedo indicador estirado).
- **Arielle, Isaque, Kaio, Kelven:** (repetem os movimentos da professora) – O que é Natal (cantam),
- **Professora 1:** - Alguém sabe o que é o Natal? Será presente pequeno ou arrumado? (canta).
- **Crianças:** (olham para a professora).
- **Professora 1:** - Vamos guardar os nomes? (recolhe as fichas que estavam espalhadas).

APÊNDICE 11

CENA - 118	TEMPO: 00:04:33	TURNO: tarde

CONTEXTO: Crianças (**Melque**: 22 m. 19 d.; **Emanuela**: 19 m. e 29 d.) no banheiro, se olhando no espelho.

- **Melque:** (Em pé, se olha no espelho)
- **Emanuela:** (Olha para Melque, toca em seu ombro e aponta para um objeto afixado na parede) – Da qui ô (olha novamente para Melque).
- **Melque:** (Olha para o espelho e beija sua própria imagem).
- **Emanuela:** (Olha para Melque e volta a apontar para o objeto na parede).
- **Melque:** (Olha para o espelho, dá outro beijo).
- **Emanuela:** (Olha para o espelho, para Melque, bate com uma das mãos no espelho e novamente olha para Melque).
- **Melque:** (Observa a si mesmo, beija novamente o espelho, depois levanta o braço direito e olha para este pelo espelho).
- **Emanuela:** (Segura na parte de trás da gola da camisa de Melque e também aproxima seu rosto do espelho).
- **Melque:** (Olha para Emanuela e afasta sua mão).
- **Emanuela:** (Sai da frente do espelho e se debruça sobre a pia de lavar as mãos).
- **Melque:** (Volta a se olhar no espelho e observa os pés da professora que está por trás).
- **Melque:** (Vira-se, olha para a professora, para a pesquisadora e depois volta a atenção para o espelho).
- **Pesquisadora:** - Quem é Melque?
- **Melque:** (Olha para seu rosto, beija o espelho e eleva o braço direito, encostando a mão no espelho).
- **Melque:** (Olha e novamente beija sua própria imagem no espelho).
- **Melque:** (Ajoelha-se, beija o espelho, olha para sí, eleva o braço e desliza a mão direita no espelho, observando-a).
- **Melque:** (Ainda de joelhos, novamente beija o espelho).
- **Pesquisadora:** - Melque quem é? É o neném?
- **Melque:** (Olha para a pesquisadora e sorrir).
- **Pesquisadora:** - Dá beijo no neném, dá?
- **Melque:** (olha para a pesquisadora, coloca o indicador no queixo e olha para baixo).
- **Pesquisadora:** - É você é Melque? É?
- **Melque:** - É (baixinho e confirmando com a cabeça).
- **Pesquisadora:** - Mostra você a tia! Aponta lá no espelho.
- **Melque:** (vira-se para o espelho, aproxima-se deste e observa, novamente, sua própria imagem).
- **Pesquisadora:** - Olha como você é bonito!
- **Melque:** (sorrir e olha rapidamente para a pesquisadora, volta a olhar para sua imagem, aponta para o espelho com o indicador, afasta-se, mas logo retorna para frente do espelho).
- **Pesquisadora:** - Tchau pra você, dá! No espelho. Diga: tchau.
- **Melque:** (acena para o espelho) – Tchau (falando baixinho).
- **Melque:** (ainda acenado, beija o espelho) – Tchau (falando baixinho).
- **Melque:** (sai da frente do espelho, toca nas costas de Isnaider, que estava tentando abrir a torneira da pia).
- **Isnaider:** (olha para Melque).
- **Melque:** (molha a mão na água da torneira, vira-se para o espelho e encosta a mão molhada no espelho).
- **Isnaider:** (observa Melque e também coloca a mão no espelho e sai).
- **Melque:** (coloca novamente a mão em baixo da torneira, molhando a mão)
- **Melque:** (com a mão embaixo da torneira, olha para uma gravura afixada na parede e toca nesta com a outra mão).
- **Pesquisadora:** - É a torneira é Melque? Mostre a torneira!
- **Melque:** (olha para a pesquisadora, olha para sua mão e depois aponta para a torneira).
- **Pesquisadora:** - Ah!
- **Melque:** (olhando para a torneira, coloca sua mão embaixo desta).
- **Pesquisadora:** - Tá saindo água?

- **Melque:** - Tá (olhando para a pesquisadora).
- **Pesquisadora:** - Tá?
- **Isnaider:** (se aproxima de Melque e olha para a torneira).
- **Pesquisadora:** - Tá saindo água tá Isnaider?
- **Isnaider:** (olha para a pesquisadora, em seguida para a torneira e depois para a pesquisadora).
- **Melque:** (toca em Isnaider e aponta para a outra torneira).
- **Melque e Isnaider:** (colocam a mão embaixo da torneira).
- **Isnaider:** (sai para outra torneira e coloca a mão embaixo).
- **Professora 1:** - Olha, vamos esperar aqui? (levando as crianças para aguardar o banho fora do banheiro).

APÊNDICE 12

CENA: 07	TEMPO: 05:26	TURNO: manhã

CONTEXTO: Algumas crianças se movimentando pela sala de tv, outras sentadas, interagindo entre si e manuseando brinquedos. Professoras observando às crianças. Era hora do banho, antes do almoço. Algumas crianças já haviam tomado banho, outras estavam esperando sua vez (**Aryane**: 19 m. e 27 d.; **Arielle**: 19 m. e 27 d.; **Kaio**: 19 m. e 26 d.; **Melque**: 18 m. e 22 d.).

- **Aryane e Arielle:** (Sentadas ao lado uma da outra, disputam a atenção e posse de um livro).
- **Arielle:** (Segura o livro e aponta para as bravuras na capa) – Ô o au, au.
- **Aryane:** (Olha para a figura e em seguida segura o livro com as duas mãos e tenta tomar de Arielle) – Dê.
- **Arielle:** (Segura e encosta o livro na parede) – Me dê (olha para Aryane).
- **Aryane:** (Coloca a mão no rosto de Arielle e volta a tentar pegar o livro).
- **Arielle:** (Segura o livro com as duas mãos, o traz de volta para seu colo e começa abrí-lo, tentando mostrar a Aryane) – Êita ô! Êita ô (Aponta com o dedo indicador).
- **Aryane:** Ita! Ita (Olha para o livro e aponta para as gravuras que fora mostrada por Arielle. Pés encostados na parede).
- **Arielle:** (Fecha o livro e também encosta as pernas na parede).
- **Aryane e Arielle:** (Olham uma para a outra e em seguida para o livro)
- **Kaio e Melque:** (Passam à frente de Aryane e Arielle, um tentando pegar o brinquedo do outro).
- **Aryane e Arielle:** (Olham para Kaio e Melque).
- **Arielle:** (Ainda segurando o livro com as duas mãos, chama atenção de Aryane batendo com este no chão).
- **Aryane:** (Tenta segurar o livro)
- **Arielle:** - Não! Ó, ó (Puxa o livro para si).
- **Arielle:** (Olha para Aryane, para a capa do livro, e aponta para uma gravura) – Ó o au au. Ó?
- **Ariane:** (Olha para Arielle, confirma com a cabeça e tenta segurar o livro).
- **Arielle:** - Êi i i (puxa o livro para si).
- **Aryane:** (Abaixa a cabeça, olha para o porta fralda de Arielle, tenta desabotoá-lo, e depois olha para o seu porta fralda).
- **Arielle:** (Olha para Aryane, para o seu porta fralda, para o que ela fazia, e em seguida para o livro que estava em suas mãos).
- **Arielle:** (Abri o livro e chamar a atenção de Aryane, apontando para uma gravura da primeira página) – Ó, ó.
- **Aryane:** (Olha para a gravura, levanta-se e sai de perto de Arielle).
- **Arielle:** (Observa Aryane saindo e senta, segurando o livro com as duas mãos: ora abrindo-o, ora encostando-o na parede).
- **Aryane:** (Volta e fica perto de Arielle, sem tentar pegar o livro. Deita-se no chão, olha para Arielle e depois sai engatinhando).
- **Arielle:** (Permanece no mesmo local, manuseia e folheia o livro. Ao folhear, aponta para as gravuras e movimenta os lábios, como se estivesse conversando ou contando a história. Fala incompreensível. Concentração interrompida ao ouvir a voz de uma das professoras, que chamava uma criança para tomar banho. Olha ao seu redor, para trás, e volta sua atenção para o livro).

APÊNDICE 13

CENA - 153	TEMPO: 00:10:08	TURNO: tarde

CONTEXTO: Crianças (**Isaque**: 29 m. e 9 d.; **Kelven Ariel**: 30 m. e 27 d.; **Kaio**: 28 m. e 16 d.; **Isnaider**: 26 m. e 26 d.; **Samuel**: 24 m. e 28 d.) brincando no pátio do berçário.

- **Professora 1:** Quem quer brincar de bola! (com empolgação, retira bolas de dentro de um saco e distribui com as crianças).
- **Professora 1:** - É pra brincar com o coleguinha, viu Kaio? (joga uma bola para Isaque).
- **Isaque:** (pega a bola e olha para Melque e Isnaider que se aproxima dele).
- **Melque:** (segura na camisa de Isaque).
- **Isaque:** (olha para Melque) – Sai
- **Isnaider:** (olha para Isaque com as mãos estiradas para a bola).
- **Isaque:** (olha para a pesquisadora).
- **Pesquisadora:** - Vá brincar, vá!
- **Isaque:** - bola, bola (se agacha, coloca a bola no chão e chuta na direção de Melque e Isnaider).
- **Melque:** (chuta a bola de volta para Isaque) – Gooool (pula e bate palmas).
- **Isaque:** (pega a bola, coloca-a no chão, olha para Melque e chuta para ele, mais uma vez).
- **Melque:** (corre para pegar a bola)
- **Isaque:** (corre, pega a bola que chutou e a segura).
- **Melque:** (olha para Isaque)
- **Isaque:** (chuta a bola para Melque).
- **Melque:** (chuta a bola para Isaque).
- **Isaque:** (pega a bola e corre com ela em direção a casinha, no final do pátio).
- **Melque e Kelven Ariel:** (seguem Isaque).
- **Isaque:** (para, olha para trás e dá sinal com a mão direita, para que Melque pare e se afaste) Vai, vai, bola.
- **Melque:** (anda de costas, se afastando de Isaque).
- **Isaque:** - Pala (coloca a bola no chão e chuta para Melque).
- **Kelven Ariel:** (segurando uma bola, olha para Isaque e olha para Melque).
- **Melque:** (segura a bola e a coloca no chão)
- **Isaque:** - Joga, joga (olhando para Melque)
- **Melque:** (olha para Isaque e chuta a bola).
- **Kelven Ariel:** (se afasta).
- **Isaque:** (pega a bola e chuta de volta para Melque)
- **Melque:** (corre para segurar a bola)
- **Isaque:** (olha para Melque) – Joga.
- **Melque:** (segura a bola com às mãos elevadas) Ali, ali (aponta na direção de Isaque, mandando-o se afastar para o canto da casinha).
- **Isaque:** (olha para Melque e espera a bola)
- **Melque:** (corre com os braços elevados e a bola nas mão até próximo a casinha e joga a bola, que cai em cima do telhado da casinha e depois no chão)
- **Isaque:** (pega a bola, olha para Melque e se distancia um pouco).
- **Melque:** (olha para Isaque, sorrir e se posiciona para receber a bola, na frente da casinha).
- **Kaio:** (com uma bola na mão se aproxima, olha para Isaque, para Melque, coloca sua bola no chão, ao lado de Isaque, e chuta para Melque).
- **Isaque:** (olha para Kaio e para Melque e se afasta, com sua bola na mão)
- **Melque:** (recebe a bola de Kaio e chuta de volta).
- **Kaio:** (olha para Melque, recebe a bola e chuta de volta para Melque)
- **Melque:** (sai da posição).
- **Kaio** – Ai Meque, ai Meque (corre segura a bola e olha para Melque).
- **Isaque**: (se reaproxima de Melque com a bola na mão e aponta para a direção da casinha).
- **Melque**: (vai até a casinha e olha para Isaque).
- **Kaio**: (olha para Isaque, fica em sua frente com a bola na não, olha para Melque) – Ai Meque, ai Meque. (chuta a bola para Melque)
- **Isaque**: (fica olhando para Kaio e Melque, com a bola na mão).

- **Kaio**: (chuta para Melque)
- **Melque**: (chuta para Kaio).
- **Kaio**: (Corre para pegar a bola).
- **Melque**: (também corre atrás da bola)
- **Isaque**: (chuta a bola para o canto da casinha, local onde estava Melque anteriormente).
- **Kaio**: (segura a bola e sai)
- **Melque**: (olha para Isaque, volta para o canto da casinha, segura a bola, eleva os braços e olha para Isaque);
- **Isaque**: (se afasta, andando de costas, para se posicionar)
- **Melque**: Ali, ali, vá (faz movimento com uma das mãos).
- **Isaque**: (para e olha para Melque)
- **Melque**: (joga a bola para Isaque).
- **Isaque**: (segura a bola)
- **Melque**: (se aproxima de Isaque, sorrir e bate palmas) – Isso. (volta para o canto da casinha)
- **Isaque**: (segura a bola e olha para Melque)
- **Melque**: (olha para o alto, para o céu e aponta) – Avião (dá tchau e olha para a professora).
- **Isaque**: (olha para o céu)
- **Kaio**: - Avião (grita e dá tchau).
- **Professora** 1: - Avião? Onde? (olha para o céu)
- **Kaio:** (olha para a professora e aponta para o céu)
- **Professora 1:** - Êita! Olha o avião! Dá tchau Kaio! (olha para Kaio e para o avião).
- **Isnaider, Isaque e Kaio:** (acenam para o avião).
- **Kaio:** Tchau vião!
- **Isnaider, Kaio, Samuel e Melque:** (olham na direção do avião por alguns instantes).
- **Kaio:** (olha para a bola que estava nas mãos de Raislan e corre na direção deste).
- **Raislan:** (coloca a bola no chão e chuta)
- **Kaio:** (se aproxima da bola e chuta)
- **Raislan:** (corre atrás de Kaio e da bola).
- **Thais, Kelven Ariel e Arielle:** (Se balançam na gangorra: Arielle numa das extremidades da gangorra, Thais na outra e Kelven no meio).
- **Aryane:** (com um brinquedo na mão, se aproxima de Arielle) – Eu! (olhando para Arielle e segurando na barra de apoio da gangorra).
- **Arielle:** (olha para Aryane, mas continua a movimentar a gangorra).
- **Aryane:** - Euuuuu! (olhando para Arielle e segurando na gangorra).
- **Arielle:** (olha para Aryane).
- **Pesquisadora:** - Arielle! Sua irmã quer subir na gangorra, também. Pare e deixe ela subir).
- **Arielle e Aryane:** (olham para a pesquisadora).
- **Arielle:** (olha para Aryane, reduz o balanço)
- **Aryane:** (passa a perna, senta na gangorra, se movimenta, balançando, e olha para a pesquisadora).
- **Pesquisadora:** - Muito bem, Arielle.
- **Arielle:** (sentada, em movimento, olha para a pesquisadora e sorrir)
- **Arielle, Aryane, Kelven Ariel e Thais:** (se balançam na gangorra).
- **Professora 1:** - Vai Raislan! Chuta a bola!
- **Raislan:** (chuta a bola)
- **Kaio:** (corre atrás da bola e segura)
- **Raislan:** (olha para Kaio e corre atrás dele, chorando).
- **Professora 1:** - Chuta para ele, titia! Deixa ele chutar (olhando para Kaio).
- **Kaio:** (chuta a bola para Raislan e corre).
- **Professora 1:** - Chuta Raislan.
- **Kelven, Thais Arielle e Aryane:** (olham para Raislan e para a bola)
- **Raislan:** (corre atrás da bola, que fica prese em baixo da gangorra).
- **Kelven Ariel:** (auxilia Raislan a pegar a bola).
- **Raislan:** (segura a bola e olha para Kaio que se aproximava, junto com Isnaider).
- **Isnaider:** - Bola (olha para Kaio).
- **Kaio:** (olha para Isnaider, para a bola que estava nas mãos de Raislan) – Aqui ó. (aponta para a bola e se aproxima desta).
- **Raislan:** (olha para Kaio e deixa a bola cair).

- **Isnaider e Kaio:** (olham para a bola e tentam pegar)
- **Raislan:** (segura a bola mais uma vez e sai).
- **Kaio e Isnaider:** (seguem atrás de Raislan)
- **Professora 1:** - Joga a bola pra tia, Raislan.
- **Kaio e Isnaider:** (param e olham para a professora).
- **Isnaider:** (corre, abraça às pernas da professora, recebe e carinho e sai correndo atrás da bola).
- **Thais, Kelven Ariel, Arielle e Aryane:** (continuam a se movimentar na gangorra).
- **Arielle:** - Ó Aryane, assim ó (balança mais forte)
- **Aryane** (olha para Arielle, para o brinquedo que estava em suas mãos e continua a impulsionar o movimento da gangorra).
- **Kelven Ariel:** (segura uma bola e olha para Thais, que estava à sua frente, na gangorra) – Tá bommm, tá bommm.
- **Thais:** (olha para Kelven, mas continua a balançar a gangorra, impulsionando-a com os pés).
- **Kelven:** (sentado na gangorra, olha para trás, para o brinquedo que estava nas mãos de Aryane e em seguida para a pesquisadora e depois para às crianças que passavam ao lado da gangorra).
- **Arielle, Aryane, Thais e Kelven Ariel:** (continuam o balanço da gangorra).
- **Kelven Alejandro:** (corre com uma bola nas mãos).
- **Isaque:** (vem correndo atrás de Kelven Alejandro, pega a bola de suas mãos e corre de volta, para o final do pátio).
- **Kelven Alejandro:** (segue Isaque).
- **Isaque:** (chega ao final do pátio, olha para Kaio) – Aqui (coloca a bola no chão e chuta para Kaio).
- **Kaio:** (recebe a bola e a chuta de volta para Isaque).
- **Isaque:** (chuta a bola para Kaio)
- **Kaio:** (vai ao encontro da bola, segura-a, coloca no chão) – Aqui, ó (olha para Isaque, para a bola e chuta em direção a Isaque).
- **Isaque:** (se distrai)
- **Pesquisadora:** - Isaque! Olha a bola.
- **Kaio:** (corre para pegar a bola)
- **Isaque:** (olha para Kaio segurando a bola).
- **Kaio:** (com a bola na mão, corre para o local onde estava chutando a bola) – Aqui, ó (olha para Isaque)
- **Isaque:** (se posiciona para receber a bola).
- **Isnaider:** (se aproxima, olha para Kaio, fica à frente de Isaque para receber a bola, olha para trás, toca no ombro de Isaque, e sai da frente, para que este pegue a bola) - Vá.
- **Kaio:** (chuta a bola) – Gooool Basil.
- **Isaque:** (segura a bola com as mãos, coloca-a no chão e chuta para Kaio)
- **Isnaider:** (olha para Isaque, para Kaio e para a bola).
- **Kaio:** (chuta a bola na direção de Isaque e Isnaider).
- **Isnaider:** (segura a bola, coloca-a no chão, de frente para Kaio e chuta)
- **Isaque:** (olha para Isnaider, para a bola e para Kaio).
- **Kaio:** (recebe a bola, olha para Isaque, para Isnaider e chuta).
- **Isaque:** (pega a bola com às mãos, olha para Kaio e chuta na direção deste).
- **Isnaider:** (olha para na direção do parque e sobe numa parte do cercadinho de madeira)
- **Melque:** (se aproxima de Isnaider e aponta para o alto) – Olha.
- **Professora 1:** - É o avião Melque? Mostra pra titia.
- **Melque:** - Ali, ó (aponta com um brinquedo nas mãos).
- **Melque e Isnaider:** (olham para cima)
- **Kaio:** (com a bola na mão, coloca-a no chão e chuta na direção de Isaque, mais uma vez).
- **Isaque:** (olha para cima, procurando o avião)
- **Kaio:** - Vai! (olha para Isaque, depois que chutou a bola).
- **Pesquisadora:** - Vai Isaque! Olha a bola, Isaque.
- **Isaque:** (olha para a pesquisadora, e em seguida para o chão procurando a bola)
- **Professora 1:** - Joga pra titia, Kaio.
- **Kaio:** (corre, pega a bola e chuta na direção da professora).
- **Professora:** (segura a bola) – Êitaa (olha para Kaio e sorrir).
- **Kaio:** (olha para a professora).
- **Isaque:** - Dá a bola, tia (olha para a professora, com as mãos estiradas).
- **Professora1:** - Com a mão agora assim, ó (joga a bola nas mãos de Isaque).

- **Isaque:** (olha para a professora e segura a bola).
- **Professora 1:** - Joga pra titia.
- **Isaque:** (joga a bola nas mãos da professora).
- **Professora 1:** - Êêêêê
- **Kaio, Isnaider e Kelven Alejandro:** (se aproximam, olham para a professora e se posicionam à frente dela).
- **Kaio:** - Pá eu! (estira os braços).
- **Professora 1:** - Para Isnaide, agora.
- **Kelven Alejandro, Isaque, Kaio e Isnaider:** (olha para a professora com os braços estirados para receber a bola).
- **Professora 1:** Afasta ai, agora é Isnaider.
- **Kelven Alejandro:** (olha para trás, para Isnaider, e se afasta).
- **Kaio, Kelven e Isaque:** (olham para Isnaider e em seguida para a professora).
- **Professora 1:** (joga a bola nas mãos de Isnaider).
- **Isnaider:** (pega a bola e sorrir).
- **Professora:** - Êêêê Joga pra titia!
- **Isnaider:** (joga a bola para a professora)
- **Kaio, Kelven Alejandro, Isaque e Isnaider:** (olham para a professora).
- **Professora 1:** - Agora, Kaio! Segura! Vai! Com a mão (joga a bola nas mãos de Kaio).
- **Kaio:** (não consegue segurar a bola e olha para a professora).
- **Professora 1:** - Ôpa! (pega a bola de volta e joga mais uma vez para Kaio)
- **Kaio:** (segura a bola, sorrir e olha para a professora).
- **Professora 1:** - Êêêêê Agora joga.
- **Kaio:** (joga a bola de volta para a professora).
- **Professora 1:** - Boaaa (segura a bola).
- **Kaio:** (olha para a professora)
- **Isaque:** - Eu tia (se aproxima da professora).
- **Lucas:** (se aproxima)
- **Professora 1:** - Lucas, agora. Vai Lucas! Segura a bola Lucas!
- **Lucas:** (olha para a professora e deixa a bola cair)
- **Professora 1:** - De novo Luquinha! Segura a bola! (joga a bola)
- **Lucas:** (segura a bola)
- **Professora 1:** Êêêê
- **Isaque:** (olha para Lucas e segura a bola, ainda nas mãos de Lucas).
- **Professora 1:** - Deixa ele jogar (segura a bola e entrega nas mãos de Lucas).
- **Isaque:** (olha para a professora e olha para Lucas).
- **Lucas:** (joga a bola para a professora).
- **Professora 1:** - Êêêê (segura a bola).
- **Isaque:** (olha para a professora e estira as mãos para a bola)
- **Professora 1:** Isnaider, agora. Isnaider. Segura a bola Isnaider! (joga a bola para Isnaider).
- **Isnaider:** (recebe a bola e sorrir)
- **Isaque:** (olha para Isnaider e olha para a professora).
- **Professora 1:** - Agora joga! (olhando para Isnaider, com as mãos estiradas)
- **Isnaider:** (joga a bola para a professora)
- **Professora 1:** - Êêêê (recebe a bola).
- **Isaque:** (novamente, se aproxima da professora) – Eu tia.
- **Professora 1:** - Agora, Isaque! Vai Isaque! Pega a bola! (joga a bola)
- **Isaque:** (pega a bola)
- **Professora 1:** - Êêêê. Agora joga pra tia.
- **Isaque:** (joga a bola para a professora).
- **Lucas, Kelven Alejandro, Lucas e Kaio:** (olham para a professora e para a bola).
- **Professora 1;** (segura a bola).

APÊNDICE 14

CENA - 124	TEMPO: 03:10	TURNO: Tarde

CONTEXTO: Crianças dentro da casinha de plástico (Aryane: 24 m. e 04 d.; Arielle: 24 m. e 04 d.; Pedro: 18 m. e 28 d.; Samuel: 21 m. e 24 d.; Emanuela; 20 m. e 12 d.; Melque: 23 m. e 01 d.).

- **Aryane, Arielle, Pedro e Samuel:** (Dentro da casinha, sentados num banquinho).
- **Samuel:** (Sobe em outro banquinho que há dentro da casinha e pula).
- **Arielle:** - Êêêêêê (ao olhar para Samuel, que havia pulado, sorrindo e saltitando).
- **Aryane:** - Êêêêêê (olha para Arielle, depois para Samuel, sorrir e saltita).
- **Samuel:** (Olha para as meninas e volta a subir no banquinho).
- **Arielle:** - Neném (levanta do banquinho e observa Samuel pular, de frente para ele). Vem!
- **Aryane:** (Levanta e olha para Arielle)
- **Samuel:** (Pula, olha para Arielle e sorrir).
- **Arielle:** - Êitaaa No binquedouuu (olha para Samuel e sorrir).
- **Aryane:** (Olha para Arielle e em seguida para Samuel).
- **Samuel:** - Binquedu (olha para Arielle e sobe novamente no banquinho).
- **Pedro e Emanuela:** (também sobem no banquinho).
- **Samuel:** (Pula e olha para Arielle) – Êita!
- **Arielle:** (Olha e manuseia um brinquedo que está em uma das janelas da casinha).
- **Samuel:** (Olha para Emanuela, que estava sentada no banquinho, puxa-a pela blusa, retirando-a).
- **Emanuela:** - Aiiii, aiii (olha para a pesquisadora).
- **Samuel:** (volta a subir rapidamente no banquinho).
- **Pesquisadora:** - Samuel! Faz isso não, viu Samuel?
- **Arielle:** (Olha para a pesquisadora, para Emanuela) – É miga (olha para Samuel).
- **Aryane:** (Senta no banquinho e olha para Samuel).
- **Samuel:** (Se desequilibra, cai do banquinho, levanta e sorrir para Aryane).
- **Arielle:** (Olha para Samuel e sorrir).
- **Melque, Pedro e Emanuela:** (Pulam e gritam dentro da casinha) – Êêêêê.
- **Aryane e Arielle:** (Olham para os colegas que gritam e sorriem).
- **Kaio:** (Chora, fora da casinha).
- **Aryane, Arielle, Melque e Pedro:** (olham para fora da casinha, na direção de Kaio).
- **Aryane:** (sai da casinha e em seguida volta a entrar).
- **Samuel:** (Olha para a pesquisadora e pula).
- **Pesquisadora:** - Êita que pulão Samuel!
- **Samuel:** (Sai da casinha, sobe num bando de alvenaria próximo da casinha).
- **Pesquisadora:** - Não meu amor! Aqui é alto.
- **Samuel:** (Pula do banco de alvenaria).
- **Pesquisadora:** - Uiii Faz isso não! Você pode se machucar, viu?
- **Pedro e Melque:** (Olham para Samuel e para a pesquisadora).
- **Pedro e Melque:** (voltam suas atenções para o banquinho de dentro da casinha, sobem e descem deste).
- **Aryane:** (Olha para Pedro e Melque).
- **Arielle:** (Se debruça na janela da casinha, olha para Pedro e Melque, em seguida para um brinquedo que estava em suas mãos e movimenta-o).
- **Professora 3:** (Fora da casinha, começa a cantar: - Parabéns pra você, nesta data querida...)
- **Pedro, Samuel, Melque e Emanuela:** (Voltam a atenção pra a professora, procurando-a com o olhar).
- **Aryane:** (Olha para uma de suas pernas que estava em cima do banquinho, dentro da casinha)
- **Arielle:** (Ainda debruçada na janela, olha para a pesquisadora, canta e bate com o brinquedo na casinha, acompanhando a música cantada pela professora).

APÊNDICE 15

CENA - 131	TEMPO: 09:52	TURNO: tarde

CONTEXTO: Hora da história e da foca (**Melque**: 24 m. e 06 d.; **Thaís**: 25 m. e 05 d.; **Kaio**: 26 m. e 07 d.; **Lucas**: 17 m. e 09 d.; **Aryane**: 25 m. e 09 d; **Isaque**: 27 m.; **Samuel**: 22 m. e 25 d.).

- **Crianças:** (sentadas no chão, esperando a professora 1 para ouvir a história da foquinha).
- **Pesquisadora:** - Lá vem tia Núbia com a historinha?
- **Crianças:** (olham para a pesquisadora e na direção do final do corredor)
- **Pesquisadora:** - É a historinha de quem que tia Núbia vai trazer?
- **Pedro:** (levanta o braço e diz algo, incompreensível)
- **Professora 3:** - É a da foca! Da foca.
- **Pesquisadora:** - Da foca! E é Isnaider?
- **Isnaider:** (olha para a pesquisadora).
- **Professora 3:** - La vem a foca que tis Núbia foi buscar. Lembram da foquinha de ontem? (em pé olha para as crianças).
- **Crianças:** (olham para a professora 3)
- **Professora:** - Lembra que passou na televisão a foquinha dançando com a bolinha?
- **Pedro:** (olha para a professora, levanta e eleva o braço, falando algo incompreensível)
- **Kaio:** - Tia! Tem medo.
- **Professora 3:** - Tem medo? E é?
- **Kaio:** (olha para a professora) – Tem medo (repete).
- **Professora 3:** - Tem medo? Tenha não!
- **Melque e Thaís:** (sentados, seguram e puxam, cada um para si).
- **Thais:** - Saiii.
- **Professora 3:** - Thais e Melque! O que é isso?
- **Thais:** (pega o objeto e se afasta de Melque).
- **Melque:** (olha para Thais e se aproxima)
- **Thais:** - Num venha! (quase gritando, se afasta com o brinquedo na mão).
- **Melque:** (bate com a mão no brinquedo)
- **Thais:** - Num venha! (repete, gritando e se afastando).
- **Melque:** (se aproxima mais de Thais).
- **Pesquisadora:** - Ela tá só brincando Thais!
- **Melque:** (toca mais uma vez no brinquedo que está nas mãos de Thais).
- **Thais:** (se afasta) – Num venha.
- **Pesquisadora:** - È brincando Thais.
- **Thais:** (olha para a pesquisadora, para Melque, segura o brinquedo e se afasta).
- **Melque:** (toca mais uma vez no brinquedo, olha para Thais e sorrir).
- **Thais:** (se afasta e olha para a pesquisadora).
- **Melque:** (aproxima-se de Thais e toca no brinquedo).
- **Thais:** (olha para Melque, para a pesquisadora e afasta-se).
- **Melque:** (olha para Thais, segura em seu braço e puxa).
- **Pesquisadora:** - Assim não Melque. Assim machuca. É para brincar.
- **Melque:** (olha para a pesquisadora e solta o braço de Thais).
- **Thais:** (olha para a pesquisadora, olha para Kaio, para o brinquedo, levanta e sai com o brinquedo na mão).
- **Professora 3:** - Lá vem tia Núbia com a foca!
- **Melque, Thais:** (olham na direção da professora e seguem).
- **Professora 1:** - Olha a foquinha! Que legal! Olha a foca! Ficar feliz! Repor a bola! No seu nariz! (canta).
- **Crianças:** (sentadas no chão, olham para a professora, sentada num bando de alvenaria).
- **Professora 1:** = Olha! A foca ficou feliz (mostra a foca, feita em EVA). A foca está com a bolinha no na (pausa)
- **Kaio:** izz (complementa).
- **Samuel:** (levanta e tenta pegar um caderno que estava embaixo da perna da professora).
- **Professora 1:** - Não é história (prende o caderno com as pernas).
- **Samuel:** (toca no caderno e olha para a professora).
- **Professora 1:** (ler algo no caderno) - Quer ver a foca, bater palminhas? (olha para as crianças). É dá a ela... (canta) É dá o quê? O que ela gosta? De comer o quê?
- **Isaque:** - Sabe não.
- **Kaio:** - Dim a
- **Professora 1:** - Uma sardinha! (colo uma sardinha, de EVA, na boca da foca)
- **Pesquisadora:** - E é Kaio? Ela gosta de comer sardinha?

- **Kaio:** (em pé, olha para a professora e para a foca).
- **Lucas:** (olha para Aryane, toca com a mão em sua perna)
- **Aryane:** (olha para Lucas)
- **Lucas:** (coloca o braço fora do cercadinho, aponta em direção ao parque de areia e olha para Aryane)
- **Aryane:** (olha em direção ao parque e em seguida para a professora e para a foca).
- **Professora 1:** - Quer ver a foca, pegar uma briga? É espetá-la, na barriga! (canta e cola um gancho de EVA na foca). Tá vendo? A foquinha? Licença! Senta aqui meu amor, pra ouvir (retira Samuel, que puxava o caderno).
- **Lucas, Aryane, Kaio, Isaque e Arielle:** (olham para a professora e para a foca).
- **Professora 1:** (Vamos cantar de novo? (repete a canção, mostrando a foca).
- **Aryane:** (Olha para Lucas e toca na madeira do cercadinho).
- **Lucas:** (Olha para Aryane, o que ela fez e também toca na madeira do cercadinho).
- **Aryane:** (Olha para Lucas).
- **Lucas:** (Olha para Aryane).
- **Aryane:** (Toca duas vezes na madeira e olha para Lucas).
- **Lucas:** (Olha para Aryane e toca uma vez na madeira).
- **Aryane:** (Sorrir para Lucas e faz movimentos com os dedos acima da cabeça de Lucas).
- **Lucas:** (Olha para Aryane e abaixa a cabeça).
- **Aryane:** (Olha para Lucas, sorrir e repete o movimento com os dedos)
- **Lucas:** (Olha para Aryane, para a madeira, pega alguns fragmentos e coloca na cabeça de Aryane).
- **Aryane:** – Não (olha para Lucas e retira os fragmentos de madeira da cabeça).
- **Lucas:** (Olha para o chão e aproxima o seu dedo de um fragmento de madeira que estava no chão).
- **Aryane:** (Olha para o chão, pega o fragmento antes de Lucas, joga por fora do cercadinho e olha para Lucas).
- **Lucas:** (Coloca a mão na madeira)
- **Aryane** (Abaixa a cabeça, vê mais fragmentos de madeira no chão, pega com a ponta dos dedos e joga para fora do cercadinho).
- **Lucas:** (Olha para Aryane e tenta tocar nos fragmentos que ela jogou).
- **Aryane:** (olha para Lucas, coloca a mão para fora do cercadinho e espalha os fragmentos, para fora do alcance de Lucas).
- **Professora 1:** (continua cantando).
- **Aryane e Lucas:** (Olham para a professora e para a foca).
- **Aryane:** (Vira-se e paga um par de sandálias que estava no chão).
- **Lucas:** (Olha para Aryane, e aponta para um prego na madeira)
- **Aryane:** (Olha para Lucas, para a sandália e para a professora com a foca).
- **Lucas:** (Olha para a sandália na mão de Aryane e para a professora, que ainda cantava).
- **Professora 1:** (Para de cantar e olha para Aryane).
- **Aryane:** - Vem neném! (movimenta uma das mãos e olha na direção do final do corredor).
- **Arielle:** (Se aproxima de Aryane e estira a mão, solicitando uma das sandálias).
- **Aryane:** (sentada, olha para Arielle e estira o braço em direção ao final do corredor).
- **Professora 1:** - De quem é?
- **Aryane:** - Neném (apontando na mesma direção, segurando uma das sandálias). – Dou não (esconde a sandália atrás das costas e olha para Arielle)
- **Arielle:** - Dêê (em pé, estira a mão).
- **Aryane:** - Dou não (com a sandália atrás das costas, olha para Arielle)
- **Arielle:** (se aproxima das costas de Aryane e se abaixa para pegar a sandália)
- **Aryane:** - Dou não (levanta com a sandália na mão).
- **Arielle:** (segue atrás, com o outro par da sandália na mão)
- **Aryane:** (se aproxima da professora, que estava sentada num banco de alvenaria e coloca sua mão com a sandália atrás da professora, entre as costas e a parede, onde ela estava escorada).
- **Aryane:** (olha para Arielle).
- **Arielle:** - Dá (olhando para Aryane)
- **Professora 1:** (vira-se e toca na sandália).
- **Aryane:** (olha para a professora, para Arielle)
- **Arielle:** (estira a mão, pedindo a sandália)
- **Aryane:** - Não (escora-se na parede e esconde a sandália atrás de si).

- **Arielle:** (olha para Aryane, se aproxima da lateral, tentando ver a sandália, entre Aryane e a parede, coloca a mão e retira a sandália).
- **Aryane:** (retira a mão de Arielle, cruza os braços, olha para ela).
- **Arielle:** (olha para Aryane, com as duas sandálias na mão)
- **Aryane:** (olha para as sandálias, se aproxima de Arielle, segura em uma das sandálias, olha no olho de Arielle) – Vai dá a neném! Vai dá a ela (puxando a sandália).
- **Arielle:** - Não (resiste e não solta as sandálias).
- **Aryane:** - Vai dá neném! Vai dá (aproximando o seu rosto do rosto de Arielle e segurando uma das sandálias).
- **Arielle:** (segura as sandálias com um olhar fixo para Aryane).
- **Aryane:** (olha para Arielle, segurando também uma das sandálias)
- **Aryane:** - Dê! Tá ali ô: (aponta para o final do corredor).
- **Arielle:** - Não (segurando as duas sandálias)
- **Aryane:** (puxa uma sandália e bate num dos braços de Arielle).
- **Arielle:** - É de neném! Sote! (puxando a sandália).
- **Aryane:** (olha para Arielle e em seguida para as sandálias).
- **Arielle:** - Sote! Sote! (segurando as sandálias, quase chorando).
- **Aryane:** (insiste, olha para Arielle e puxa a sandália).
- **Pesquisadora:** É da neném? Não vão brigar não, né?
- **Aryane e Arielle:** (olham para a pesquisadora).
- **Aryane:** (volta a puxar a sandália)
- **Arielle:** - Soltá á á (com expressão de aflição, olha para a pesquisadora).
- **Pesquisadora:** - Aryane! Tá bom meu amor! Puxa não.
- **Professora 1:** - O que é isso Arielle? O que é que está acontecendo?
- **Aryane:** - É do neném ali (segura a sandália, olha para a professora e aponta).
- **Professora 1:** - O que é que tá acontecendo (se aproxima das meninas).
- **Arielle:** - Solte! (puxando, olha para a professora)
- **Aryane:** (segura a sandália e olha para a professora).
- **Professora 1:** - Tia já disse que não pode brigar, as duas irmãzinhas, não pode né?
- **Arielle:** (olha para a sandália e puxa da não de Aryane)
- **Aryane:** (segura e puxa a sandália).
- **Professora 1:** - Psiu! Dê pra tia. Coloque aqui na mãozinha de tia Núbia.
- **Arielle:** - Tia! (segura uma das sandálias numa mão e na outra, a sandália que Aryane puxava).
- **Professora 1:** - Coloque na mão de tia! (em tom forte e firme, olhando para as duas).
- **Arielle:** (coloca uma das sandálias na mão da professora e segura a outra, junto com Aryane, que ainda puxava).
- **Professora 1:** - Obrigada.
- **Arielle:** (tenta puxar a sandália para entregar a professora).
- **Aryane:** (resiste e olha para a professora).
- **Professora 1:** - Deixa ela entregar, mulher!
- **Aryane:** (solta a sandália e olha para a professora).
- **Professora 1:** - Dê um abraço na sua irmã agora, dê (apontando e olhando para Aryane)
- **Arielle:** (abre os braços e se aproxima de Aryane)
- **Aryane:** (olha para Arielle, se afasta e corre, sem abraçar Arielle).
- **Arielle:** (olha para Aryane correndo).
- **Professora 1:** - Dê um abraço nela titia! Venha cá!
- **Aryane:** (para, olha para trás e se escorra na parede)
- **Arielle:** (olha para a pesquisadora e segue em direção à professora).
- **Professora 1:** - Tu ficou com raiva da tua irmãzinha?
- **Aryane:** (escorada na parede, olha na direção da professora e em seguida na do parque).
- **Professora 1:** Vamos cantar a música da foquinha.
- **Aryane e Arielle:** (Voltam a atenção para a professora).

APÊNDICE 16

CENA - 146	TEMPO: 18:45	TURNO: tarde

CONTEXTO: Crianças (**Kaio**: 28 m. e 02 d.; **Isaque**: 29 m. e 9 d.; **Arielle**: 27 m. e 04 d.; **Emanuela**: 23 m. e 12 d.; **Lucas**: 19 m. 04 d.) sentadas à mesa para ouvir a história: o "Sanduíche da Maricota".

- **Professora 1:** - É o sanduíche de quem? (em pé, na frente das crianças, com o livro aberto na altura dos ombros).
- **Kaio, Isaque e Arielle: -** Malicota (olhando para a professora)
- **Professora;** - Da Maricotaaa. Como é que a Maricota faz? Có,có,có, cóóó
- **Kaio, Arielle, Isaque:** - Có, có, có, cuúú (sentados, abrindo e fechando os braços, como asas).
- **Crianças:** (todas olham para a professora com o livro na mão).
- **Professora 1:** - Vamos ouvir a história (abri o livro). A galinha Maricota, preparou um sanduíche, colocou milho, piqué e ovo. Mas, quando a galinha ia comer! (lendo, faz expressão de suspense e vira a página) A campainha tocou: Dindlon, dindlon (tom de voz afinado, olhando para as crianças e movimentando os dedos: indicador e polegar, da mão direita).
- **Crianças:** (olham para a professora)
- **Professora:** - Era o bode serafim! (lendo) Béééé (em tom de voz, semelhante ao bode berrando). E olhou o sanduíche e exclamou: Falta ai o capim (lendo, vira a página). Aí chegou o gato: miau, miau (ler e imita o miado do gato). E vendo o sanduíche falou: falta uma sardinha! (lendo, vira a página). João Cão, também veio. Au, au, au (ler, imita o latir do cachoccho e vira a página). E educado sugeriu: primeiro o osso! (ler e vira a página). Sempre subindo e agitada, chegou a abelha Isabele. Olhou e disse: esqueceu do recheio? Melhora se botar mel! Da janela, muito metido e engraçado, falou o macaco: claro que falta a banana (ler i vira a página). Banana! Sardinha, mel, osso! Ah! Vocês querem o queijo? Esqueceram do queijo? Falou o ratinho (ler e vira a página). A brincadeira acabou, quando a rapousa chegou e falou: falta uma galinha (em tom de voz forte). A galinha Maricota focou desesperada! Agoniada! (ler em tom de voz acelerada e com expressão de ansiedade) Coó, có, có. Ficou espantada! E ficou com medo! (com expressão de medo, olha para as crianças)
- **Crianças:** (atentas, olham para a professora).
- **Professora 1:** - E a galinha ficou pensando como ficaria o sanduíche com ela em cima. Olha aqui (mostra a gravura do livro, apontando). Ela ficou brava e disse: saia daqui minha gente! (em tom de vol alto) Jogou o sanduíche e começou a fazer tudo de novo. Pão, milho, tudo como o pretendido. E os animais ficaram tudo lá fora (fecha o livro e olha para as crianças). Palmas pra história! (aplausos)
- **Crianças:** (aplaudem).
- **Professora 1:** - Como era o nome da história que a tia leu? O sanduíche da (pausa)
- **Isaque, Kaio:** Malicootaáá.
- **Professora 1:** - Da Maricotaáá. E como é que a galinha faz?
- **Kaio, Isaque, Arielle e Emanuela:** - Có,có,có (abre e fecha os braços, como asas).
- **Lucas:** (olha para a professora e bate os braços como asas).
- **Professora 1:** - E a galinha queria comer o quê? O que ela queria?
- **Arielle:** - Ooovooooo
- **Professora 1:** - Ovo. O que mais?
- **Crianças:** (olham para a professora).
- **Professora:** - E ela escultou fazendo o que na campainha?
- **Kaio:** - pom, pom, pom.
- **Professora:** - Dindlon, dindlon (em tom de voz afinado).
- **Crianças:** (olham para a professora).
- **Professora 1:** - Ai apareceu quem? (abrindo a página do livro).
- **Arielle:** - O bode tia o bode! (movimenta os braços, com empolgação).
- **Professora:** - Como é que o bode faz?
- **Kaio, Arielle e Isaque:** - Béééé (olhando para a professora).
- **Professora 1:** - Béééé. Ai depois do bode apareceu quem? (vira a página do livro)
- **Kaio e Arielle:** - O gatooo.
- **Professora:** - O gato! E como é que o gatinho faz?
- **Kaio. Arielle, Isaque, Emanuella:** - Miauuu Olham para a professora).
- **Professora:** - E depois do gato, apareceu quem?
- **Kaio:** - O au, au, au (em tom de voz forte).

- **Isaque:** - Au, au.
- **Professora 1:** - Como é que o cachorro fez? Au, au.
- **Emanuela, Emily, Kaio, Isaque, Arielle:** - Au, au, au.
- **Professora 1:** - Depois do cachorro apareceu a abe (pausa) lha Isabele. Como é que a abelha faz? Ziss zisss, zisss (movimentando a mão e o braço no ar)
- **Isaque, Kaio, Emanuela, Arielle e Lucas:** (movimentam o braço e a mão, como faz a professora).
- **Professora:** - Depois que a abelhinha apareceu veio o ma (pausa e abri a página do livro, com a gravura do macaco)
- **Kaio:** - Macaco.
- **Professora:** - O macaco (emite sons do macaco). Depois do macaco veio o quê? O ra (pausa e abri a página do livro com a gravura do rato).
- **Kaio:** - O rato (olhando para a professora e para o livro).
- **Professora:** - E depois do rato veio a rapou (pausa e mostra a página do livro).
- **Kaio:** - Raposa.
- **Professora 1:** - A raposa! E depois? Quem apareceu? (mostra a página com a galinha)
- **Arielle e Kaio:** - O có, có.
- **Professora 1:** - O có, có que fazia o quê?
- **Arielle:** - Có, có
- **Professora 1:** - Que ia fazer seu sanduíche e os animais saíram todos, não foi?
- **Crianças:** (olham para a professora).
- **Professora 1:** - E agora? Quem quer ler a historinha? Quem quer ler?
- **Kaio, Isaque, Arielle e Aliff:** - Euuuuu (elevam um dos braços).
- **Professora 1:** - E agora minha gente, a história terminou, bata palmas e dê um sorriso, quem gostou (canta e acompanha com palmas)
- **Crianças:** (batem palmas acompanhando).
- **Professora 1:** Trelê, lê, Tralá, lá; trelê, lê Tralá, lá,lá (faz movimentos com braços e mãos)
- **Crianças:** (acompanham os movimentos da professora).
- **Professora 1:** - Agora tia vai dar a história (pega livros de histórias e segura-os). Pode rasgar?
- **Arielle:** - Nãooo.
- **Professora 1:** - Não pode. Tem que ler bem bonito a história, viu? (distribui livros para as crianças)
- **Crianças:** (sentadas à mesa, recebem os livros e começam a folheá-los).
- **Arielle:** - Dá tia!
- **Professora 1:** - Calma! Cada um vai ler (distribuindo os livros).
- **Arielle:** - Me dáá á tia! (apreensiva para receber o livro). Me dá, titia! (movimenta os braços com agilidade).
- **Professora 1:** - Que coisa mais linda! Conta a história para tia Núbia agora (olha para as crianças)
- **Crianças:** (cada uma folheando um livro de história).
- **Arielle, Kelven Ariel, Kaio, Isaque e Aliff:** (movimentam os lábios, ao folhearem os livros, como se estivessem lendo a história).
- **Arielle:** (termina de folhear o livro, olha para o livro de Aliff, joga o seu no chão e olha imediatamente para a professora)
- **Professora 1:** - Jogou Arielle?! Jogou Arielle?! (com tom e expressão de surpresa).
- **Arielle:** (olha para a professora e abaixa a cabeça)
- **Professora 1:** - Pode jogar Arielle?
- **Arielle:** (olha para a professora, abaixa a cabeça e pega outro livro que estava na mesa)
- **Aliffer e Kelven Ariel:** (olham para a professora e para Arielle).
- **Aliffer:** - Tia, ó (mostra uma página do livro que folheava)
- **Professora 1:** - Olha que lindo!
- **Arielle:** - Ó tia, o au, au (olha para a professora, mostrando uma das páginas do livro que folheava).
- **Professora 1:** - O cachorro? Que lindo! Conta a história para o amiguinho, pra titia ver.
- **Kelven Ariel:** (folheia e olha para o livro que está em suas mãos, olha também para Arielle e para a página com o cachorro, que ela mostrava à professora, em seguida olha para seu livro, aponta para uma gravura, olha para a professora e mostra) - Ó.
- **Professora 1:** - Que lindo! (olha para Kelven).
- **Emanuela:** (folheia o livro, olha para a professora e pronuncia algo incompreensível)
- **Professora 1:** - O que foi Manu?

- **Emanuela:** (novamente aponta para uma das páginas do livro que folheava e fala algo incompreensível)
- **Professora 1:** - É? Muito bem! (sai para outra mesa, onde estão às demais crianças, também folheando e lendo os livros).
- **Arielle:** - Olhe o gatinho, tia (aponta para o livro e mostra a professora).
- **Professora 1:** (não percebe e segue para a outra mesa).
- **Arielle:** Olha para Kelven Ariel) – É o gatinho (mostrando a página do livro).
- **Kelven Ariel:** (olha para Arielle, para a página do livro que ela mostrava e em seguida para o livro que estava em suas mãos).
- **Melque:** - Olha, aqui (olha para Emanuela e aponta para uma gravura em uma das páginas do livro que folheava).
- **Emanuela:** (olha para Melque, para a página que ele apontava e em seguida volta a olhar para o livro que estava em suas mãos).
- **Aliffer:** (sentado de frente para Melque e Emanuela, olha para um, depois para o outro e mostra uma das gravuras do seu livro).
- **Melque e Emanuela:** (olham para Aliffer, e volta a atenção para os livros que manuseavam).
- **Aliffer:** (volta a folhear o livro que estava em suas mãos).
- **Kelven Ariel:** (corre com o dedo indicador em cima das páginas do livro, em movimentos da esquerda para a direita).
- **Professora 1:** (na outra mesa).
- **Isaque:** (entrega o livro a professora 2).
- **Professora 1:** - Já leu Isaque?
- **Professora 2:** - Ele achou o ovo! Mostra pra tia o pato e o ovo! Cadê o ovo? (entregando o livro, novamente a Isaque)
- **Isaque:** (segura o livro, abre a página que tem o ôvo e mostra a professora) – Aqui (aponta).
- **Professora 2:** - Esse é o pato. Cadê o ovo? Procure o ovo Isaque!
- **Isaque:** (folheia o livro e encontra o ovo). – Aqui o ovou.
- **Professora 2:** - O ovo! Olha o ovo êêêê
- **Kaio:** (ao lado de Isaque, olha para o livro que este folheava e para o livro que estava em suas mãos) - Ovo.
- **Emanuela:** - Ó (aponta para uma gravura e mostra a professora 2).
- **Professora 2:** - É o bodinho! Béééé
- **Kelven Ariel:** (na outra mesa, olha para Isaque) – Cadê o ovuuu (folheia o livro que está em suas mãos).
- **Arielle:** (ao lado de Kelven). O ovuu (olha para Kelven Ariel e para o livro que ele folheava).
- **Kelven Ariel:** (para de folhear, solta o livro e vira-se para a mesa ao lado).
- **Arielle:** (pega o livro que estava com Kelven e começa a folheá-lo) – Béé (olhando para o livro).
- **Professora 1:** - Terminaram? Já leram a história? Agora dá pra tia.
- **Kelven Ariel:** - Aqui tia (entregando o livro)
- **Arielle:** - Aqui tia (entregando o livro).
- **Isaque, Emanuela, Kaio:** (entregam o livro a professora).
- **Professora 1:** - Obrigada!
- **Professora 2:** - Dá, Lucas.
- **Lucas:** (entrega o livro a professora 2).
- **Samuel:** (desce da cadeirinha, corre e entrega dois livros a professora 1).
- **Professora 1:** - Obrigada. Outro dia agente vai ler historinhas de novo.
- **Professora 2:** - Dá pra titia Isnaider.
- **Isnaider:** (desce da cadeirinha e entrega dois livros a professora 2)
- **Aryane:** (ainda folheando o livro). – Aqui tia (aponta para uma das páginas).
- **Professora 1:** - O que é isso?
- **Aryane:** - Poquinho.
- **Professora 1:** É o porquinho?
- **Aryane:** É (aponta e entrega o livro a professora).
- **Professora 1:** - E esse ai quem é, Tahis?
- **Thais:** (ainda folheando o livro) – É porquinho.
- **Professora 1:** - É o porquinho? E é? Dá o livrinho pra titia guardar, dá.
- **Thais:** (entrega o livro a professora).