UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA
PORTUGUESA

KARINA VIANA CIOCCHI SASSI

Vai, caramba! ... Desliga isso!!!

**Estratégias pragmáticas da linguagem infantil para a reconquista do
espaço de atenção conjunta numa perspectiva cognitivo-funcional**

São Paulo
2017

KARINA VIANA CIOCCHI SASSI

Vai, caramba! ... Desliga isso!!!

Estratégias pragmáticas da linguagem infantil para a reconquista do espaço de atenção conjunta numa perspectiva cognitivo-funcional

Versão original

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Célia P. Lima-Hernandes

São Paulo

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Cv	<p>Ciocchi-Sassi, Karina Viana Vai, caramba! ... Desliga isso!!! Estratégias pragmáticas da linguagem infantil para a reconquista do espaço de atenção conjunta numa perspectiva cognitivo-funcional / Karina Viana Ciocchi-Sassi ; orientador Maria Celia Pereira Lima-Hernandes. - São Paulo, 2017. 186 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.</p> <p>1. Espaço de atenção conjunta. 2. Pragmática. 3. Aquisição de linguagem. 4. Linguagem corporal infantil. 5. Ludismo. I. Lima-Hernandes, Maria Celia Pereira, orient. II. Título.</p>
----	---

Nome: CIOCCHI-SASSI, Karina Viana

Título: Vai, caramba! ... Desliga isso!!! Estratégias pragmáticas da linguagem infantil para a reconquista do espaço de atenção conjunta numa perspectiva cognitivo-funcional

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Membros Titulares

Profa. Dra.

Instituição:

Julgamento:

Profa. Dra.

Instituição:

Julgamento:

Prof. Dra.

Instituição:

Julgamento:

Membros Suplentes

Profa. Dra.

Instituição:

Julgamento:

Profa. Dra.

Instituição:

Julgamento:

Prof. Dra.

Instituição:

Julgamento:

A Sassi e Pedro

*Pelo carinho e pela paciência que
demonstraram durante este período.*

*Por serem minha motivação e meus
grandes amores.*

AGRADECIMENTOS

A Profa. Dra. Maria Célia Lima Hernandes pela orientação precisa, pelo encorajamento em momentos de conflitos, pela confiança em mim depositada, pelo brilho nos olhos quando me recebia. Por despojar-se da farda acadêmica e aproximar-se com carinho e ternura.

A Profa. Dra. Cristina Lopomo Defendi e a Profa. Dra. Fraulein Vidigal de Paula pela leitura atenta e pelas contribuições pertinentes apresentadas no exame de qualificação.

As professoras que aceitaram participar da banca de defesa e pelo tempo despendido na leitura desta dissertação.

As mães, amigas, colegas e vizinhas, que prontamente aceitaram participar desta pesquisa, cedendo gravações de momentos tão íntimos com seus bens mais preciosos.

Aos meus pais, Marcos e Josanilda, pela demonstração de afeto e pelo orgulho declarado sempre que dizem “minha filha estuda na USP”.

Ao meu esposo Sassi pelo incentivo em todos os momentos. Pelo companheirismo, mesmo em ausência, durante os congressos e durante o tempo destinado ao estudo. Pela temperança e pelo carinho demonstrados perante os percalços do caminho.

Ao Pedro, meu filho, que, numa brincadeira, despertou-me o tema desta pesquisa. Por todos os abraços e os carinhos trocados quando retornava dos congressos e da universidade.

Criança

Como te chamas? Que idade tens? Onde estás?

Não sei. Não sei quem és, mas eu te amo.

Sem te conhecer, compus este livro que te ofereço,
querendo fazer-te feliz.

Pensa na desconhecida que de longe te escreveu
estas páginas.

Terás coragem de esquecê-la?

Terás coragem de dizer não, se ela te fizer um
pedido?

Oh! bem sei que não tens...

Ouve, pois: entras agora na vida. Tua alma é um
tesouro de carinho e de amor.

Dá-me um pouco do teu tesouro, oh criança!

- Como? perguntarás.

Amando este livro, que é teu, procurando entendê-
lo e procurando guardá-lo na memória do teu
coração, que eu beijaria de joelhos, se o pudesse
beijar!...

Cecília Meireles

RESUMO

Ciocchi-Sassi, Karina Viana. **Vai, caramba! ... Desliga isso!!! Estratégias pragmáticas da linguagem infantil para a reconquista do espaço de atenção conjunta numa perspectiva cognitivo funcional**. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Nesta dissertação, foram investigadas as estratégias pragmáticas que crianças empregam para recuperar a atenção da mãe numa cena de interação denominada EAC (Espaço de Atenção Conjunta). Por meio de vídeos doados por mães em momentos de interação lúdica com seus filhos em ambiente doméstico, identificamos e categorizamos algumas estratégias evidenciadas por conhecimentos pragmáticos e culturais na linguagem infantil de crianças de 2 a 6 anos. Concluímos que, além da atuação de aspectos físicos (por exemplo, do aparelho fonador), de aspectos processuais (por exemplo, os contextos interativos) e aspectos psíquicos (por exemplo, a vontade), são fatores socioculturais que, em paralelo, atuam para que a criança alcance a atenção da mãe, condição precípua para que restabeleça o EAC. Identificamos que as estratégias pragmáticas variariam em grau de complexidade a depender da maturidade das crianças. As crianças de mais tenra idade e de menor maturidade tendem a mobilizar mais o corpo como ferramenta manipulatória, e as mais maduras tendem a evidenciar seu *background* cultural, além das estratégias remanescentes da protolíngua (conceito inspirado em Damásio para remeter aos estágios mais incipientes de interação durante o processo de aquisição de linguagem). Constatamos, durante as análises, que as ideias de gradação e de complexidade legitimam-se como traços definidores de atitudes pragmáticas, adotadas por crianças, hoje concebidas como parte de um grande grupo heterogêneo chamado “primeira infância”, mas que podem ser realocadas em dois grupos etários: de 2 a 4 anos; e de 5 a 6 anos. Esse rearranjo reflete a descoberta de que as estratégias para retomada de EAC distinguem-se nesses dois grupos, fazendo cair por terra a referência generalizante “primeira infância”.

Palavras-chave: Espaço de atenção conjunta. Pragmática. Aquisição de linguagem. Linguagem corporal infantil. Ludismo.

ABSTRACT

Ciocchi-Sassi, Karina Viana. **Go, damn it! ... Turn it off!!! Pragmatic strategies in children's language for reconquering the joint attention environment in a functional-cognitive perspective.** 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

In this dissertation, we investigated the pragmatic strategies that children use to recover their mother's attention, in an interaction scene called JAE (Joint Attention Environment) – EAC, in Portuguese. Using videos donated by mothers, in moments of playful interaction with their children, in a domestic environment, we identify and categorize some strategies evidenced by pragmatic and cultural knowledge in the language of children from 2 to 6 years. We conclude that, in addition to the physical aspects (e.g.: speech articulators), processual aspects (e.g.: interactive contexts) and psychic aspects (e.g.: willingness), there are sociocultural factors that, in parallel, act for a child to reach the attention of the mother, an essential condition for restoring the JAE. We also identified that the pragmatic strategies vary in degree of complexity, depending on the maturity of the children. Children from an early age and less mature tend to mobilize more the body, as a manipulative tool, and the ones more mature tend to evidence their cultural background, in addition to the remaining strategies of the protolanguage (a concept inspired by Damásio's works to refer to the most incipient stages of interaction throughout the language acquisition process). During analysis, we noticed that the ideas of gradation and complexity are legitimized as defining traits of pragmatic attitudes adopted by children, which have been conceived as part of a larger heterogeneous group called "early childhood". We understand that those defining traits can be reallocated in two age groups: from 2 to 4 years; and from 5 to 6 years. These rearrangements reflect the findings that approaches for retaking JAE differ in these two groups, bringing down this "early childhood" generalizing reference.

Keywords: Joint attention environment. Pragmatics. Acquisition of language. Children's body language. Playfulness.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
1.1 Causas e consequências da emergência da linguagem na espécie humana	26
1.1.1 Os coadjuvantes da emergência da linguagem na espécie humana	28
1.1.2 As metáforas para a aprendizagem: da esponja à catedral	49
1.2 Aquisição de Linguagem numa perspectiva cognitivo-funcional	54
1.3 Espaço de atenção conjunta	62
1.4 Comunicação não verbal: “O corpo é a mensagem”	69
CAPÍTULO II: REVISÃO SOBRE O TEMA	83
CAPÍTULO III: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	96
3.1 Questionamentos e hipóteses	99
3.2 Encaminhamentos teórico-metodológicos	100
3.2.1 Jogos como estratégias interativas em duplas	101
3.2.2 Modo de captação de amostragens	103
3.3. Reações e controle	113
CAPÍTULO IV: ANÁLISE DOS DADOS – A RETOMADA DO ESPAÇO DE ATENÇÃO CONJUNTA NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	116
4.1. Descrição dos registros audiovisuais.....	116
4.1.1 Primeira faixa etária (2 a 4 anos).....	116
4.1.2 Segunda faixa etária (5 a 6 anos).....	127
4.2. Expressões pragmáticas a serviço da retomada do EAC: as intenções	136
4.2.1 Primeira faixa etária	136
4.2.2 Segunda faixa etária	139
4.3. Corporeamento na retomada do EAC	142
4.3.1 Primeira faixa etária	143
4.3.2 Segunda faixa etária	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS	181

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ilustração das regiões de Broca e Wernicke	30
Figura 2 – Ilustração dos diferentes tamanhos cerebrais	32
Figura 3 – Estatueta de marfim do homem-leão	34
Figura 4 - A catedral de Mithen	51
Figura 5 - Intenção e ação segundo Searle	60
Figura 6 – Pragmática > sintaxe > gramática (morfologia)	61
Figura 7 – Representação dos espaços diático e triádico	66
Figura 8 – Ilustração da cena do jogo	96
Figura 9 – Instruções para upload de vídeos	108

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Fases de compreensão da criança humana	58
Quadro 2 – Sistemas representacionais da cognição	63
Quadro 3 – Ações impulsionadas por emoções	75
Quadro 4 – Definições de <i>habitus</i>	78
Quadro 5 – Definições de <i>habitus</i> selecionadas	79
Quadro 6 – Convenções contextuais e intenções	81
Quadro 7 – Funções comunicativas geradas a partir do Protocolo de Registro Pragmático	87
Quadro 8 – Protocolo adaptado à pesquisa desta dissertação	88
Quadro 9 – Domínios nas crianças típicas e com autismo	89
Quadro 10 – Instruções fornecidas às mães para gravação dos vídeos	107
Quadro 11– Seleção de <i>habitus</i> para composição da análise	109
Quadro 12 – Seleção das intenções pragmáticas para a análise	110
Quadro 13 – Modelo do quadro desenvolvido para análise de expressões pragmáticas	112
Quadro 14 – Modelo do quadro desenvolvido para análise das manifestações pragmáticas corporificadas	112
Quadro 15 – Ações impulsionadas por emoções, com base em Ekman (2011)	114

Quadro 16 – Total de ocorrências do envolvimento do corpo da primeira faixa etária	161
Quadro 17 – Total de ocorrências do envolvimento do corpo da segunda faixa etária	161
Quadro 18 – Categorização das rupturas de valores	174
Quadro 19 – Identificação das estratégias de rupturas de valores – 1ª faixa etária ..	175
Quadro 20 – Identificação das estratégias de rupturas de valores – 2ª faixa etária ..	175
Quadro 21 – Escala de complexidade de estratégias na primeira infância.....	177
Quadro 22 – Síntese das singularidades na primeira infância.....	178

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu a partir de inquietações vivenciadas durante a graduação, as quais se tornaram mais presentes após o nascimento de meu filho¹. A graduação em Linguística propiciou maior contato com as teorias de aquisição de linguagem que, com uma criança em casa, causavam muitas curiosidades não só a respeito de fatores biológicos, mas também a respeito da influência do uso da língua em face do contexto.

Com a chegada de meu filho, fui percebendo que muitos apontamentos das teorias linguísticas faziam sentido e, realizando experimentos, comecei a vislumbrar uma possibilidade de realização de um trabalho que contribuísse com os estudos de aquisição de linguagem cujas pesquisas divergem principalmente quanto à concepção e função da linguagem. Enquanto o modelo formalista defende a teoria dos princípios e parâmetros para explicar a aquisição de linguagem, o modelo sociofuncionalista ou cognitivo-funcional postula que o uso da linguagem tem finalidades sociais e que isso ocorre desde a fase mais tenra da aquisição (sociofuncionalismo) ou já desde a maturação no processo de gestação (cognitivo-funcional). Alinhado com essas concepções, Tomasello admite que

As crianças humanas estão biologicamente preparadas de várias maneiras para adquirir uma língua natural, ou seja, possuem aptidões cognitivas, sociocognitivas e fonoauditivas básicas. Contudo – e mesmo que as crianças possuam uma Gramática Universal inata igualmente aplicável a todas as línguas do mundo –, cada criança tem de aprender as construções linguísticas particulares, concretas e abstratas, de sua língua. Três processos são os mais importantes: aprendizagem cultural, discurso e conversação e abstração e esquematização. (TOMASELLO, 2003, p. 200).

O fator biológico que predispõe o homem à linguagem não é totalmente responsável pela aquisição, pois a criança aprende culturalmente construções

¹ Na introdução desta tese, dado haver referência a experiências pessoais, optei por, eventualmente, empregar a primeira pessoa do singular.

em funções comunicativas. Bates (*apud* Tomasello e Slobin, 2005) aponta a linguagem não como um objeto formal que pode ser usado de modo informal, mas que sua essência está no uso. Os símbolos linguísticos servem como ferramentas; suas formas servem às suas funções. A autora ainda argumenta que todas as línguas são compostas por itens lexicais, ordem de palavras, marcadores morfológicos e contornos de entonação que, ao selecionarem suas formas, funções particulares são expressas.

Nesta dissertação, estudaremos, então, como as crianças têm codificado as intenções em estratégias visando ao estudo da pragmática. Entendemos que o uso da língua é importante para a compreensão de sua natureza e que dará pistas para compreender melhor as etapas de aquisição de pragmática. Nosso objeto de investigação refere-se às estratégias pragmáticas que crianças empregam para recuperar a atenção da mãe numa cena de interação denominada EAC (Espaço de Atenção Conjunta), tendo em vista que a identificação e a categorização dessas estratégias são primordiais uma vez que podem evidenciar conhecimentos pragmáticos e culturais na linguagem infantil de crianças de 2 a 6 anos. Sabe-se que essas estratégias são recorrentes na linguagem de adultos, no entanto, estudar como ocorrem nas fases mais tenras da idade é um trabalho a se fazer.

Muitas estratégias complexas resultam das condições pragmáticas da comunicação, ou seja, os seres humanos além de falar sobre eventos complexos e não isolados, assentam a cena referencial na cena de atenção conjunta que compartilham com o ouvinte (TOMASELLO, 2003). Dessa forma, o falante escolhe ativamente uma construção em detrimento de outra para atribuir melhor a função que pretende.

Como não podemos afirmar se as crianças agem igualmente de modo tão ativo sobre sua comunicação ou se simplesmente reproduzem a primeira construção linguística que veio à sua mente (seleção do ambiente familiar), propusemos a realização desta pesquisa. A proposta é analisar como a cena de atenção conjunta² pode influenciar a estratégia comunicativa a fim de alterar o foco de atenção do adulto. Constituem-se, portanto, questões essenciais desta pesquisa as seguintes:

² Consciência de que os papéis comunicativos são intercambiáveis.

Quais as estratégias pragmáticas que crianças empregam para recuperar a atenção da mãe?

(a) Se a criança mobiliza conhecimentos pragmáticos, que estratégias evidenciariam esse conhecimento?

(b) Se a criança mobiliza conhecimentos culturais, que estratégias permitiriam a manifestação desse conhecimento?

Como hipóteses intuímos que:

Hipótese 1: Além da atuação de aspectos físicos (por exemplo, do aparelho fonador), de aspectos processuais (por exemplo, os contextos interativos) e aspectos psíquicos (por exemplo, a vontade), intuímos que fatores socioculturais também atuam conjuntamente para que a criança alcance a atenção da mãe e, conseqüentemente, restabeleça o espaço de atenção conjunta.

Hipótese 2: As estratégias pragmáticas variam em grau de complexidade a depender da maturidade das crianças. As crianças de mais tenra idade e menor maturidade tendem a mobilizar mais o corpo como ferramenta manipulatória, e as mais maduras tendem a evidenciar seu *background* cultural, além das estratégias remanescentes da protolíngua.

Para checar a validade dessas hipóteses, precisamos de experimentos que propiciem a construção da cena de atenção conjunta. Para isso, basear-nos-emos nos postulados das teorias dos jogos e das brincadeiras para que estes sejam o terceiro elemento constituinte da cena triádica.

As teorias sobre jogos e brincadeiras fornecerão, nesse sentido, a base metodológica da recolha dos dados. Huizinga (1971) argumentou que o jogo pode proporcionar tensão, alegria e divertimento. Notemos, neste momento, que não a discussão sobre as bases de definição filosófica do jogo integra uma exposição além de nossos objetivos. Nossa investigação dentro desse campo de pesquisa delimita-se a respeito do impacto do jogo no comportamento

humano durante sua prática. Se o ato de jogar pode alterar o comportamento de alguém, de modo a ficar extrovertido (-controle), isso pode nos ser útil, já que precisamos desse contexto para recolher os dados.

Huizinga afirma que o jogo é uma atividade voluntária. Ao estar sujeito a ordens, perde sua principal característica, pois é a liberdade que o define. Por isso, para recolher os dados, essa prática destaca-se como alternativa eficiente, uma vez que trataremos com crianças.

No senso comum, brincadeira e jogo são palavras sinônimas. As teorias lúdicas, no entanto, já bastante desenvolvidas revelam um desenvolvimento histórico dos jogos a partir das brincadeiras. Isso significa dizer que as brincadeiras estão há muito mais tempo entranhadas nas atividades sociais humanas.

Também é verdade que as brincadeiras são associadas às crianças. Essa é uma verdade aceita recentemente, pois, ainda na Idade Média, adultos e crianças participavam das brincadeiras. É lógico que a prevalência era do adulto, pois, muito recentemente, crianças muito jovens passaram a integrar os grupos como agentes sociais. No Brasil, por exemplo, até a primeira metade do século XX, crianças ficavam apartadas das conversas adultas. Hoje, há uma reversão de valores, e crianças decidem muitas das atividades da família.

A concepção do brincar varia de acordo com o período histórico e o local que selecionamos. Essas diferentes concepções foram se desdobrando com o passar do tempo. E, por isso, abordar o brincar pode até parecer algo familiar e comum, mas exige certo cuidado para evitar conflitos teóricos. Embora haja essa pluralidade de interpretações, Sutton-Smith (1986) afirma que há um momento histórico e um local universais de que partiram todas as concepções sobre o brincar.

Inicialmente, voltado para povo, posteriormente, voltado às crianças, o ato de brincar foi se reclassificando e é desta classificação mais recente de que nos valeremos. Segundo o autor, houve uma mudança drástica na concepção sobre a brincadeira entre os anos 1600 e 1800. Ele supõe que essa expressiva alteração possa ter sido influenciada pela Revolução Industrial ou pelo aumento da dominação da classe média e de seu ponto de vista sobre o trabalho e sobre a recreação. A partir desse momento, a criança tornou-se protagonista do brincar e o adulto que o fizesse passaria a ser caracterizado

como infantil. O novo brincar é mais solitário. As crianças saem das ruas, são controladas nas escolas ou em casa pelo excesso de supervisão, por programas de televisão, e isso fez com que o momento da brincadeira tenha se tornado mais individual.

Esse novo modo de brincar, tratando-se especificamente do brincar da criança, estimula a imaginação, moldada por traços da realidade. Segundo Sutton-Smith (1986), as pedagogias baseadas no brincar estão galgadas na associação entre o imaginário e a representação, e a vida real. Independente de qual seja, as teorias concordam que o brincar é uma atividade que contribui para o desenvolvimento e a socialização. Assim, procuram ensinar coisas do mundo real por meio de atividades lúdicas. No entanto, o autor critica a brincadeira dentro do ambiente escolar. Para ele, uma boa brincadeira deve ser divertida, voluntária, intrinsecamente motivada e flexível. O que a diferencia da brincadeira ruim é o controle da supervisão. Quanto maior a intervenção e o controle do supervisor, pior será a brincadeira. Por isso, o autor defende que a brincadeira estimulará maior imaginação e criatividade quando acontecer fora da escola.

Leontiev (2006) também aborda a brincadeira em ambiente domiciliar. Para ele, o jogo³ (ou os brinquedos) exerce papel dominante na idade pré-escolar. O autor aborda o jogo como única solução para a contradição vivida pelas crianças neste período. Essa contradição surge, por um lado, do rápido desenvolvimento da necessidade de agir sobre os objetos e, por outro, o desenvolvimento das operações que realizam essas ações. É nesse período que a criança quer dirigir um carro sozinha ou cozinhar sozinha, mas não pode fazê-lo, pois ainda não domina as operações exigidas por essas atividades.

Ainda de acordo com Leontiev, essa contradição entre “me deixe fazer sozinha”, pela criança, e “não pode”, pelo adulto, pode ser solucionada por meio de uma atividade lúdica, em um jogo. Isso se deve ao fato de a finalidade do jogo estar na ação em si mesma e não em algum resultado. Só por meio do jogo, as operações podem ser substituídas por outras e as condições dos objetos substituídas por outras condições. Isso permite que a criança domine uma área mais ampla da realidade, que, só pelo jogo, torna-se totalmente

³ Observe-se que o autor está usando termo “jogo” como sinônimo de “brincadeira”.

acessível a ela. É neste momento em que o brinquedo torna-se a *atividade principal*.

Essa atividade principal é qualquer atividade que propicie o desenvolvimento psíquico e de processos psíquicos que embasem a transição da criança para um nível mais elevado de desenvolvimento. Isso não significa que a brincadeira seja uma atividade principal, pois uma criança brinca por poucas horas por dia. Dessa forma, a relação com o brinquedo é apenas uma das atividades principais que a criança pratica. No entanto, segundo o autor, é possível compreender as conexões psíquicas que são formadas pela criança a partir do desenvolvimento do próprio brinquedo, no momento em que essa é uma atividade principal.

É por isso que, para Leontiev (2006), as brincadeiras do período pré-escolar assemelham-se a qualquer tipo de jogo, pois o importante é participar, competir, não vencer. Quando, nos jogos dos adultos, a vitória torna-se mais importante que a participação, o jogo deixa de ser brincadeira. Por isso, o autor aborda jogos e brinquedos como sinônimos na fase pré-escolar, argumentando que as crianças estão mais preocupadas com o conteúdo da ação.

Nesse sentido, assim como Sutton-Smith, Leontiev (2006, p. 127) também vai abordar a questão imaginária, mas com ressalvas. Para ele,

nas premissas psicológicas do jogo, não há elementos fantásticos. Há uma ação real, uma operação real e imagens reais de objetos reais, mas a criança, apesar de tudo, age com a vara como se fosse um cavalo, e indica que há algo imaginário no jogo como um todo, que é a situação imaginária. Em outras palavras, a estrutura da atividade lúdica é tal que ocasiona o surgimento de uma situação lúdica imaginária.

Dessa forma, ele defende que a imaginação nasce no descompasso entre a operação e a ação, ou seja, são as condições da ação que tornam a imaginação necessária e acabam por originá-la.

Recorrendo, agora, a Vygotsky (1988 *apud* Kishimoto e Pinazza, 2007) notamos que ele aborda o brincar infantil como uma atividade pura e típica da vida humana como um todo. A brincadeira possibilita alegria, liberdade, contentamento interno e descanso externo, paz com o mundo. Para ele, uma criança que brinca com frequência poderá se tornar um homem determinado,

capaz de sacrifícios pelo bem coletivo e de si próprio. Por isso, praticar essas atividades não é um ato trivial, mas extremamente significativo. Ao contrário do que popularmente se afirma, nessa fase, brincar é uma forma de expressão de vida capaz de envolver totalmente a criança, segundo o autor.

Froebel e Vigotsky atrelam o brincar ao desenvolvimento da natureza da criança, como se fosse algo intrínseco ao ser humano. Choro, tristeza e lágrimas indicam, pela aparência, que são o oposto do desenvolvimento humano. Já a brincadeira proporciona outros sentimentos, tais como alegria e sorriso, indicando que a “natureza da criança está atrelada ao puro” (FROEBEL, 1896 *apud* KISHIMOTO e PINAZZA, 2007). Esses autores aproximam-se do posicionamento de Leontiev (2006), uma vez que este relaciona o brincar ao desenvolvimento. Ele associa os jogos com regras, por exemplo, a uma fase posterior do desenvolvimento da criança. Segundo sua teoria, inicialmente, as crianças se envolvem com ações lúdicas que têm como origem a necessidade de dominar os objetos humanos, já, num segundo momento, aparecem os jogos com regras. Estes variam das motivações daqueles, pois surgem a partir de jogos de representação de papéis, com uma situação imaginária. Assim, ele justifica a dificuldade apresentada por crianças de aproximadamente quatro anos para aderir às regras do jogo, o que só acontece posteriormente. Ou seja, o jogo de representação, como teatrinho, antecede os jogos com regras. Isso acontece porque há diferentes estágios de desenvolvimento da criança.

No entanto, é possível tornar um jogo, com regras, mais fácil para crianças mais novas. O autor afirma que, por meio de símbolos, a criança ingressa no jogo e, naturalmente, passa a obedecer às suas regras. Isso acontece por meio de símbolos, pois eles desempenham importante papel no desenvolvimento das crianças. Leontiev explicava que seu uso no jogo possibilitava maior adesão às regras por parte das crianças, por exemplo, ao usar um rabo do rato ou um par de orelhas do burro. Dessa forma, a partir de uma situação imaginária e por meio de símbolos, as crianças mais novas conseguem envolver-se em jogos com regras. Nasce, assim, o jogo.

Para alguns autores, o jogo exerce importante papel para o desenvolvimento de nossa espécie. Huizinga (1971) defende que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge. O autor assume que a nossa espécie

recebeu a designação de *Homo sapiens*, mas que a expressão *Homo ludens* merece também nossa atenção. Para ele, o jogo é um elemento da cultura porque a própria cultura possui caráter lúdico. A fim de dialogar sobre sua hipótese, o autor associa o jogo à linguagem, à competição, ao direito, à guerra, à poesia e ao conhecimento.

Apesar das críticas que recebeu por defender a presença do jogo em muitos contextos, podemos nos munir de algumas de suas definições que também foram essenciais a outras pesquisas. Huizinga (1971, p. 5) afirma que o jogo é

mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. (...) Por que uma multidão imensa pode ser levada até ao delírio por um jogo de futebol? A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de exercitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo.

A escolha pelo jogo também se baseia em seu caráter de representação. Lembramos que Huizinga concebe que o jogo permite uma melhor representação de alguma coisa. Em se tratando de crianças, afirma que elas representam coisas diferentes por meio de fingimento. Ela finge ser um cachorro, uma princesa ou até mesmo um adulto e fica literalmente “transportada” de prazer ao ponto de quase acreditar em sua brincadeira, contudo sem perder o sentido da realidade. Essa representação se dá pela imaginação.

Froebel (*apud* Kishimoto e Pinazza, 2007) também aborda a situação imaginária construída por intermédio do jogo. É preciso ressaltar que a visão de jogo e de brincadeira de ambos os autores diferem em muitos aspectos, inclusive em sua concepção. Segundo as autoras, Froebel é fruto da visão romântica de seu tempo e sua obra reflete isso. Todavia, há aspectos comuns quanto à caracterização do jogo e seu caráter representativo abordados tanto

por Froebel como por Huizinga. E é a este ponto comum que remeteremos adiante.

Contar histórias e representar situações com objetos, por exemplo, também pode ser considerado um jogo que propicia a situação imaginária. No entanto, Froebel entende que o brincar livre ou em interação com os adultos leva ao desenvolvimento do imaginário. O autor ainda acrescenta que, pelo grafismo, a criança desenvolve o processo de atribuição de significados para a construção de pensamento simbólico.

Outro aspecto ainda a ser mencionado que compõe o conceito de jogo são as regras. Essa é uma característica intrínseca ao jogo. As regras delimitam os personagens, o tempo e o espaço. Ao serem quebradas, interrompe-se o jogo. Segundo Huizinga (1971), o jogador que desrespeita as regras abala o mundo do jogo e priva-o da ilusão, tornando-se necessária sua expulsão. Para ele, o desmancha-prazeres, título recebido pelo participante que quebra as regras, destrói o mundo mágico.

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro dos limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2001, p. 16).

O autor realça que a alegria pode estar indissoluvelmente ligada ao jogo e que pode transformar-se em tensão ou em arrebatamento. Conclui, portanto, que o jogador pode entregar-se de corpo e alma ao jogo e este não mais será considerado como simples jogo, porque essa concepção passa para um segundo plano no momento de êxtase.

Com base em Froebel (1896 *apud* KISHIMOTO e PINAZZA, 2007), o jogo, que aparentemente seria um pretexto para os experimentos, mostrar-se-á com profunda relevância para esta pesquisa que se propõe a estudar instrumentos pragmáticos empregados de fala das crianças de 2 a 6 anos. Ele

propicia um contexto divertido, de imaginação e prazer; estimula a criança a interagir com o outro jogador e desvia o foco de atenção da gravação.

Após efetuada a análise das respostas e do comportamento das crianças, exposta no capítulo IV, será possível deitar sobre os dados um olhar mais direcionado à questão de seu valor intencional e associá-lo às categorias pragmáticas nas considerações finais. Esse será o momento propício a que retomemos os pressupostos e hipotetizações desenvolvidas, bem como as informações reunidas sobre o desenvolvimento da linguagem expostos no capítulo I, fundamentais à compreensão da emergência da linguagem em crianças.

A título de ilustração, nesta introdução, recorreremos a Bateson (1998) e Wittgenstein (1996), que, ao explorarem o desenvolvimento da linguagem, relacionam os objetos a suas denominações. Wittgenstein (1996) aborda a associação de palavras a objetos que os designam. Para isso, retoma um trecho de *Confissões* em que Santo Agostinho trata do processo de nomeação de objetos. Esse autor critica a concepção de que a compreensão de um determinado objeto se deva somente aos sons únicos designados à palavra que lhe corresponda. Para ele, Santo Agostinho ignorou algo fundamental para compreender os significados de uma palavra: a diferença de espécies de palavras, ou seja, o que hoje entendemos por classes morfossintáticas.

Estamos aqui discutindo qual a relação que a palavra tem com seu significado. Para isso, deve-se compreender que “significado” não é o objeto que corresponde à palavra, este é só o portador do nome. “O significado de uma palavra é seu uso na linguagem. E o significado de um nome se explica, muitas vezes, ao se apontar para seu portador” (Wittgenstein, 1996 p. 38). Contudo muitos nomes podem ser usados mesmo na ausência de seu portador. Não precisamos estar ao lado do Coliseu, por exemplo, para falar sobre ele e, por isso, esses nomes podem ser substituídos por pronomes. Mas o pronome demonstrativo “isso” nunca ficará sem seu portador. Onde houver um “isso”, ele terá um significado.

Dessa forma, as palavras não são somente representações de objetos, pois, por exemplo, numa situação em que a ajuda de outra pessoa seja necessária, pode ser proferida uma única palavra, que será interpretada como uma frase inteira. Se um médico, numa sala de cirurgia, ao operar seu

paciente, profere “bisturi”, fatalmente o instrumentador cirúrgico entenderá “passe-me o bisturi”. Logo, a palavra com entonação de ordem, agregada ao contexto de uso, significou mais que a simples representação do objeto, culminou na interpretação de um enunciado inteiro que não foi dito expressamente. Nesse caso, a linguagem pode ser classificada como primitiva e completa, mas nem tudo que chamamos de linguagem equivale a esse sistema. Se compreendermos assim, limitaremos sua definição.

Se a concepção de Santo Agostinho for totalmente aceita, presume-se que seja possível ensinar linguagem ao ensinar às crianças novas palavras porque imaginamos que elas associem palavra e coisa. Todavia, segundo Wittgenstein, na linguagem, a finalidade da palavra não é despertar representações. Quando a criança aprende a linguagem também aprende o uso da palavra que, às vezes, pode se dar com o ensino ostensivo, mas como ela aprende expressões como “isso” ou “para lá”? Esses termos não são ensinados, são aprendidos no contexto de uso. O que leva o autor a pensar que as palavras designam coisas também pelo modo como são usadas. Por isso, o uso deve ser levado em consideração. Mas somente considerá-lo também não é suficiente, pois as descrições dos usos das palavras se assemelham em muitos casos. Também é preciso entender as funções que desempenham.

Essa questão é polêmica dentro dos estudos de Linguística. Saussure (2012) discutia a origem do signo linguístico desmembrando-o em significado e significante. Para ele, as palavras também não significam coisas, elas são somente imagens acústicas. Mas o signo é formado também por significado que é explicado como conceito, ou seja, a representação mental. Apesar de discutir a arbitrariedade do signo, Saussure não o discute levando em consideração os diferentes contextos e até mesmo os diversos conceitos que um signo pode assumir a depender da situação pragmática. Ambos, Saussure e Wittgenstein, entendem que o “significado” não é o objeto que corresponde à palavra; este é só o portador do nome. No entanto, Wittgenstein dá um passo além ao afirmar que o significado de uma palavra é seu uso na linguagem, ou seja, elas designam coisas também pelo modo como são usadas.

Anos depois, Bateson (1998) desloca o problema central da evolução da comunicação para o fato de que os objetos não são denotados pelas mensagens, ou seja, a palavra não denota o objeto:

A comunicação denotativa como ocorre na linguagem humana, só é possível depois da evolução de um conjunto complexo de regras metalinguísticas (mas não verbalizadas) que governam como palavras e orações devem ser relacionados a objetos e eventos (BATESON, 1998, p. 60).

Notemos que nessa concepção, palavras isoladas não necessariamente representam funções relacionadas a fatos e eventos, o que a distancia não só temporalmente da concepção de Wittgenstein. A visão diferenciada desse autor deve-se a sua concepção sobre o processo de uso de palavras. Para ele, a aquisição de nomes se dá como um dos jogos por meio dos quais as crianças aprendem a linguagem. A expressão “jogo de linguagem” corresponde à totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada. Por exemplo, se alguém perguntar algo à outra pessoa, o jogo da linguagem será instaurado naquele momento. Mas só é possível a participação em um jogo, quando se sabem quais são as figuras que o compõem. Só aprende a jogar quem já jogou ou observou outra pessoa jogar. A explicação para alguém sobre o rei no xadrez só fará sentido se essa pessoa compreender que se trata de uma figura do jogo. É entender que “rei” representa uma figura do jogo e não o pedaço de madeira. Isso se estende ao jogo da linguagem, pois é preciso entender que os papéis representados pelas palavras serão diferentes, uma vez que o enunciado pode ser entendido como comunicação, afirmação ou ordem. Para o autor, o jogo de linguagem deve salientar que falar uma língua é parte de uma atividade ou de uma forma de vida. O modo como damos uma ordem, por exemplo, também pode ser diferente em outra língua, acompanhada de diferente expressão facial, tom e outras coisas mais. Para entender, portanto, o jogo da linguagem, precisamos considerar os diversos contextos quando ocorre a fala, pois a palavra só tem um significado numa frase. Ressalta-se a importância que o autor atribui à **expressão facial** e ao **tom**.

Esse é o ponto que une as teorias revisitadas nas seções da Fundamentação Teórica, capítulo I. A união entre jogo, pragmática e emersão

da linguagem compõem o eixo central desta pesquisa que procura dissertar sobre as estratégias pragmáticas empregadas por crianças na primeira infância.

Para que essa contribuição seja efetiva, propomos, no capítulo II, revisitar as teorias sobre funções dos perfis comunicativos, de modo a selecionar suas bases teóricas e conclusões, procurando o papel da pragmática no desenvolvimento da linguagem. Como o espaço de atenção conjunta é estabelecido, já sabemos. Vários estudiosos, dentre os quais Tomasello, demonstram como a interação triádica ocorre. Contudo, ainda resta-nos questionar quais as estratégias pragmáticas que crianças brasileiras em contexto familiar empregam para manter a atenção do adulto.

Para investigar esse objeto que propicia a interação entre adultos e crianças, no capítulo III, exporemos os procedimentos metodológicos e suas diretrizes para captação dos dados que respeitarão os seguintes critérios: (a) crianças de 2 a 6 anos; (b) os participantes serão crianças e seus mães; e (c) as interações ocorrerão em momentos lúdicos.

O produto dessas interações será categorizado no capítulo IV para que um *corpus* significativo seja constituído e de suas amostras seja possível recolher as estratégias eleitas, expostas nas Considerações Finais.

Desse encaminhamento adotado nesta dissertação, esperamos reunir elementos para formular uma contribuição ao conhecimento sobre aquisição de linguagem e espaço de atenção conjunta em ambiente familiar, especificamente na interação mãe-flho(a).

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Causas e consequências da emersão da linguagem na espécie humana

Quantas coisas⁴ envolvem o falar? Além da atuação de aspectos físicos (por exemplo, do aparelho fonador), de aspectos processuais (por exemplo, os contextos interativos) e os aspectos psíquicos (por exemplo, a vontade) o que mais está envolvido no processo da linguagem humana? Como a espécie humana chegou ao ponto de expressar ideias por meio de um processo que engloba variados conhecimentos? Neste trabalho, embora partamos de um lugar teórico linguístico-funcional, avançaremos em direção a um campo de reflexão interdisciplinar em que argumentos entrincheirados nas diversas ciências jogam luzes sobre causas e efeitos da interação para a adaptação e a mudança da espécie no diz respeito à apropriação de mais um atributo distintor: a capacidade de criar espaços de atenção compartilhada como mote para aprender e se desenvolver.

Há muito tempo tem-se estudado essas questões que intrigam linguistas, antropólogos e, dentre outros, psicólogos, no entanto, as explanações assumem rumos distintos porque foram geradas em escolas teóricas com fundamentos diversos. Nesta dissertação, teceremos uma discussão temática orientada pela perspectiva funcionalista de base cognitiva, razão pela qual propiciaremos uma interação entre autores da neurociência (DALGALARRONDO, 2011), da psicologia (MILHOLLAN, FORISH, 1972, SKINER, 1976, TOMASELLO, 1999,), da arqueologia da mente (MITHEN, 2002), da linguística cognitiva (DUQUE, 2012, LIMA-HERNANDES, CIOCCHI-SASSI, 2015), da linguística (CHOMSKY, 2009) e da pedagogia (SILVA, 2012)

Por que interagimos? Quando se faz essa pergunta num ambiente qualquer, geralmente se recebe como resposta: “para nos comunicarmos”, “para trocarmos ideias”, “para expressarmos emoções” ou “para fazermos amizades”. No entanto, o foco desta pergunta não está no objetivo, no

⁴ O emprego da palavra “coisa” é proposital nesse contexto, pois implica uma série de fatores, processos, contextos, alterações cognitivas e personagens, os quais não favorecem a identificação de um único hiperônimo.

resultado da interação, mas na causa, na origem. Por que conseguimos interagir por meio da linguagem? Para responder a essa pergunta, será necessário tratar da evolução da espécie, ou seja, da filogenia humana.

Teóricos de diferentes áreas afirmam que a interação humana se deve a um longo processo de evolução da espécie. As hipóteses sugerem que a comunicação ocorre num grupo de semelhantes cuja constante permanência propicia a interação⁵. Acrescentam-se, ainda, os seguintes fatos: de que há áreas cerebrais que desenvolveram funções específicas para a linguagem; de que herança filogenética⁶ replica-se na ontogenia⁷; de que há interferência da postura bípede; de que há um trato vocal preparado para isso; de que as pessoas estão inseridas numa cultura; de que os indivíduos aprendem também por transmissão; de que o pensamento ocorre de forma criativa; e de que a aprendizagem da linguagem ocorre de forma rápida (uma criança antes dos quatro anos já interagem por meio da linguagem, por exemplo).

Como todos os estudos que tratam da mudança filogenética admitem que ela se deu de forma lenta e gradual a partir das necessidades ambientais da espécie de símios até chegar aos hominídeos, essa acabou sendo uma verdade ecoada em todos os trabalhos. Essa variabilidade das espécies decorreu da eliminação da ideia de fixidez, reinante no período pré-darwiniano, de que todos os seres das espécies desenvolvem-se de forma isolada e de modo gradual e progressivo. Foi Darwin que adicionou, com base nos questionamentos vigentes em sua época, a ideia de evolução gradual:

A seleção natural, tanto na época de Darwin como hoje, nada mais é que o sucesso reprodutivo diferencial. Num mundo de recursos finitos, produzem-se mais descendentes do que os que poderiam sobreviver. Os mais adaptados ao ambiente sobrevivem e se reproduzem. Essa noção incorpora um mecanismo simples de progresso. Somente os melhores são “selecionados” a cada geração para produzir a geração seguinte. À medida que aparecem as novas variações, segue-se a oportunidade de aprimoramento sempre maior. Darwin não conhecia nada de genética tal como a entendemos hoje, mas apercebeu-se de que os organismos variam dentro das populações, de que os filhos tendem a parecer-se com seus pais e de que, ocasionalmente, novas características surgem

⁵ Concebemos por interação o contato social entre indivíduos que focalizam conjuntamente sua atenção para um mesmo objeto.

⁶ Entende-se por filogenia o desenvolvimento da espécie.

⁷ Entende-se por ontogenia o desenvolvimento do indivíduo, desde a concepção até a morte.

de maneira inesperada em alguns descendentes – os três únicos itens acerca da hereditariedade necessários para a teoria da seleção natural. Assim, espera-se que haja um aprimoramento gradual e progressivo numa comunidade reprodutora, mesmo que o ambiente permaneça o mesmo durante milênios. A seleção atua constantemente no sentido de aperfeiçoar a raça. (ELDREDGE & TATTERSALL, 1984[1982]: 35)

Esse é o ponto de partida para antítese elaborada por Eldredge e Tattersall (1984[1982], para defenderem mudança episódica como uma realidade na filogenia. Em sendo episódica, demandaria um evento isolado no processo cultural, mas com capacidade de alterar o rumo de alguns hábitos de indivíduos dessa mesma espécie ou de todos.

Óbvio que faz todo o sentido pensar que um evento A torne-se um evento B, mas muito mais sentido talvez fizesse se intuíssemos que eventos episódicos na cultura poderiam deflagrar uma mudança abrupta, com sua implementação podendo-se se espalhar de forma lenta e gradual. Dessa forma, eventos abruptos deflagrariam, sim, mudança, mas esta seria absorvida pelo conjunto total de indivíduos de forma bastante gradual.

Tudo isso ancora a linguagem e a interação num mesmo ponto de reflexão: o desenvolvimento humano. Uni-las pode não ser uma missão simples, no entanto, evidenciaremos como essas concepções vão se revelando conexas ao longo da evolução humana, utilizando quatro seções dedicadas aos coadjuvantes para a emergência da linguagem: 1. As mutações do cérebro; 2. O “big bang” cultural; 3. A identidade de grupo; e 4. O ambiente.

1.1.1 Os coadjuvantes da emergência da linguagem na espécie humana

Muitas mudanças corporais e cerebrais aconteceram no decorrer da história. Ressalta-se que as principais mudanças do corpo se referem à evolução do bipedalismo e ao consumo de carne.

A alteração da postura (*H. erectus*) provocou abaixamento da laringe, o que propiciou maior produção de sons vocálicos e consonantais. Além da bipedia, um aumento no consumo de carne associado a mudanças na respiração são fatores que podem ter influenciado a diminuição dos dentes, alterando, em consequência, o formato das mandíbulas. O resultado dessa

nova dinâmica foi um maior controle da língua dentro da boca com movimentos mais finos (cf. Mithen, 2002).

Não se pode esquecer de que o ser humano conta com a interação para seu desenvolvimento holístico, sendo, nessa condição, influenciado pelo ambiente e, em contrapartida, influenciador das condições presentes nesses ambientes. Isso significa dizer que ele influencia a si e aos seus descendentes. Essas interações apresentam-se de forma externa, impactando a convivência e as manifestações dessa vida. Nesse sentido, sua concepção, ou seja, a maneira como reorganiza as ideias demanda processos cognitivos cada vez mais complexos, o que demandará, por sua vez, uma reestruturação da configuração física do cérebro.

1.1.1.1 As mutações do cérebro

Hoje está bem estabelecida a capacidade do tecido neuronal se transformar e adaptar-se às exigências ambientais ou internas do organismo, não só na fase embrionária e no início da vida, mas ao longo de todo o ciclo vital. (DALGALARRONDO, 2011, p. 324)

Ao longo do desenvolvimento do sistema nervoso dos animais de diferentes espécies, alguns princípios de organização orientam o processo evolutivo. Georg Striedter (*apud* DALGALARRONDO, 2011, p. 24) afirma que o primeiro princípio diz respeito à conservação de alguns aspectos da estrutura e da função dos cérebros dos animais. Do ponto de vista filogenético, as espécies mais próximas tendem a ter cérebros mais parecidos. O segundo princípio relaciona-se ao tamanho absoluto dos cérebros. Constata-se que os cérebros alteram suas configurações internas à medida que mudam de tamanho, ou seja, seu aumento não fica restrita só à métrica. Altera-se também o número e a densidade dos neurônios. Assim, afirma-se que tais mudanças estruturais não ficam restritas ao cérebro, uma vez que os neurônios geram, também, efeitos sobre o comportamento animal.

O aumento dos neurônios trouxe consigo a perda da conectividade entre eles, uma vez que neurônios individuais têm um limite de relações que pode estabelecer com outros neurônios. Com muito mais neurônios, a comunicação entre todos se torna impossível, e inicia-se a comunicação entre os mais

próximos. Apesar de parecer uma perda, essa alteração propiciou a modularização da mente. Isso significa que os neurônios se especializaram e formaram áreas para a visão, a audição, a percepção do próprio corpo, a motricidade e as funções cognitivas, como a linguagem humana, por exemplo. Desde que a modularidade não seja excessiva, impossibilitando o pleno funcionamento do sistema, ela é benéfica para a coordenação de todo o sistema.

Quando se traz à baila a modularização e as funções cognitivas superiores, é comum distinguir cérebro de mente, e a compreensão de que são diferentes é fundamental para os estudos de linguagem. Segundo Duque (2012), essa interface pôde ser vista já em registros médicos datados de 1700 a.C. No entanto, mais recentemente, com o avanço da ciência e da tecnologia, novos aparelhos permitiram imagens do cérebro e de redes neuronais, proporcionando também um grande avanço nos estudos da linguagem e de seu processamento no cérebro.

Dois pesquisadores ganharam destaque nessa área: Paul Broca e Carl Wernicke participaram de um capítulo importante na história da ciência. Broca, nascido em 1824 na França, era um antropólogo-cirurgião, neurologista, que identificou uma área no cérebro destinada à fala. Essa região, na parte anterior do hemisfério esquerdo, ganhou seu nome e ficou conhecida como “área de Broca”. Contemporâneo a ele, Carl Wernicke, neuropsiquiatra, polonês, percebeu que havia outra região no cérebro também destinada à linguagem, agora localizada na parte posterior do lóbulo temporal esquerdo. Ao dissecar cérebros de seus falecidos pacientes que apresentaram afasias, associou essa nova região à compreensão da linguagem.

Figura 1 - Ilustração das regiões de Broca e Wernicke

Fonte: <http://rstb.royalsocietypublishing.org/content/367/1585/144> em 13.11.2015

No entanto, faltavam teorias que abordassem o cérebro e a mente humana separadamente – explorar as funções cognitivas, denominada “mente”, num espaço físico, denominado “cérebro”. Os arqueólogos desempenharam atividades importantes para as evoluções nesta área. Suas contribuições sobre a evolução da mente e do cérebro humanos propuseram a hipótese de que o desenvolvimento de novas inteligências caminhou juntamente com as transformações físicas sofridas pelo cérebro. Mithen (2002) explora duas pesquisas que examinaram a estrutura cerebral por meio de crânios fósseis. A primeira delas, de Phillip Tobias, afirma que foi possível discernir um desenvolvimento significativo da região de Broca, em uma fase da evolução humana, representada pelo *H. habilis*. A segunda, feita pela neurocientista Terrence Deacon, supõe que o “aumento relativo do córtex pré-frontal teria levado a uma reorganização de conexões no cérebro, o que, por sua vez, teria favorecido um desenvolvimento da capacidade linguística” (MITHEN, 2002. p. 171).

A divisão do cérebro nos hemisférios direito e esquerdo foi uma descoberta mais tardia, contudo importante. A lateralização dos hemisférios abriu caminhos para desvendar as funções cognitivas e para compreender as atividades hoje desempenhadas pelos humanos. Segundo Dalgallarrondo (2011), a assimetria dos hemisférios foi descrita inicialmente por Gustave Dax, em 1863. Ao longo dos últimos anos, com o desenvolvimento de sua descoberta inicial, entendeu-se que os lados desempenham funções diferentes e que são específicos nelas. O hemisfério direito, com capacidades visuais e prosódicas; e o esquerdo, com habilidades linguísticas e verbais.

Esses estudos evidenciam que as mudanças físicas acontecem no cérebro concomitantemente a novos processos mentais.

Figura 2 – Ilustração dos diferentes tamanhos cerebrais

Fonte: http://www.massey.ac.nz/~alock/175316new/lecture_notes/lecture_12/humanev collect.html, em 13.11.2015

Ao surgirem novos módulos especializados, novas inteligências, o cérebro foi sofrendo mutações, adaptando-se às demandas do ambiente e da vida em grupo. As experiências de vida são extremamente relevantes, uma vez que definem a plasticidade neural.

Dalgarrondo (2011) divide a neuroplasticidade em dois momentos do desenvolvimento do indivíduo: primeiramente, no período de crescimento do organismo – quando ocorre a formação do sistema nervoso, chamada de plasticidade ontogenética – e, posteriormente, quando os organismos adultos, manifestam sinapses, sensibilização, habituação e mecanismos de potenciação ou depressão de longa duração. O autor sugere que o aprendizado e a memória, junto às experiências, relacionam-se às modificações sinápticas. Isso nada mais é que o ambiente interagindo com o corpo e provocando mudanças para adaptação. Como exemplo, o autor relata casos em que graves e longos períodos de depressão foram associados à redução do volume de áreas do cérebro (hipocampo e córtex).

Assim como Mithen (2002) e Dalgarrondo (2011), autores anteriormente mencionados, as ideias que subjazem a esta pesquisa baseiam-

se igualmente na teoria da evolução de Darwin. Para compreender a espécie humana pela relação de troca que estabelece com seu ambiente, o renomado biólogo explora as adaptações sofridas pelas espécies numa seleção que ele denomina por “natural”. Nessa teoria, as condições de vida influenciam a relação com ambiente, mas não são elas solitariamente que promovem a seleção, uma vez que a troca entre seres orgânicos também é coadjuvante do processo de adaptação.

Slow though the process of selection may be, if feeble man can do much by his powers of artificial selection, I can see no limit to the amount of change, to the beauty and infinite complexity of the coadaptations between all organic beings, one with another and with their physical conditions of life, which may be effected in the long course of time by nature's power of selection. (DARWIN, 2003 [1859], p. 63).

Os variados olhares para essa teoria focalizam os desafios de sobrevivência que surgiram ao longo do desenvolvimento. Os reveses têm sido interpretados como pistas para a compreensão do sistema nervoso da espécie, apresentando como resultado o *homo* moderno.

Em suma, essa corrente teórica, que admite a influência do ambiente no desenvolvimento do homem, é fundamental para a realização deste trabalho que aborda a linguagem e sua “morada” na mente. Dessa forma, entende-se que a fala, a compreensão e a comunicação humanas culminaram no que são hoje por existirem partes no cérebro responsáveis por essas funções e que foram se especializando com o passar dos anos e dos acontecimentos.

1.1.1.2 O “big bang” cultural⁸

Assim como estudar as alterações físicas do cérebro é importante para entender as novas funções da mente, precisa-se explorar os fatores do ambiente e da vida social que também impulsionaram essa mudança que foi um divisor de águas para a emergência da linguagem. E o principal deles é a produção cultural.

⁸ Expressão cunhada por Mithen (2002).

Para Tomasello (2003), há algo de especial na cognição que não permite que as descobertas culturais se percam com o tempo. Novos indivíduos apreendem as novas invenções e ainda aprimoram as antigas. O autor denomina essa característica exclusivamente humana ao *efeito catraca*, que é a capacidade humana de “não começar do zero”, sempre aproveitando experiências e invenções de gerações anteriores. Ainda para Tomasello, isso só é possível porque os humanos veem seus coespecíficos como serem intencionais iguais a si. Dessa forma, colocando-se no lugar do outro, entendendo que os outros compartilham das mesmas necessidades, desejos, sentimentos e intenções, o humano aprende com o outro humano compartilhando atenção sobre um objeto ou alguma experiência a ser dividida.

Essa interação que hoje tomamos por comum, não foi sempre assim. A inteligência social não se relacionava com as outras. Segundo Mithen (2002), o neandertal produzia ferramentas e possuía inteligência social, no entanto elas não se comunicavam. Com o passar do tempo, cerca de sessenta mil anos atrás, o *H. sapiens sapiens* sobrevive e promove uma transição de períodos galgada na origem da arte e da religião responsáveis pelo surgimento da cultura humana.

Essa transição do Paleolítico Médio ao Superior Mithen denomina “big-bang”, processo que deu origem à cultura humana. Isso só foi possível porque houve um processo de reformulação da mente que permitiu maior comunicação entre as inteligências. Naquele momento da evolução, as inteligências técnica, naturalista, social, linguística e geral interagem e os conhecimentos transitam pela mente. Para ele, essa integração de conhecimentos possibilitou a combinação da habilidade técnica com a imaginação fértil, resultando na primeira obra de arte com 33 mil anos de idade, ainda segundo Mithen.

Figura 3 – Estatueta de marfim do homem-leão

Fonte: <http://donsmaps.com/lionlady.html> Acessado em 10.11.2015.

A estatueta de marfim do homem-leão é a demonstração da união das inteligências que originaram nesse mesmo período outras demonstrações de arte como pinturas rupestres, vestimentas e objetos decorados com imagens de animais. Essas “obras de arte” são classificadas pelo autor como símbolos, e tal caracterização é fundamental para a compreensão da emergência da fala, uma vez que os símbolos são criados com a finalidade de comunicar. Por isso, o surgimento da arte foi tão relevante, pois, a partir desse momento, a comunicação intencional – antes restrita à inteligência social, agora, realizada pela fala⁹ – mesclou-se à atribuição de significados a objetos inanimados ou distantes de seus referentes.

Uma vez que objetos passaram a ter significados, surgiram objetos que alguns denominam como adorno, mas podem ter sido mais do que isso. O uso de pingentes, por exemplo, poderia significar filiação a um grupo ou *status* social. Usar, portanto, esse símbolo emitiria uma mensagem social porque ele é a representação desta mensagem, assim como fazemos ainda hoje ao usarmos uma aliança de ouro no anelar da mão esquerda.

Além da origem da arte, o aparecimento da religião finaliza o *bigbang* cultural. Mithen (2002) afirma que a religião surgiu justamente porque a simbologia e a representação já existiam. Acreditar em imagens e atribuir papéis importantes a seres imagináveis só foi possível porque as inteligências se comunicaram para produzir algo novo.

⁹ A fala de um neandertal restringia-se a simples vocalizações e gestos.

Nesse momento, cabe questionar qual seria a relação desses tópicos com a linguagem? A linguagem surge por meio do processo de simbolização, e este se deu por meio da arte e da religião, por isso são fundamentais. O *big bang* cultural revelou uma nova configuração na mente humana em que havia maior comunicação entre as inteligências, fator crucial para o desenvolvimento das habilidades específicas humanas. A vida em grupo e a criação de diferentes símbolos para designar crenças, desejos e emoções proporcionaram o desenvolvimento da comunicação humana.

Essa exposição cultural replica-se até hoje e pode ser ilustrada com os deslocamentos humanos e processos migratórios. Pessoas distantes de seu lugar de origem são expostas a diferentes símbolos e diferentes significados, mas conseguem se adaptar, mesmo que com dificuldades. A adaptação dos imigrantes ocorre porque seu desenvolvimento ontogenético recapitula essa experiência de sua filogênese. E mais do que simples adaptação, a exposição cultural provoca rearranjos mentais, capazes de justificar o alto desempenho dos que aprendem uma segunda língua, por exemplo.

No período evolutivo, houve grande mudança quando os homens entraram em contato com a cultura ainda restrita por limites geográficos. Não haveria uma reorganização cognitiva ainda maior se alguns indivíduos fossem expostos a diferentes culturas com diferentes símbolos sociais? Parece que sim. Extrapolando os exemplos citados por Mithen (2002), podemos ilustrar a importância da cultura no contato intersubjetivo de pessoas de diferentes países. Os estudos que investigaram a multiculturalidade e o bilinguismo defendem a vantagem da exposição de indivíduos a múltiplos ambientes e culturas, respaldados na maior habilidade para solução de problemas que esses indivíduos apresentaram.

Portanto, a explosão cultural não ficou restrita ao período Paleolítico. Ela pode ser promovida e reproduzida na ontogênese, em diferentes indivíduos, que, independentemente das motivações, se deslocam e são expostos a novas culturas. O contato cultural, dessa forma, continua promovendo rearranjos mentais, uma vez que usar diferentes idiomas equivale a empregar diferentes símbolos linguísticos para codificar conteúdos semelhantes. Esse movimento, ocorrido na filogênese, replica-se na ontogênese em períodos sucessivos, configurando-se, assim, um círculo virtuoso.

1.1.1.3 A identidade de grupo

As crianças modernas deparam e interagem com seus mundos físico e social quase que totalmente através das lentes de artefatos culturais preexistentes, e ao usá-los incorporam parte das relações intencionais de seus inventores e usuários com o mundo”. (TOMASELLO, 2003, p. 282)

A vida em sociedade e a convivência com outros seres certamente influenciaram a interação. Nas conversas, compartilham-se conhecimentos, dores e alegrias, mas isso só é possível porque os humanos projetam-se nos outros humanos. Sabem que seu ouvinte conseguirá aprender ou entender seu discurso porque compartilham dos mesmos sentimentos. Apesar de parecer um comportamento antigo do humano prototípico, nem sempre ocorreu assim. Entender o outro como “coespecífico” é algo relativamente recente no processo de evolução. Existe a hipótese de que é exatamente essa compreensão que diferencia os humanos dos outros primatas.

Tomasello (2003) afirma que essa visão do outro como reflexo de si promoveu uma nova forma de aprender: a aprendizagem cultural por meio da vida social. Segundo o autor, esse comportamento exclusivamente humano manifesta-se nas fases iniciais da vida. A partir dos nove meses de idade, um bebê humano já passa a compreender os outros como seres intencionais iguais a si. Ao perceber que o outro pertence à mesma espécie e está sujeito às mesmas iniciativas, o comportamento do bebê se altera. A partir dessa etapa, em cenas de atenção conjunta, o bebê procura manter e manipular a atenção do adulto para si e para seus objetivos de interação. Inicialmente, essa manipulação ocorre por meio de gestos, porém, com o passar do tempo, a criança começa a empregar ferramentas mais sofisticadas e a linguagem verbal parece servir bem a esse papel.

As primeiras comunicações por meio de linguagem verbal não são elaboradas. As conversas que surgem dessa interação são denominadas “protoconversas”. Contudo, não é pela linguagem verbal ainda não estar desenvolvida que esse tipo de comunicação possa ser classificada como periférica. As protoconversas estabelecidas com os cuidadores são

profundamente sociais por terem conteúdo emocional, estrutura alternada e por demonstram que os bebês humanos são “ultra-sociais”.

Essa concepção de vida em sociedade baseia-se em dois pontos: entender-se como agente social (*self-social*) e compreender as outras pessoas como agentes intencionais iguais a si próprio. Somente a partir desse ponto, a criança começa a se envolver com os adultos em atividades de atenção conjunta. Tal cena é o início das interações que ocorrerão por toda a vida e, a partir dela, os humanos tornam-se seres sociais que projetam nos outros seus entendimentos e sensações em relações de intersubjetividade. Assim, vive-se em um grupo social.

Cada grupo se distingue por costumes e hábitos passados a seus membros desde o momento do nascimento. Alimentação, vestimentas, idioma, tipos de interação social, etc. vão sendo transmitidos pelos adultos cuidadores e os processos de aprendizagem vão afetando o desenvolvimento cognitivo das crianças a partir dessa “matéria-prima”. Os traços comuns (e diferentes) definem os grupos, e sentir-se membro do grupo é importante para o desenvolvimento da linguagem. Mais do que isso, o exercício da fala e da língua estabelece conexões relevantes.

O sentimento de aceitação propicia a autorrealização dos indivíduos, segundo Maslow (*apud* LIMA-HERNANDES, CIOCCHI-SASSI, 2015). Viver em sociedade faz surgir algumas necessidades humanas que, se forem sanadas, contribuem para o trajeto de desenvolvimento de decisões individuais. Portanto, para viver, o homem tem necessidades fisiológicas: relacionadas à sobrevivência, como alimentação, por exemplo; necessidades de segurança: sentir-se protegido num lar, ter uma forma segura de sustento; necessidades de amor e filiação: o saber que se é amado e querido, aceito por algum grupo; necessidades de estima: ter prestígio ou *status* social; e, por fim, necessidade de autorrealização: sentir-se satisfeito consigo.

Todas essas necessidades contribuem para o desenvolvimento do indivíduo como um todo. No entanto, selecionaremos a necessidade de amor e filiação, que corresponde a ser aceito por um grupo a fim de discutir como o sentimento de grupo pode intervir na emergência da linguagem.

Esse sentimento exerce grande impacto quando se aborda a fala, a língua e a linguagem, uma vez que os humanos querem ser aceitos e se

esforçam para isso. Num contexto de aquisição de linguagem como língua de herança¹⁰, por exemplo, essa necessidade humana de pertencimento torna-se latente, principalmente se for gerado preconceito em relação à língua familiar. As crianças que crescem nesse contexto multicultural e multilinguístico são privilegiadas, mas também sofrem até compreenderem que podem fazer parte de mais de um grupo: o familiar e o social – escola e colegas. Nesse percurso, para serem aceitos por novos grupos, muitos ignoram sua origem para assumirem novas características, não querem ser tomados como diferentes, querem ser membros do grupo.

Identificar-se como integrante do grupo no qual se está inserido é um sentimento importante para o desenvolvimento da criança. Marcará aquilo que se é, o que se quer ser e, conjuntamente, tudo o que não se deseja ser. Silva (2012) contribui com essa discussão ao empregar os conceitos sobre “identidade” e “diferença” na formação e na constituição de grupos num ambiente além de multicultural, estudado por ele, mas também linguístico, concebendo a língua e a cultura como indissociáveis. Para o autor, identidade e diferença são criações sociais e culturais, resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. A existência desses conceitos reflete na organização das sociedades, uma vez que se identificar com o grupo ou diferenciar-se dele, tem relação direta com o acesso aos bens sociais¹¹.

Nessa perspectiva, a sociedade se divide em grupos “de identidade” – os privilegiados – e os “de diferença” – excluídos. Esse cenário pode ser ilustrado, como exemplo, pelas famílias expatriadas que deixam de praticar seus costumes e até mesmo de falar suas línguas maternas para serem aceitos no novo grupo da identidade, afinal, quem não quer ser aceito e deixar de ser “o diferente”?

A reflexão que aqui tecemos permite compreender a interferência da identidade na interação. Para dialogar, para interagir ou para se comunicar, o homem precisa mais do que o conhecimento compartilhado sobre o idioma; precisa de uma identidade compartilhada. A relação que se dá é de

¹⁰ A expressão “língua de herança” pode ser empregada em muitos contextos. No entanto, selecionaremos quando significa uma situação em que o idioma falado pelos familiares não é o mesmo dos habitantes do local onde se está. Refiro-me a expatriados, por exemplo.

¹¹ Lembremo-nos de que Silva 2012 constrói uma argumentação voltada para o estudo das línguas de herança.

intersubjetividade, ou seja, o interlocutor não é só um ser que ouve, ele é um ser “como eu” que também acredita em algo, que também conhece costumes e maneiras semelhantes, que também sente e que compartilha da mesma cultura.

Por isso, o sentimento de pertencimento interfere na interação. Os membros do grupo que exerce o poder não querem relacionar-se com “os diferentes” e estes somam suas forças para se protegerem dos abusos de poder. Esses sentimentos acabam influenciando o modo de vida e, conseqüentemente, a interação. Voltemos ao exemplo dos expatriados. Falar usando a língua materna em público marca a diferença, o que em muitos contextos não é o que se pretende, uma vez que a pessoa precisa se enquadrar numa nova realidade. Nesses casos, a maioria das famílias abandona suas tradições, costumes e cultura para ser aceita e deixar de fazer parte das minorias, dos não privilegiados. Falar sua língua torna-se motivo de vergonha, de exclusão social e de chacota, implicando à eleição de uma outra língua para a interação. Esse fenômeno não se aplica, naturalmente, ao contexto da criança em situação de aquisição de língua materna, razão pela qual o que determinará a reação infantil são os *inputs* familiares.

Dessa forma, verificamos que a influência da identidade na linguagem abrange diversos contextos, como uma mudança de emprego, de escola, de bairro, etc. Refere-se à escolha de comportamentos que é pautada no desejo de identificação com um grupo social. No caso da criança, esse contexto remete ao grupo familiar. Logo, a formação da identidade e o sentimento de pertencimento devem, assim como as reações positivas ou negativas, ocupar espaços nos estudos científicos sobre a emergência da linguagem, visto que os indivíduos moldam sua linguagem pelo ambiente em que se inserem.

1.1.1.4 O ambiente

Os organismos herdam seu meio ambiente assim como herdam seus genomas. (TOMASELLO, 2003, p. 109)

Qual é o ambiente ideal e a quantidade de informação de que uma criança necessita para adquirir linguagem? Essa pergunta tem intrigado a

muitos estudiosos, e cada um em sua linha de pesquisa tende a considerar certa relevância do ambiente.

Muitos autores contribuíram para as pesquisas e práticas de ensino atuais. De forma sucinta, resumiremos os trabalhos dos pesquisadores que investigaram a aprendizagem influenciada pelo ambiente. De Pavlov a Chomsky, numa ordem cronológica, deter-me-ei à relevância dos trabalhos para a compreensão da aprendizagem humana embasadas na exploração dos princípios do condicionamento operante¹², explorados pela teoria behaviorista.

De acordo com Milhollan e Forish (1972), a teoria pavloviana, inicialmente, investigou a aprendizagem aplicando experimentos com animais. Ao estudar secreções gástricas em cães, Pavlov¹³ inventou um aparelho que media a quantidade de saliva de cães em resposta a alimentos colocados em sua boca. Observou que a salivação iniciava com a vista do prato de comida ou com o som dos passos do alimentador, antes mesmo da comida chegar à boca. Por isso, decidiu estudar essa reação a que chamou de “reflexo condicionado”.

Formulou experimentos que condicionavam cães ao receberem carne diante de um estímulo sonoro. Com o tocar do som, os cachorros começavam a salivar e demonstravam ânimo ao esperar o alimento. Numa segunda etapa, a carne em pó deixou de ser entregue. O fluxo de saliva diminuía a cada repetição do estímulo sem a entrega do alimento, até não mais acontecer. Com essa resposta, Pavlov descobriu que uma resposta condicionada podia ser extinta.

Milhollan e Forish (1972) interpretam os princípios de condicionamento de Pavlov aplicados principalmente a respostas emocionais. Numa abordagem que focalize os humanos, consideram que as pessoas respondem favoravelmente ou desfavoravelmente de acordo com o grau emocional de envolvimento. Para esses autores, os interesses e as preferências, os ódios e os amores e até mesmo a significação conotativa das palavras podem ser adquiridos através do condicionamento clássico.

¹² Os princípios fundamentais do condicionamento operante são o reforço, a punição, a extinção, a generalização, a recuperação espontânea, a discriminação e a modelagem. O reforço, quer positivo quer negativo, é um estímulo que aumenta a frequência de uma resposta.

¹³ Ivan Petrovich Pavlov (1849 - 1936) foi um fisiólogo russo, conhecido por pesquisar sobre o condicionamento clássico, inibição transmarginal e modificação do comportamento.

Assim como os experimentos de Pavlov, os trabalhos de Thorndike¹⁴ igualmente inspiraram a pesquisa de Skinner. Posteriormente, Chomsky, por investigar a natureza do “estímulo e resposta”, retoma a discussão. Thorndike chegou à conclusão de que “a aprendizagem era principalmente uma questão de gravar respostas corretas e eliminar as respostas incorretas, como resultado de suas consequências agradáveis ou desagradáveis, isto é, recompensas ou punições” (MILHOLLAN e FORISH, 1972, p.52). Para eles, os animais aprendiam por tentativa e erro, não por processos cognitivos. Mesmo que inicialmente voltadas aos animais, suas pesquisas ganharam espaço e foram replicadas com humanos. Por meio de experimentos e comparações, afirmaram que a essência dos mecanismos de aprendizagem animal é fundamental para a aprendizagem humana.

A teoria proposta por Thorndike atraiu muitos teóricos educacionais e sociais da época por trazer o conceito de que o homem era infinitamente modificável. Ele defendia que as tendências instintivas do homem poderiam ser redirigidas ou suplantadas por meio da aprendizagem. Ganhou destaque internacional ao demolir a teoria de disciplina formal de educação, baseada no processo de treinar mentes. As experiências de Thorndike desbancaram os que elegiam as matérias de matemática, grego e latim como as mais eficazes para fortalecer o raciocínio e a memória. Para ele, só há aprendizagem quando uma determinada situação influencia o desempenho em outras situações. Dessa forma, a aptidão de falar e escrever, por exemplo, só seriam aprendidas mais facilmente porque outras atividades com procedimentos em comum foram aprendidas anteriormente.

Para formular essa tese, Thorndike aplicou experimentos com gatos. Os animais eram confinados em caixas e, só saíam, caso tomassem atitudes estipuladas pelo pesquisador, como apertar um carretel, por exemplo. O resultado obtido mostrou que o tempo levado pelo gato para sair da caixa diminuía a cada tentativa. Essa experiência levou Thorndike a concluir que aprendizagem envolvia gravações de estímulo-resposta por tentativa e erro, em que o sucesso era acidental e não se dava pela compreensão inteligente de que a ação teria a reação desejada, no caso, sair da caixa. Para ele, o que

¹⁴ Edward Lee Thorndike (1874 - 1949) iniciou seus estudos de Psicologia na Universidade de Harvard, Estados Unidos. Esteve na origem do surgimento do condicionamento operante.

acontecias, na verdade, era uma associação entre o passado e o futuro, de modo que traços do passado só eram gravados se ação fosse exitosa.

Esses cientistas são frutos de uma corrente da psicologia cujo pressuposto baseava-se na experiência do comportamento verificável. O principal protagonista dessa teoria conhecida como behaviorismo foi Watson¹⁵, que também realizou experimentos baseados na observação do comportamento animal. Todavia, sua pesquisa foi estendida à compreensão do comportamento humano porque não era mentalista, nem introspectiva. Ele defendia o estudo que abolia a consciência e se detinha somente no comportamento. Por isso, seus experimentos poderiam ser aplicados tanto em humanos como em animais.

Seus estudos rejeitavam veementemente as motivações instintivas. Ele questionou o instinto social e o materno, por exemplo, com a finalidade de objetivar a ciência. Por manter-se radical nesse propósito, recebeu diversas críticas a respeito da profundidade lógica de seu trabalho. Contudo, sua contribuição para a psicologia científica foi imensa, evidenciando um estudo específico do comportamento que pode ser influenciado pelo ambiente.

Posteriormente, aspectos importantes foram acrescentados por Skinner¹⁶. Suas contribuições foram relevantes ao estudo do comportamento e da aprendizagem por não se limitarem à psicologia científica. Por meio de experiências com animais, com reforço positivo e negativo, ele aprendeu a controlar o comportamento desses seres. Segundo Milhollan e Forish (1972), as pesquisas de Skinner levaram-no a supor que o comportamento humano pode ser completamente manipulado, ao ponto de afirmar em seu último livro, *Beyond Freedom and Dignity*, que a liberdade é um luxo e que deveria ser substituída pelo controle sobre o homem, sua conduta e sua cultura. Por afirmações radicais como esta, Skinner despertou a cólera de muitos oponentes. Todavia, críticos ou admiradores não podem negar a contribuição de suas pesquisas para a compreensão do comportamento e da aprendizagem do ser humano.

¹⁵ John Broadus Watson (1878 - 1958) foi um psicólogo estadunidense, considerado o fundador do comportamentismo ou comportamentalismo.

¹⁶ Burrhus Frederic Skinner (1904 - 1990) foi autor e psicólogo americano. Conduziu trabalhos pioneiros em psicologia experimental e foi o proponente do behaviorismo radical, abordagem que busca entender o comportamento em função das inter-relações entre a filogenética, o ambiente (cultura) e a história de vida do suposto indivíduo.

Inicialmente, elaborou experimentos com ratos e pombos. Ele desenvolveu o que se tornou conhecido por “caixa de Skinner”. Nela, um rato era colocado e só recebia alimento se apertasse uma alavanca nas condições estabelecidas pelo cientista. Assim, com variados estímulos, o pesquisador testava diferentes respostas dos ratos, até mesmo as não prototípicas, por terem sido estimulados de forma diferente. Esses estudos levaram Skinner a hipotetizar a existência de leis de aprendizagem e sua aplicação a todos os organismos.

Com essa tese, escolas começaram a mediar o comportamento de alunos. Conforme exposto por Milhollan e Forish (1972), a aprendizagem escolar começou a ser realizada com apresentação de materiais em cuidadosa sequência e com oferecimento de recompensas e reforços apropriados.

A ciência praticada por Skinner assumia que os acontecimentos localizados dentro do indivíduo são difíceis de observar. E, quando se tenta justificar com foco no interior, parece não haver explicações, o que torna o estudo muito próximo da invenção e de uma possível contradição. Por isso, seus esforços foram voltados às variáveis que estão disponíveis para uma análise científica: estão fora do indivíduo e podem ser mensuradas e controladas. Para ele, a ciência tinha o papel que vai além da investigação, ela poderia prever ocorrências futuras e, por isso, deveria ser usada no campo dos negócios humanos. Assim, os pesquisadores poderiam prever e até determinar algumas ações.

A abordagem behaviorista orienta que, por meio do processo de condicionamento (reconhecido como aprendizagem), a maior parte do comportamento é adquirido. Skinner afirma, em seu livro *About Behaviorism*, que a ciência humana do comportamento deve estudar o que é realmente possível validar. Por isso, elabora uma lista de 20 itens que resume as diretrizes de sua pesquisa. Dentre as características listadas, ele indica: que ignorou a consciência e os sentimentos; que o comportamento não é inato, mas adquirido; que não teve a intenção de explicar as realizações criativas, como a arte, a música ou a literatura; que sua pesquisa é necessariamente antidemocrática porque trabalha com experimentos manipuladores que trazem resultados úteis a ditadores; e que considera as ideias de moralidade e justiça como ficcionais. Por fim, mesmo diante das críticas ao seu trabalho, assume

que o estudo sobre o comportamento humano se faz necessário a partir do que propõe: o aprendizado humano sofre interferências do ambiente à medida que é influenciado pelo contexto em que está inserido.

Vimos, portanto, que o comportamento humano foi concebido como resultado do ambiente. Para os behavioristas, o ser humano adquire os conhecimentos resultantes de processos de aprendizagem. Assim, essa corrente teórica preconiza a função do ambiente em detrimento de outros atores que podem, também, influenciar o comportamento e a aprendizagem do ser humano. Nesta dissertação, todavia, assume-se que não se pode ignorar o papel do ambiente ao se tratar do desenvolvimento das habilidades humanas, principalmente da comunicação e da linguagem. Assumimos que responsabilizar o ambiente pelo modo como os humanos aprendem é ignorar outros fatores de extrema importância que podem explicar como a linguagem emergiu.

Chomsky¹⁷ (2009) explana como entrou em contato com as pesquisas de Skinner. Recém-chegado à Harvard, presenciou discussões sobre as conferências que deixavam poucas dúvidas nos campos da filosofia ou psicologia da linguagem. O quadro behaviorista apresentado por Skinner parecia abarcar a totalidade do uso da linguagem e, assim, era tomado como uma explicação bastante satisfatória sobre essa capacidade humana. Alguns cientistas¹⁸ tentaram questionar essa teoria latente, mas não obtiveram sucesso e foram silenciados porque pareciam estar diante da resposta de um dos maiores mistérios da ciência.

Contudo, com o passar dos anos, o behaviorismo foi perdendo forças por ser considerado inadequado. Para Chomsky, a psicolinguística do estímulo-resposta apresentavam poucas razões para se pensar que estava no caminho certo, pois, para entender como a linguagem é usada ou adquirida, deve-se “abstrair para estudo separado e independente um sistema cognitivo, um sistema de conhecimento e crença, que se desenvolva na primeira infância e interaja com muitos outros fatores, para determinar os tipos de comportamento que observamos” (CHOMSKY, 2009, p. 32). O autor continua sua teoria

¹⁷ Avram Noam Chomsky (nascido em 1928) é um linguista, filósofo, cientista cognitivo, comentarista e ativista político norte-americano, reverenciado em âmbito acadêmico como "o pai da linguística moderna".

¹⁸ Chomsky (2009) cita, dentre outros, Karl Lashley, que fez críticas ao behaviorismo em 1948.

dizendo que o sistema da competência linguística subjaz ao comportamento, mas que não é realizado de nenhuma maneira direta ou simples, no comportamento.

As críticas continuam ao afirmar que uma lista de dados descritos não é suficiente para abordar a realidade da competência linguística. Para Chomsky, os estudos que investigam a natureza da linguagem humana não podem ignorar a natureza da mente e, ao fazê-lo, o behaviorismo não consegue explicar, por exemplo, as combinações infinitas da linguagem porque, ao priorizar somente as reações de estímulos, interpreta a inovação como uma questão de analogia. Logo, não haverá estímulos suficientes que motivaram todas as manifestações linguísticas.

Dessa forma, Chomsky (2009 [2006]) critica o behaviorismo. Segundo sua teoria, o ambiente é muito importante, no entanto não pode ser o protagonista dos estudos sobre a linguagem, sendo sua função reduzida à exposição ao idioma. Se assim fosse a criança adquiriria a língua ligada ao espaço geográfico local, independentemente da interação que mantenha com adultos. Nessa perspectiva, o ambiente pouco poderia influenciar no momento inicial da aquisição.

A teoria chomskyana expõe que a aquisição de linguagem é universal e uniforme e relega o papel do ambiente. Dessa forma, desqualifica o *input* como pobre porque: (a) não é completo (não há a exposição a todas as combinações da língua); (b) é degradado (contém diversas imperfeições típicas de situação de fala como gagueira ou abandono de sentença); e (c) é desorganizado (uma gama de tempos verbais, por exemplo, prestam-se como inputs num mesmo momento de interação. A seleção de construções gramaticais serve à fala, não ao nível de compreensão que a criança tem da língua).

Ao assumir que há algo de inato na linguagem, a teoria chomskyana atribui ao *input* o papel de língua-E¹⁹, que é a manifestação social, o idioma. Ela é importante para por em marcha o processo de aquisição, porque sem exposição a uma língua, é impossível adquiri-la. No entanto, a Língua-I é tomada como mais relevante por ser inata e comum a todos os homens. Destacá-la e priorizá-la no processo de aquisição é justamente o cerne da

¹⁹ A Língua-I, intencional, refere-se à gramática internalizada pelo falante, ou seja, ao conjunto de regras que geram sentenças. A Língua-E, extensional, refere-se às sentenças produzidas pela Língua-I.

discórdia entre essa teoria e as funcionalistas e cognitivistas. Ressalta-se que a visão social da linguagem dessas teorias difere sobremaneira na concepção do papel do *input*, do ambiente e do que é inato na linguagem. Enquanto a teoria gerativista assume que “as línguas humanas têm as propriedades que têm porque nós somos o bicho homem” e que exatamente por terem essas propriedades “podem ser assim empregadas na comunicação”, a teoria cognitivo-funcional privilegia as condições de comunicação porque defendem que elas determinam as propriedades da língua.

Nesse sentido, vinculamo-nos ao conjunto dos estudos cognitivistas de base funcionalista porque toda interação serve de gatilho para que as crianças não somente adquiram a língua, mas ainda provoque dramáticas mudanças no seu uso. Para uma discussão desse viés, selecionamos Tomasello (2003).

Assim como diferentes animais vivem em diferentes *habitats*, o ser humano vive num ambiente social complexo e diverso culturalmente. Segundo Tomasello (2003), esse ambiente social é o que chamamos de cultura, “‘nicho ontogenético’ típico e exclusivo da espécie para o desenvolvimento humano”. É nesse espaço cultural humano que ocorre o desenvolvimento cognitivo das crianças, uma vez que elas “aprendem no, do e por meio desse ambiente”. Esse foi o meio que propiciou a evolução da comunicação ao produto que temos hoje, desde atividades sociocomunicativas pré-existentes, como a imitação, balbúcio ou comunicação por gestos até a realização de enunciados sintaticamente estruturados.

Todas essas formas comunicativas são empregadas nas cenas de atenção conjunta e, mais do que Língua-I e Língua E, revelam estágios de desenvolvimento, a intenção discursiva e a relação que se estabelece entre os sujeitos para que haja comunicação no fluxo de interações sociais. Por isso, as cenas de atenção conjunta, ao revelarem a relação que se estabelece com outro, é fundamental para compreender as bases sociointerativas da emersão da linguagem.

A questão que se coloca, no entanto, é qual o papel do ambiente para a emersão da linguagem. As diferentes teorias expostas nesta seção sugerem intervenções diferentes. Os behavioristas assumem-no como protagonista, os

gerativistas resumem-no ao contato com o idioma e os funcionalistas entendem-no como herança cultural. Embora mantenham diferenças conceituais, a multiplicidade de pontos de vistas acrescenta um debate interessante, pois todas investigaram a relação que a linguagem mantém com o meio.

Lendo a obra de Duque e Costa (2012), entendemos a diferença estabelecida pelos alemães entre Umwelt, Mitwelt e Eigenwelt favorecem a compreensão sobre o desenvolvimento humano proposto há muitos anos por Wallon (2007).

Segundo a proposta alemã da primeira metade do século 20²⁰, Umwelt é responsável pela regulação entre o organismos e ambientes, restringindo-se essa interpretação ao campo biológico. Já, Mitwelt remete ao campo das emoções e sentimentos, sem os quais jamais atingiríamos a fase de Eingwelt, do autoconhecimento e da propriocepção.

Como defende Mithen em sua proposta de evolução pelo big bang cultural e como caracteriza Tomasello a linguagem como um fenômeno cultural, assim mesmo reconhecemos, em consonância com Damásio e Duque e Costa, que a biologia é ponto de partida para a cultura no mundo. Nesse sentido, biologia consiste em etapa *sine qua non* para surgimento do Mitwelt, que, por sua vez, é estamento prévio ao Eingewelt.

Compreender como essas fases convivem num indivíduo entre 2 e 6 anos é o desafio que nos impusemos. Para tanto, lançamos mão de estratégias interativas, os jogos. Sobre os pormenores dessas decisões, indicamos a leitura do capítulo sobre Aspectos Metodológicos.

Tomando a base teórica cognitivo-funcional como norteadora desta dissertação, exploraremos a comunicação como propulsora das características das línguas, ou seja, elas dependem do uso para serem o que são, dependem do ambiente, da região no mundo onde se está, das temperaturas dessas regiões, das religiões, das crenças, etc. Precisam do ambiente como um todo para serem consideradas o que são, por isso conceberemos o *habitat* como um fator que contribui para o desenvolvimento da linguagem, tal como

²⁰ O autor citado por Duque e Costa (2012) é Binswanger (1958).

argumentamos inicialmente e como explanaremos nas seções seguintes deste capítulo.

1.1.2 As metáforas para a aprendizagem: da esponja à catedral²¹

Ao longo dos tempos, variados pesquisadores desenvolveram suas teorias utilizando metáforas para a compreensão da mente humana. Nesta seção, travaremos um diálogo com Mithen (2002) para entender, em sua perspectiva, como a mente humana aprende. Segundo o autor, algumas teorias²² foram desenvolvidas com a finalidade de explicar a construção do conhecimento. As diferentes teorias ilustraram o processamento da mente ao compará-la com: uma esponja, um computador e um canivete suíço. Mais recentemente, reconheceu-se a mente como fluida. Contudo, Mithen afirma que há elementos seguros para supor que a mente humana possa ter sido tudo isso, cada qual em seu tempo evolutivo.

Suas justificativas baseiam-se nas respostas que a mente fornece. Na metáfora da mente como esponja, ele expõe que a mente pode até funcionar como uma esponja, mas não somente isso, pois ela não só devolve o que absorvido. Pode devolver mais e produtos inesperados, em circunstâncias diversas. Isso se explicaria, por exemplo, o processamento complexo de informações e experiências. Nessa perspectiva, depois de que se adquire conhecimento, ele é processado; combinações e comparações são feitas, tendo como produto algo diferente do que foi absorvido.

Para Mithen, a mente também poderia funcionar de modo semelhante ao computador, já que este é ótimo em resolver problemas. No entanto, acrescenta que esse equipamento não pode oferecer o que não tiver sido, antes, alimentado. O sistema binário é apenas um simulacro de parte das respostas operadas pela mente humana. É por isso que Gardner (1996) afirma que parte dos estudiosos sugere a hipótese de que o computador, além de servir como modelo de pensamento humano, funciona como ferramenta para o

²¹ Referimo-nos às metáforas adotadas por Mithen (2002).

²² Mithen cita Gardner (1983), Robert Sternberg (1988), Michael Gazzaniga (1985; Gazzaniga & Lerdoux, 1978) e Khalfa (1994).

trabalho científico cognitivista. Essa afirmação baseia-se no fato de que a inteligência artificial é considerada disciplina central da ciência cognitiva.

No entanto, essa afirmação é facilmente rebatida por Mithen (2002) com o argumento de que não se pode contar com a criatividade da máquina, nem com sua imaginação ou capacidade inventiva. Logo, o computador não parece ser a metáfora ideal para se comparar à mente humana.

Outra metáfora proposta foi a do canivete suíço. Desde 1980, muitos psicólogos, segundo Mithen (2002) adotaram a concepção de que a mente estaria dividida em módulos denominados “domínios cognitivos” ou “inteligências”, como se fossem dispositivos especializados de naturezas distintas e independentes. Daí a metáfora do canivete suíço sugerida por Fodor. Contudo, outros psicólogos, como Patricia Greenfield (*apud* MITHEN, 2002), negam essa associação. Segundo essa autora, as capacidades para linguagem e o manuseio de objetos dependem dos mesmos processos cognitivos, sendo paulatinamente desenvolvida para somente depois ocorrer a modularização. Ela acrescenta que essa concepção, assim como a “mente-computador”, não explica como se dá o processo criativo, sendo assim pouco útil, pelo menos naquele momento, para explicar a aquisição de linguagem e de conhecimento.

Uma última e mais recente forma de concepção de mente humana a focaliza como fluida. Mithen (2002:109) faz uso da metáfora “catedral”, cuja construção é feita com base em pequenas capelas ao redor de uma nave central. As capelas vão sendo construídas ano após ano, num esquema complexo de organização e planejamento utilitário: inicialmente são capelas independentes e autônomas do ponto de vista do usuário, mas vão ganhando relação entre si pela nave central da igreja. Só com a articulação do conjunto de capelas e das dinâmicas que ali se estabelecem, pode-se conceber uma rede complexa de relações: a catedral.

Figura 4 - A catedral de Mithen

Fonte: Mithen, Steven (2002, p.109)

Essa figura pode ajudar a compreender como os conhecimentos foram sendo adquiridos pelas mentes humanas. Ao longo do seu desenvolvimento, o homem precisou aprender técnicas diversas de sobrevivência. Para modos de vida distintos, distintas inteligências especializadas vão se desenvolvendo e servindo-se umas das outras para a sobrevivência, num processo cumulativo, sobre o qual os homens atuais não têm consciência. A diferença dessa concepção de diferentes inteligências das outras teorias se dá quanto à característica arquitetônica. Cada conhecimento não só flui como também influencia outros domínios. Nesse momento da evolução, a mente ganha grande habilidade para fazer metáforas e analogias. Os pensamentos gerados pelas inteligências fluem abertamente na mente.

Está pressuposta nessa concepção de mente a habilidade de gerar novas estratégias para solucionar problemas, como se, para cada problema, articulasse as lâminas (do canivete) adequadas para fornecer a solução apropriada. Dada essa dinamicidade e articulação sistêmica, o que permite pensar em plasticidade, alinhamo-nos a essa concepção para pensar, nesta dissertação, uma mente infantil.

Segundo Mithen (2002), ainda, a mente como canivete suíço começou a se desfazer há cerca de 150 mil anos, e isso foi um passo muito importante para a evolução da mente moderna. É possível que o desencadeamento do “bang cultural” tenha origens na invasão da inteligência social pela informação não social, como as noções sobre ferramentas e caça.

Na escala evolutiva, os indivíduos que conseguiam relacionar conhecimentos apresentavam vantagem seletiva, segundo Mithen (2002:307).

Conseguiam tomar decisões fundamentadas e explorar experiências de outros não só pela observação, mas com “partes” linguísticas não sociais introduzidas na conversação, como elaboração de perguntas ou aprendizagem de métodos novos. Dessa forma, observamos que as inteligências social e linguística não estão mais separadas; aquela, contudo, foi invadida por informações não sociais acessíveis à consciência, propiciando, assim, a fluidez cognitiva. Para discutir essa nova mente, criaremos um espaço específico na próxima seção, uma vez que as complexidades envolvidas nos processos demandarão articular diálogo com outros autores.

Cabe esclarecer que cada uma dessas teorias representa uma das fases de desenvolvimento das crianças, sendo a fluida aquela que permitirá o grande salto para a linguagem. Como vimos, os arranjos teóricos sobre as formas de desenvolvimento da linguagem e o modo como o ser humano aprende despertaram interesse de muitos estudiosos ao longo do tempo. Entender, por isso mesmo, como se processam informações, linguagens e como tudo isso é devolvido ao ambiente desde sempre envolve questões instigantes que revelam, ao longo do tempo, as inquietações científicas.

1.1.2.1 Processos cognitivos de uma mente fluida²³

A concepção da mente fluida requer que as inteligências especializadas não sejam estanques na mente. Devido à fluidez cognitiva, os conhecimentos transitam entre as capelas e uns exercem funções sobre outros. Mithen (2002) utiliza os estudos de Karmiloff-Smith como base para sua interpretação da mente fluida através da “redescrição representacional” (RR). A consequência da existência da RR é que, por ela, aparecem “representações múltiplas de conhecimentos similares”. Esse intercâmbio de conhecimentos vai além dos propósitos iniciais e estabelece ligações perceptíveis entre os domínios das informações. Dessa forma, a mente não é vista como modular, mas como um sistema com uma arquitetura completamente desenvolvida.

Mithen (2002) também relaciona a RR de Karmiloff-Smith ao “módulo da meta-representação” (MMR) de Dan Sperber para respaldar sua tese de que

²³ Rótulo adotado por Mithen (2002).

há comunicação entre as inteligências e que a linguagem é uma delas. Segundo Mithen (2002), a RR e o MMR têm uma semelhança fundamental: as múltiplas representações dentro da mente humana. Esse novo módulo abriga somente “conceitos de conceitos” e “representações de representações”. Por exemplo, em qualquer lugar da mente, conhecemos ratos como coisas vivas. A partir disso, quando aprendemos alguma coisa sobre ratos, imediatamente esse conhecimento adentra ao MMR. Os outros conhecimentos se ajustam e o novo modifica ligeiramente o MMR, ou o que conhecemos sobre “coisas vivas”. Dessa forma, o MMR é como um pátio central na mente em que todos os novos conhecimentos passam, mas se estabelecem em outros lugares, em suas inteligências específicas. Contudo, isso não significa que não possam transitar, pois as informações são livres para visitar esse pátio central e, quando se cruzam, podem resultar em ideias peculiares. Um exemplo prático citado pelo autor é o da circunstância em que uma criança ganha um dinossauro de plástico e trata seu brinquedo como um dinossauro “de verdade”. Ao brincar dessa maneira, a criança articula o conhecimento que tem sobre objetos e dinossauros e atribui crenças e desejos ao ponto de tratar o dinossauro de plástico como um ser animado.

Com essas ilustrações, podemos demonstrar como a mente é criativa e imprevisível. Portanto, não a podemos tratar como modular ou como um canivete suíço de módulos independentes. Será preciso reconhecer a mente com uma arquitetura com componentes fluidos e que, por isso, produz conhecimentos articulados também. Essa ideia é a base para que admitamos que a linguagem não se desenvolve de forma autônoma, mas, sim, movida por outros conhecimentos interferentes em seu desenvolvimento do mesmo modo que ela também interfere nos demais conhecimentos.

É preciso entender o desenvolvimento da linguagem como resultado do processo de evolução do homem e que a cultura e a socialização impactaram e foram impactadas pela linguagem. Não se pode avaliar a aquisição de língua materna concebendo a linguagem somente como um módulo isolado na cognição e consequentemente avaliar somente os *inputs* que uma criança

recebe. Há muitos outros fatores envolvidos e é preciso considerá-los ao abordar a emersão da linguagem.

Relacionar a organização em sociedade, as necessidades da espécie, as alterações que o cérebro e o corpo sofreram ao longo dos anos e associá-la à evolução da mente diante dos desafios ambientais permitem-nos compreender, mesmo que não seja de forma plena, a dimensão dessa habilidade de interação, ainda hoje considerada por muitos²⁴, exclusivamente humana.

1.2 Aquisição de Linguagem numa perspectiva cognitivo-funcional

O tema do desenvolvimento da linguagem foi a ênfase da seção anterior, quando demos relevância aos contextos de interação a que os indivíduos são submetidos. Concluímos, então, que a filogenia é a base necessária para a compreensão das habilidades ontogênicas. Nesta seção, evidenciaremos como essa ideia pode ser discutida do ponto de vista cognitivo-funcional num campo privilegiado de observação: a aquisição de linguagem.

É comum que linguistas especializados em aquisição de linguagem priorizem os subsistemas gramaticais, sendo os mais frequentemente descritos a fonologia e a interface sintaxe/semântica. Embora não consideremos relevante a separação de língua e linguagem, nesta dissertação, precisarmos fazê-lo para que fique clara a ideia de que o subsistema pragmático manifesta-se primariamente na ontogênese e serve prestando-se de esteio para a emersão linguística. Dessa forma, deter-nos-emos na investigação das estratégias pragmáticas.

Para compreender o funcionamento da mente humana, é importante considerar os exemplares de mentes mais férteis. A mente das crianças é um desses campos férteis e se tornou objeto de investigação profícuo durante a segunda metade do século XX na Linguística.

Esse terreno de investigação foi bastante explorado por várias abordagens teóricas. Uma delas se destacou, justamente porque partiu, no final da década de 60, de descobertas no campo da Inteligência Artificial, que, por sua vez, baseava-se no conhecimento de então sobre um cérebro triádico.

²⁴ A Linguística Gerativo-transformacional e o Estruturalismo, por exemplo, adotam essa ideia de exclusividade.

Naquele momento, a descoberta sobre a modularidade da mente impactou várias ciências. Na Linguística, a abordagem formalista chomskyana, especialmente marcada pelos desenvolvimentos de estudos gerativistas mais voltados para a fonologia e para a sintaxe, como módulos independentes e isolados, desencadeou uma gama de estudos sobre as línguas em geral (GROLLA 2006²⁵ e LUST 2006²⁶, por exemplo).

Uma segunda corrente que também contribuiu para o entendimento da aquisição de linguagem infantil, porém se dedicando majoritariamente ao estudo da língua escrita e das interferências da língua falada, foi a Sociolinguística Laboviana. A pesquisa de Mollica (1998) ilustra como esse trabalho pode ser desenvolvido de forma primorosa. Nessa abordagem, vários autores deixaram sua contribuição, respondendo especialmente pelo contexto de uso e suas interferências no desempenho, aplicando-se especialmente ao ensino de língua materna, embora alguns enfatizem o papel do ambiente na aprendizagem de línguas, como é o caso de e Gomes (2016) e Cyranka (2016).

Dado o contexto de diversidade em que os espaços brasileiros estão imersos, é comum presenciar nos cursos de Letras a discussão sobre a variação linguística e do papel das diferenças sociais em sala de aula. Professores, durante sua formação, necessariamente leem textos que

²⁵ De acordo com Grolla (2006), uma criança, em condições normais de desenvolvimento, com quatro anos, já aprendeu quase toda a complexidade das estruturas de sua língua. A autora compartilha o posicionamento de estudiosos formalistas – como Chomsky e seus seguidores –, os quais defendem que a aquisição da linguagem se dá de forma universal, uniforme e rápida. A uniformidade deriva do fato de que, independentemente da cultura, do país e da intensidade da interação com seus cuidadores, as crianças adquirem pelo menos uma língua mesmo em diferentes culturas. Como esse conhecimento e aprendizado se dão de forma rápida a despeito da pobreza de estímulos, a teoria chomskyana assume que boa parte do conhecimento gramatical é inato e que os princípios não são aprendidos. Dessa forma, nasceríamos com um aparato geneticamente determinado. Funcionalistas, ao contrário, evidenciam o papel crucial do ambiente.

²⁶ Lust (2006) ilustra os parâmetros de aquisição de linguagem como se fossem interruptores. A depender da língua adquirida, a criança aciona ou não, por exemplo, a posição do sujeito. Em português, uma sentença com sujeito nulo não apresenta nenhuma dificuldade de compreensão. No entanto, em inglês, essas sentenças não são possíveis. Sendo assim, os parâmetros são finitos e variam de uma língua para a outra. Com base nesse raciocínio, seria o mesmo que dizer que as experiências da criança brasileira fariam com que ela acionasse o interruptor para sujeito nulo enquanto a criança americana, também baseada em suas experiências, desligaria esse interruptor.

conduzem à ideia de inclusão sociolinguística. No entanto, muito pouco (ou quase nada) se discute a respeito dos mecanismos pragmáticos que servem de fonte para o desenvolvimento de linguagem na criança. Foi o que fizeram, por exemplo, Lima-Hernandes e Ciocchi-Sassi (2015) e Lima-Hernandes (2016).

Ao longo dos anos, enquanto a maioria dos funcionalistas corria em direção ao entendimento descritivo de fenômenos diversos da língua, orientados pelos princípios de iconicidade, da marcação e pela atuação de mecanismos de mudança linguística, via teoria da gramaticalização e da lexicalização, um grupo destacou-se por conceber esses mesmos princípios e mecanismos como respostas cognitivas humanas, reveladas pela sintaxe das línguas. Mais recentemente, alguns destes e já uma segunda geração de linguistas, formados pelos primeiros, determinou-se a estudar a aquisição de linguagem.

Lima-Hernandes (2014), por exemplo, num debate ocorrido na UFRJ, sobre o estatuto inato da linguagem, respondeu às seguintes questões:

(a) Seria a linguagem pertinente exclusivamente aos seres humanos? (tomou como ponto de partida o fato de a Linguística dedicar-se tão somente ao estudo da linguagem humana)

(b) Seria possível ser um membro da espécie humana e ainda assim não ter algumas habilidades ou propriedades vinculadas aos coespecíficos?

O que estava por trás desse debate era se a linguagem poderia ser inata. Lembremo-nos de que formalistas (especialmente a escola Chomskyana) concebem linguagem como inata e apoiam essa concepção na constituição biológica da mente, ou seja, em sua configuração modular²⁷. Admitimos que os módulos estariam prontos desde o nascimento; admitimos também que o contexto social é relevante para a integração desses módulos, tal como os sociolinguistas defendem; não podemos, no entanto, que a mente é ilimitada em potencialidades e o indivíduo, em sendo submetido a experiências intersubjetivas, pode revelar *insights* inimagináveis e singulares (cognição).

Funcionalistas, dessa forma, admitindo a existência dos módulos, questionam o seu desenvolvimento funcional. Impõem um novo entendimento baseado no fato de que uma habilidade (logo, uma inteligência qualquer)

²⁷ *Rethinking innateness*, segundo Tomasello (2003), de Elizabeth Bates, traz uma discussão bastante ampla sobre o inatismo.

impacta o surgimento de outras habilidades ou inteligências. A título de ilustração, poderíamos afirmar que uma criança que aprende a abrir uma tampa em sistema de rosca, consegue utilizar essa habilidade física para resolver outros problemas que pressuponham a habilidade fina de girar os pulsos e mover, ao mesmo tempo, dedos com exata pressão e força. Logo, se a mente é modular, esses módulos favorecem a construção de conhecimentos e habilidades que demandam em parte inteligência de um módulo primário, pressuposto para o desenvolvimento de uma segunda habilidade. Isso significa dizer que módulos não são isolados e dedicados a uma só função.

De tudo o que sabemos até o momento, numa perspectiva funcionalista-cognitivista, é inadiável reconhecer que Pragmática é base para a construção gramatical. Evidências disso já existem fartamente registradas mesmo desde Vigotski (2008, p. 54), sob o rótulo de estágio pré-linguístico, cujas funções, aliás, nos acompanham por toda a vida em paralelo ao desenvolvimento da língua:

1. No seu desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a fala têm raízes diferentes.
2. Podemos, com certeza, estabelecer, no desenvolvimento da fala da criança, um estágio pré-intelectual; e no desenvolvimento de seu pensamento, **um estágio pré-linguístico**.
3. A certa altura, essas linhas se encontram; conseqüentemente, o pensamento torna-se verbal e a fala racional.

Talvez este seja o momento ideal para propormos uma discussão já mencionada por Talmy Givón, autor que, de formação gerativista inicialmente, teve a coragem de questionar os próprios pressupostos e desenhar um novo caminho que passou a contemplar a mente como contexto.

Givón (2005) discute longamente como a mente de outras pessoas pode fazer desenvolver na criança uma espécie de umbral de decisões comportamentais, incluindo-se logicamente aí as decisões linguísticas. Segundo o autor, há um mecanismo poderoso de contenção social que conduz os indivíduos, desde idade tenras, a internalizar outras mentes e manifestar respostas sociais não orientadas por essas facetas, mas orientadas pela visão que o outro parece ter de nós. Essa presunção pode, ainda segundo Givón,

equivaler a um benefício que agrega valores a nossa capacidade claramente adaptativa que nos permite representar outras mentes.

A discussão aqui trazida distancia-se, dessa forma, do estudo de aquisição de linguagem de base formalista por este ser orientado e pela seguinte questão: como as crianças adquirem linguagem? Essa pergunta foi desde a segunda metade do século XX até os dias atuais retomada e abordada por cada linguista, que invariavelmente trouxe respostas para as questões gramaticais de línguas. Os universais foram a partir daí consolidando-se até que se tornassem ideias pressupostas. No entanto, uma pergunta primária sobre a aquisição da linguagem e para a qual não se tem resposta é a seguinte: como bebês desenvolvem a compreensão do mundo? Uma vez que representar e presumir são eventos que guardam em sua subjacência a compreensão do outro como também um ser intencional, Tomasello (2003, p. 251) explicita três níveis de compreensão:

Quadro 1 – Fases de compreensão da criança humana

	Compreensão de input perceptual	Compreensão de output comportamental	Compreensão de estado dos objetivos
Compreender outros como seres animados (bebês pequenos)	Olhar	Comportamento	[direção]
Compreender outros como seres animados (9 meses)	Atenção	Estratégias	Objetivos
Compreender outros como agentes animados (4 anos)	Olhar	Comportamento	[direção]

Fonte: Tomasello (2003)

Analisando as informações contidas nesse quadro, notamos que, na primeira fase, os bebês pequenos compreendem os outros seres animados pelo olhar (*input*). Sendo assim, não diferenciam humanos de outras espécies de animais, comportando-se da igual maneira diante de qualquer ser animado

(*output*), olhando em sua direção. A próxima fase, dos 9 meses, o bebê já compreende os humanos como agentes intencionais. Logo, já percebe a atenção do outro (*input*) e responde com estratégias (*output*) baseadas em objetivos. Já na última fase, perto dos quatro anos, as crianças percebem as crenças dos outros porque já os compreende como agentes mentais. Essa percepção (*input*) permite o planejamento (*output*) de seu comportamento, agora influenciado pelos desejos.

Do ponto de vista do *input*, ou seja, dos dados que a criança acessa socialmente (percepção), ela presta atenção, inicialmente, no olhar de seu interlocutor e, posteriormente, em sua atenção e crença. Já, do ponto de vista do *output*, as ações e atitudes que ela manifesta revelam o alinhamento de seu comportamento ao de seu interlocutor. Essa criança só poderá compreender o outro como um sujeito intencional ao monitorar sua atenção (numa espécie de ação de atenção conjunta) e devolverá a essa interação estratégias comportamentais²⁸. Sobre esse tema da atenção conjunta, trataremos na próxima seção deste capítulo.

Retomando as informações contidas no quadro de Tomasello, podemos inferir que, somente numa fase mais abstrata, a criança compreende o outro como um agente mental pela percepção de crenças e, só nessa fase manifestará planos calcados em desejos. Não por acaso, as crianças com as quais trabalharemos nesta dissertação abarcam duas fases de compreensão, pois estão situadas entre 2 e 6 anos. Essas três fases preparam o terreno para a compreensão moral do outro, mas já tem disponível a competência para a construção de um espaço de atenção conjunta, o *locus* da intercompreensão de (inter)subjetividades.

Neste momento, vem-nos à mente a possibilidade de estabelecer o diálogo entre ideias de Tomasello e de Searle (2002), que situa as diferenças entre crenças, desejos e intenções. Essa percepção mais pragmática da interação permite verificar que tanto crenças quanto desejos baseiam-se em

²⁸ Esse modelo ratifica, pelo menos na fase inicial de desenvolvimento, o que Piaget observou e também o que Vigotski defendeu, ainda que, na origem ideológica, esses dois últimos autores não concordem. Explicamos: para Piaget, a fala da criança pode ser dividida em egocêntrica (fase mais tenra) e social (fases mais dentro da linguagem do adulto); para Vigotski, toda fala é social, mas uma das fases demonstra uma ênfase mais egocêntrica (cf. Vigotski, 2008).

estados-de-coisa passíveis de existência, enquanto intenção é baseada em ações. Nesse ponto da comparação, somos tentados a afirmar que crenças e desejos são secundários em existência se comparados com as coisas (ou fatos) que os deflagram. Por outro lado, a intenção, que nos parece primitiva em relação a todos esses elementos, embora tome como ponto de existência uma ação que, *sine qua non*, precisa existir em si mesma. Já crenças e desejos não existem sem coisas que, sendo reais ou virtuais, existam, mas não são condição *sine qua non* para a existência primitiva. Nesse sentido, a descrença e o não-desejo explicam-se também pela inexistência de intenção.

Uma vez presente a intenção, haverá sua manifestação por uma ação, segundo Searle:

Figura 5 - Intenção e ação segundo Searle

Fonte: Searle (2002)

Intenção e ação estão intrinsicamente ligadas, segundo essa teoria. O movimento corporal exprime e codifica a intenção. Nesse momento, retomamos o que une esta dissertação com essas pesquisas. Ao afirmarmos que movimentos são expressões de intenções, adentramos no campo da linguagem corporal que não deve ser dissociada dos estudos da linguagem, principalmente quando o objetivo do trabalho que jogar luzes sobre a linguagem das crianças cujo desenvolvimento sem sombra de dúvidas encontra-se na fase mais corporal.

No que se refere à aquisição de linguagem, não podemos perder de vista que um *continuum* admitido entre os funcionalistas nos diz que a linguagem pragmática gera linguagem sintática e desta uma linguagem gramatical. A representação formal dessa ideia seria a seguinte:

Figura 6 – Pragmática > sintaxe > gramática (morfologia)

Fonte: Tomasello e Slobin (2004).

Com essa ilustração, o autor recupera a filogênese da linguagem humana. Os componentes faciais são precedentes à emergência da sintaxe, que, por sua vez, antecede a fala como conhecemos hoje. Conforme já recuperamos nas seções anteriores desse capítulo, a ontogênese, em muitos percursos, recupera o desenvolvimento da espécie e, esse quadro pode nos servir como ilustração dessa teoria. Se a protolinguagem ou protolíngua emergem na história do desenvolvimento da espécie, o espelhamento dessas habilidades se repercutirá no indivíduo. Isso quer dizer que a pré-linguagem é precursora da língua como hoje falamos e de extrema relevância para sua emergência.

Esse continuum da linguagem revela-se fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que, com a inauguração de fases mais novas, concebe que estas não abandonam os graus passados, mas acoplam novas funções. Dessa forma, a pré-linguagem, hoje já compreendida como parte dos estudos da pragmática, destaca-se como chave primordial aos estudos da linguística.

É preciso considerar, neste momento, com base nessa simples ilustração, que linguistas de peso, como Givón (2009), Traugott e Heine (1991), dentre outros, têm evidenciado em seus estudos a relação entre gramática e discurso desde a segunda metade do século XX. Não há espaço para ignorar que, para a sintaxe emergir, será preciso existir, primariamente, a pragmática. Em sendo

assim, não se pode negar que lidar com estratégias pragmáticas na fase de aquisição de linguagem é um desafio que antecede a discussão sobre estratégias linguísticas. Esse desafio estamos assumindo como meta. Imaginamos que esta será uma contribuição que pode alterar o modo como hierarquizamos, nós, linguistas, a importância dos fenômenos linguísticos, posto que língua não é mais relevante, nem um objeto mais precioso do que o que lhe deu origem.

1.3 Espaço de atenção conjunta

Para tratar de interação em contexto de emergência de codificação pragmática da linguagem, torna-se imprescindível refletir sobre o momento que propicia a comunicação entre duas pessoas: a cena de atenção conjunta. A definição que usaremos nesta dissertação foi formulada por Tomasello (2003, p.135) ao caracterizar essas cenas como “interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam conjuntamente atenção a uma terceira coisa, e à atenção um do outro à terceira coisa, por um período razoável de tempo”. Para o autor, além de propiciar a interação entre os sujeitos, é nesse momento comunicativo que crianças aprendem contratos sociais como a fala alternada, por exemplo.

A troca de papéis na cena comunicativa também foi observada por outros estudiosos. Grice (1975), por exemplo, refere-se ao modo como a interação se organiza e se estrutura. Os pioneiros norte-americanos Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, 1978, *apud* Levinson, 2007 [1983], p. 377) demonstram que “o mecanismo que regula a alternância de turnos e dá conta das propriedades observadas é um conjunto de regras, como opções ordenadas, que opera numa base de turno por turno, podendo, assim, ser denominado **sistema de administração local**”, que permite controlar a economia e a relevância do que será dito.

Quase cinquenta anos depois, retomar os postulados desses autores nos conduz à reflexão sobre que categorias estariam primariamente envolvidas na interação com indivíduos situados em sua fase desenvolvimental de primeira infância. Uma delas, sem dúvida, é a atenção. Uma criança que não dedica atenção ao que o outro diz ou faz não desenvolve habilidades

interativas fundamentais. É sobre essas propriedades e categorias tipicamente conversacionais, mas de grande impacto cognitivo, que esta seção será dedicada a tratar.

Tomasello (1999), assumindo que crianças, mesmo em idade muito tenra, possuem um número considerável de competências cognitivas, que são facilmente apreensíveis em simples cenas do cotidiano observáveis e complementa que “this is true for the understanding of objects, for the understanding of other persons, and for the understanding of self” (id., p. 57). Como linguistas, compreendemos que uma criança é perfeitamente capaz de distinguir entre objetos e pessoas, mas pouco sabemos sobre a distinção que uma criança numa fase tenra faz sobre estratégias de prender a atenção do outro, em especial do adulto que dele cuida. Então, existe uma lacuna de conhecimento suficientemente intrigante sobre a diferença entre manipular objetos e manipular gente. O que diferenciaria a manipulação nesses casos é a atenção que a criança dispende, a atenção que ela percebe no outro e o novo espaço para o qual essa criança consegue atrair ambas as atenções para provocar uma mudança de comportamento.

Um elemento adicional relevante para que esse espaço alcance seu objetivo comunicativo é a memória de trabalho. É possível, assim, afirmar que a atenção relaciona-se com intenção e esta, por sua vez, relaciona-se fortemente com memória de trabalho, que representa, segundo Givón (2009, p. 23), “o que é acessível na mente pela ativação atencional imediata”²⁹. Atenção, intenção e memória de trabalho constituem peças que serão ao longo dessa dissertação encaixadas para obtermos um produto final descrito no capítulo de análise de dados. Observemos o seguinte quadro:

Quadro 2 – Sistemas representacionais da cognição

Cognitive label	Linguistic equivalente
Permanent semantic memory	The mental léxicon
Episodic memory	The current text
Working memory and attention	The current speech situation

²⁹ “Working memory represents what is available in the mind for immediate attentional activation”(Givón, 2009 [1984], p. 24)

Fonte: Givon (2009).

Notemos que as situações de interação face a face, como as que focalizamos como amostras nesta dissertação vinculam-se fortemente à atuação da atenção em correlação à memória de trabalho. As situações de fala *on line* constituem-se, desta forma, o melhor *locus* de observação. Essas situações permitem aos interlocutores, no caso as mães e seus filhos, fornecerem-nos as propriedades cognitivo-comportamentais específicas para a compreensão do espaço de atenção conjunta.

Ao focalizarmos a memória de trabalho nesse espaço de atenção conjunta pretendido pela criança, estamos tomando como pressuposto que ela, naquele momento, tem a clara percepção de que esse espaço deva ser respeitado por ambos. A percepção, dessa forma, é um elemento adicional na complexidade da cena analisada. É por isso que Tomasello, ao reconhecer que crianças são seres sociais desde o momento do nascimento, defende que a percepção das cenas a que é exposta contribui para o desenvolvimento humano.

Essa percepção é o que as conduz facilmente a diferenciar humanos de animais. Nessa fase inicial da vida, os humanos manifestam protoconversas, que são “social interactions in with the parent and infant focus their attention on one another” (id., p. 59). E são essas cenas as fontes para os modos com que as crianças se expressarão e compartilharão emoções primárias a fim de prender a atenção do outro. O autor acrescenta que as protoconversas só emergem quando as crianças entendem os outros como sujeitos da experiência, o que não fará antes dos nove meses.

Nas cenas de atenção conjunta, como já afirmamos anteriormente, os turnos também são objetos de aprendizagem. Para Tomasello (2003), “as primeiras interações são profundamente sociais pelo fato de terem conteúdo emocional e estrutura alternada” (id., p. 81). É na troca de falantes que se aprende a perceber o outro, esperar dele uma ação, avaliar essa ação como satisfatória³⁰, para então praticar uma ação – concordar, chorar ou continuar, no caso desta pesquisa.

³⁰ A noção de satisfação aqui expressa é mencionada por Searle (2002 [1995], p. 14), segundo o qual “a noção de satisfação também se aplica claramente aos estados intencionais. Minha crença será satisfeita se, e somente se, as coisas forem tais como acredito que sejam, meus

Para além de o turno ser uma unidade mínima de análise dentro da conversa, segundo Levinson (2007), o turno é um fenômeno que se alterna a depender da cultura, exemplificado por ele pelo povo africano Burundi ou mesmo pelos indígenas do Arizona referidos por Philips (1998). Na cultura brasileira, tratos devem ser cumpridos por cada um no papel assumido. Sendo assim, se uma mãe se propõe a fazer um jogo com o filho, ela deve se dedicar a essa missão. Em sua vez, seguir as regras do jogo e, na vez do filho, esperar sua reação com atenção e, assim, sucessivamente.

Como nesta pesquisa orientamos as mães a manipular objetos que estavam fora da situação contratuada, elas sempre desrespeitarão o acordo e, com isso, as crianças manifestarão diferentes reações baseadas na intenção de trazer a atenção da mãe novamente ao jogo. Atenção, nesse sentido, aproxima-se de intencionalidade, pois, somente quando compartilhamos atenção é que podemos tanto demonstrar nossas intenções (objetivos, desejos) quanto conhecer os objetivos e desejos do outro.

É com base nessa ideia que argumentamos, ratificando Searle (2002 [1983]), que, enquanto a atenção se conquista e se compartilha (sujeitos agentes), a intenção é o gatilho das ações. Ao mesmo tempo em que a intenção surge em cena, o indivíduo antecipa possibilidades de respostas, dentre as quais está a frustração. Desejos e intenções, por assim dizer, são realizados ou frustrados. E antecipar essas intenções ou desejos é uma habilidade que se desenvolve já na primeira infância.

Poderíamos nos perguntar agora em que momento do desenvolvimento surge o espaço de atenção conjunta. Segundo Tomasello (1999, p. 62), seria em torno de 9 a 12 meses:

But at around nine to twelve months of age a new set of behavior begins to emerge that are not dyadic, like these early behaviors, but are triadic in the sense that they involve a coordination of their interactions with objects and people, resulting in a referential triangle of child, adult, and the object or event to which they share attention.

Numa interação diádica, a criança, ainda numa fase próxima dos seis meses, não desvia sua atenção de sua ação com o objeto. Numa interação triádica, criança e outro indivíduo interagem num sistema de cooperação mútua com um objeto.

Figura 7 – Representação dos espaços diático e triádico

Fonte: Tomasello, Michael (2003, p. 145)

A complexidade desses momentos centra-se na diferença de atenção que a criança direciona não só ao objeto, mas também à atenção que o adulto está dedicando a ela e ao objeto. Essa habilidade é muito mais complexa em cenas triádicas do que a demonstrada em cenas diádicas. Tomasello (2003) elenca exigências que a criança deve cumprir para adquirir o uso convencional de símbolos linguísticos propiciados nas cenas:

- a) entender os outros como agentes intencionais;
- b) participar de cenas de atenção conjunta que estabelecem as bases sociocognitivas para atos de comunicação simbólica, inclusive linguística;
- c) entender não só intenções, mas intenções comunicativas, nas quais alguém quer que ela preste atenção a algo na cena de atenção conjunta; e
- d) inverter o papel com os adultos no processo de aprendizagem cultural e, assim, usar a mesma estratégia em relação ao outro, configurando-se a intersubjetividade.

Seria possível elencar esses tópicos numa ordem de complexidade de modo que o quarto item englobasse os anteriores? A compreensão de outros como agentes intencionais (a) é o gatilho para a compreensão de si como agente intencional (d), perpassando pela participação de cenas de atenção conjunta (b) e compreensão de intenções comunicativas (c)? E por último, mas não menos importante, seria possível afirmar que essas exigências, além de importantes para aquisição de símbolos linguísticos, também desempenhariam papel fundamental para a emergência da competência pragmática?

Se essas respostas forem afirmativas, poderemos assentir que as estratégias pragmáticas de manipulação podem ser instrumentos de análise para identificar a fase em que emerge a quarta habilidade exposta por Tomasello. Entendemos que uma criança manipulará a atenção do adulto se, e somente se, enxergar-se como agente da cena de atenção conjunta, assim como o adulto o é. Essas questões serão respondidas no capítulo em desenvolveremos a análise dos registros audiovisuais.

Antes, porém, torna-se imprescindível distinguir altruísmo de colaboração. De acordo com Tomasello (2009), se, no altruísmo, o indivíduo sacrifica-se de alguma forma em favor do outro, na colaboração, indivíduos trabalham juntos em benefício mútuo. Ao que parece, a colaboração pode ser o campo de interação a que nos dedicamos se considerarmos que somente ao segundo conceito – o de colaboração – alinha-se à cooperação, que é, por sua vez, revestida de alguns processos: (a) coordenação e comunicação; (b) tolerância e confiança; e (c) normas e instituições.

No que se refere ao primeiro processo (a), Tomasello defende que todos os animais são por natureza cooperativos no sentido de que habitam conjunta e solidariamente, para construir coisas. Nessa ação conjunta, precisam prestar atenção aos objetivos e à relevância de ações requeridas para a convivência. Embora tenham suas perspectivas individuais, movem-se em direção a uma perspectiva comum. Isso só é possível porque desenvolvem um segundo processo de convivência baseado na confiança e em, quando admitidas as diferenças, tolerarem-nas em favor de uma solidariedade (b). Essa complexidade de ações entre indivíduo e coletividade faz emergir normas de conduta que podem ser variáveis a depender do seu grau de institucionalização como rotinas e hábitos comuns. Essas normas e instituições

sociais (c) são transmitidas geracionalmente, em contextos diferentes, mas da mesma forma porque, nas fases infantis, crianças absorvem modelos familiares.

Enquanto esses três processos ocorrem, formas de deslocamento de indivíduos em direção às regras sociais manifestam-se continuamente. Chamamos a esses deslocamentos de *manipulação*. Greimas identifica quatro formas de manipulação, localizadas, no entanto, como objetos de estudos discursivos.

Como o discurso, no campo de interface pragmática-cognição, pode ser lido em termos do processo (a) – coordenação e comunicação –, entendemos que se torna relevante considerar se esses tipos por esse autor listados podem auxiliar na identificação das estratégias de manipulação que pretendemos focalizar no capítulo em que analisaremos os dados.

Greimas (1979) lista *tentação*, *intimidação*, *sedução* e *provocação* como modalidades de manipulação. Consideremos, preliminarmente, que *tentação* equivale à oferta de um objeto de valor positivo ao manipulado (a mãe, no caso desta dissertação) pelo manipulador (a criança); *intimidação* equivale à oferta de um objeto de valor negativo ao manipulado; *sedução* representa a situação em que o manipulador atribui um juízo de valor positivo ao manipulado com o objetivo de afetar a auto-estima deste; e a *provocação* opõe-se à sedução, uma vez que está implicado o valor negativo, afetando o ego e o orgulho do manipulado. Perguntamo-nos, neste momento, se esses quatro tipos dariam conta das formas de manipulação presentes nos vídeos que registramos com comunicações triádicas entre mãe e filho/a. A resposta para isso será tecida no capítulo de análise, quando retomaremos as indagações que explicitamos em face de dados colhidos em campo.

Nesta seção, evidenciamos que a atenção distingue-se de intenção, mas que ambas interagem num mesmo espaço de atenção conjunta. Vimos também que esses dois elementos ocorrem para que a intencionalidade se faça numa situação conversacional. Por outro lado, demonstramos que, se o turno para os linguistas é uma unidade de análise, para os cognitivistas, é uma habilidade desenvolvida pela criança durante a primeira infância entre os 9 e 12

meses a depender do ambiente em que estiver inserida. Uma ação mais complexa, mas decorrente dessas habilidades é a manipulação, que tanto assume o papel de distrator por parte da mãe quanto de instrumento de captação de atenção pela criança. Resta-nos retomar as questões aqui explicitadas como norte metodológico e, posteriormente, como instrumento de análise.

1.4 Comunicação não verbal: “O corpo é a mensagem”³¹

O termo “linguagem”, empregado nesta dissertação, equivale a múltiplas e complexas formas de comunicar intenções. Mais do que a expressão linguisticamente codificada, as pessoas, ao interagirem, mobilizam toda a sua fisiologia (também chamada proxêmica³²) em prol de um sentido dirigido ao outro. Davis (1979), analisando esse campo de estudos, demonstra que um simples esfregar do nariz por uma mãe pode sinalizar a repressão ao comportamento da filha. Esse exemplo citado pela autora destaca a importância dos gestos na comunicação. Destaca-se, no entanto, que um conteúdo não pode ser expresso por um único movimento uma vez que “os gestos são apenas parciais e devem ser acompanhados de outros (gestos) para que se alcance o significado” (DAVIS, 1979 p. 39).

Essa constatação propiciou a investigação da “cinética linguística” que propõe uma análise de movimentos simultâneos empregados analogamente a um discurso. Vários movimentos são estudados, incluindo posições de

³¹ Expressão empregada por Flora Davis (1979) ao tratar da comunicação não verbal baseada em grandes estudos realizados até então.

³² “a proxêmica é uma função de oito dimensões diferentes: de postura; de orientação sociófuga/sociópeta; de fatores cinestéticos; do código de toque; de combinações de retina; do código termal; do código olfativo; da escala de altura da voz.

A dimensão de postura está relacionada com o sexo oposto e pode ser ereta, sentada, agachada, de pé. A dimensão sociófuga/sociópeta tem a ver com os arranjos espaciais que separam pessoas ou que as atraem para um mesmo lugar. A dimensão cinestética está relacionada com o potencial humano de bater, segurar, acariciar ou arrumar (vestir, pentear, etc.). A dimensão de toque varia muito de uma cultura para a outra. A dimensão de combinação de retina relaciona-se com a direção do nosso olhar: para o que, para quem e como olhamos. A dimensão termal diz respeito à sensação de calor de um outro corpo e que tanto pode repelir como atrair. A dimensão olfativa assinala intimidade. Mesmo os odores agradáveis não devem ser detectáveis a não ser em distâncias íntimas. A dimensão da escala de altura da voz relaciona a altura da voz com a distância entre os interlocutores, podendo ir de um cochicho a um berro.” (Hall, 1963, *apud* Steinberg, 1988:23-24),

sobrancelhas, pálpebras, boca e maneiras de balançar a cabeça. Uma cena de repreensão pode ilustrar essa afirmação, pois, na cultura brasileira, apresenta-se com, pelo menos, três movimentos frequentes: dedo indicador apontado e sobrancelhas e pálpebras altas, por exemplo. Todos esses movimentos ocorrem de forma simultânea e, acompanhados de expressão linguisticamente codificada, constroem uma mensagem.

A cinética da linguagem e a compreensão de seu sentido também se atrelam à atenção. Davis (1979, p. 43) acrescenta que a atenção é

“um sistema de filtro do cérebro humano que seleciona [...] sensações visuais, sonoras, etc., que recebemos, aquelas em particular que damos atenção, nas quais se pensa e agimos conforme. É evidente que a gente vê e ouve muito mais do que “absorve”, no sentido de ter consciência disso. [...] Os sinais de que não temos consciência, os que não exigem nossa atenção, foram aparentemente enfraquecidos pelo filtro ou absorvidos e não analisados. Mas não há dúvida de que algum impacto, em nível subliminar, eles tiveram e a pesquisa em comunicação humana tem insistido muito nesse aspecto.

Os impactos provocados pelos gestos transcendem a sintaxe da língua e somam-se a ela para atribuir sentido a uma intenção num determinado contexto. Nesse sentido, os movimentos podem ser vistos como integrantes da linguagem e, por isso, com importante papel na interação, uma vez que podem ser completos quanto ao sentido, mesmo sem o discurso – como o gesto que fazemos ao solicitar silêncio (único dedo nos lábios fechados). Se gestos carregam sentido e podem ser compreendidos sem a codificação de um enunciado, onde estariam classificados nos estudos linguísticos?

Se gestos podem ser compreendidos mesmo diante da ausência do discurso, entendê-los-emos como antecessores da divisão já pré-estabelecida do estudo tradicional da gramática: sintaxe, morfologia, fonética e fonologia. Entendemos, dessa forma, que, no estudo linguístico, os gestos estão classificados numa análise pré-verbal, um dos constituintes da pragmática, também aprendidos culturalmente. Dessa forma, nesta dissertação, propomos a identificar e categorizar essas expressões linguísticas e pragmáticas que são empregadas por crianças para a manutenção do espaço de atenção conjunta.

Com essa finalidade, assumimos que estudos da comunicação não-verbal podem nos auxiliar na empreitada de investigar um recorte da aquisição de linguagem, termo este que, neste trabalho, não se resume a traços de língua, mas contempla uma acepção mais ampla, uma vez que o objeto sob investigação encontra-se na protolíngua. Pretendemos, portanto, unir os estudos sobre comunicação, frequentemente ignorados pela Linguística, por não serem enquadrados como propriamente parte da língua, a outras correntes que também se preocuparam com a linguagem e, dessa forma, investigar como expressões não-verbais e verbais funcionam juntas em prol de uma intenção comunicativa, ou seja, em algumas instâncias pragmáticas.

Os estudos sobre comunicação não-verbal são variados e detalhados e, por isso, recortamos os temas que podem auxiliar e instrumentalizar a análise do objeto sob estudo. Tendo em vista a cena de atenção conjunta, propositalmente interrompida por um de seus membros, espera-se uma reação de protesto e de manipulação da atenção alheia. E como isso se dará? Certamente o corpo e a linguagem trabalharão juntos para a manutenção dessa cena, de tal forma que expressões faciais, gestos e expressões verbais sejam associadas e contribuam para um mesmo fim.

Quando Goffman (1998[1964]) publicou o célebre *A situação negligenciada*, preocupou-se em relatar as situações conversacionais em que (i) o ambiente não é considerado, apesar de atuar de forma inegável para os efeitos comunicativos no interlocutor; e em que (ii) os que, embora presentes, não integram a interação em curso. Ambiente e presentes na cena, assim como gestos e língua, integram o que o autor rotula de situação social.

Para ele, as situações sociais não “possuem propriedades e estruturas próprias, mas meramente marcam, por assim dizer, a intersecção geométrica de atores que produzem conversa, e atores que carregam certos atributos sociais” (p. 13). Nesse sentido, trata-se informações depreendidas do ambiente e que se relacionam com momentos de monitoramento, pois toda “conversa é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem em que língua” (id., p. 15).

Esse texto de Goffman acendeu uma ideia sobre o que estaria sendo negligenciado na interação entre mãe e filho (a) numa idade vinculada à primeira infância. Não foi difícil reconhecer que a interação cooperativa descrita

pode conter a disposição em cooperar e as reações adversas que a falta de cooperação pode trazer. Se a criança nessa faixa etária já tem teoria da mente e consegue monitorar um interlocutor, prevendo sua ação seguinte num trato cooperativo efetivado, pouco ainda sabemos sobre as consequências da ruptura dessa cooperação. Falar em espaço de atenção conjunta num quadro crítico como esse é hipotetizar que, querendo manter a atenção da mãe, a criança lance mão de estratégias socialmente aprendidas, mas é certo que poderá também adotar soluções mais antigas em seu *self*, tais como aquelas previstas para faixa de aquisição mais tenra, a protolíngua. Não sabemos o que ocorre de fato num campo dessa linguagem mais tenra em desenvolvimento, num plano das intenções, no campo da pragmática.

Para que serve saber como mães rompem acordos interativos e crianças buscam recuperar a atenção da mãe? Uma questão implicada nesse estudo é a variabilidade cultural dentro de um mesmo grupo, em tese homogêneo, na recuperação do espaço de atenção conjunta, por exemplo.

Philips (1998[1976]), estudiosa pioneira na elevação do papel do ouvinte nas estruturas conversacionais, ao analisar uma situação de conversa entre anglo-americanos e indígenas da Reserva de Warm Springs, no Oregon, evidenciou que a proxêmica e a simetria eram fatores distintores das culturas envolvidas:

É considerável a quantidade de movimentos do corpo de falantes e dos ouvintes durante a fala anglo-americana. Há mudanças de “alinhamento”, ou seja, mudanças na direção para a qual a frente do corpo está voltada em relação à frente dos corpos dos outros [...]

Os falantes e ouvintes tendem a mudar a posição do corpo, o que pode ou não estar relacionado às mudanças de alinhamento do corpo e da cabeça. Eles se inclinam para a frente e para trás, cruzam e descruzam os braços e pernas e trocam o lado para onde cai o peso do corpo.

Além disso, falantes e ouvintes movimentam certas regiões do rosto: as sobrancelhas, os músculos ao redor dos olhos, as íris e as pupilas dos olhos (o globo ocular) e todos os músculos da parte inferior da face, que nos permitem sorrir, fazer caretas, morder os lábios e assim por diante.

Os comportamentos de falantes e ouvintes se diferenciam um do outro principalmente pelo fato do falante (*sic*) se comunicar tanto verbal quanto não-verbalmente, enquanto o ouvinte se comunica somente de forma não-verbal. (Philips, 1998 [1976], p. 19)

A autora destaca a influência da cultura tanto para emissão de expressões não verbais quanto para sua interpretação. Nessa cultura, a troca de turnos, por exemplo, ganha um item adicional corporal, pois, mais do que troca de fala entre participantes, há também um movimento corporal característico para o detentor do turno. Essa linguagem corporal replica-se em outros contextos porque “em toda a cultura, há aquilo que [Ekman] chama de “regras demonstrativas”, que definem quais as expressões adequadas a qualquer situação” (Davis, 1979, p. 61). Segundo a autora, povos de nacionalidades distintas apresentam inúmeras dificuldades ao interpretar as emoções e as faces por serem culturalmente aprendidas e repetidas. Para ilustrar, cita como exemplo os italianos cuja face é altamente manipulável e expressiva diante dos ingleses, muito mais contidos. Essa perspectiva permite-nos notar que as expressões da face, já amplamente descritas pela representação das emoções, podem ser associadas aos mecanismos de manipulação da atenção e aos aspectos linguísticos. Dessa forma, instiga-nos ligar os vértices desse triângulo composto por corpo, língua e protolíngua.

Nessa abordagem, as expressões não-verbais ganham espaço por serem claramente utilizadas como mecanismo de comunicação, e a face, por sua vez, também tem sido analisada por contribuir para a interpretação do sentido e das intenções. Esse novo olhar para suas funções comunicativas destacou-se nas últimas décadas como objeto de estudo devido às inovações técnicas de filmagem e imagem que proporcionam captá-las em movimento. Davis (1979), discutindo sobre esse tema, afirma que o homem mantém controle parcial de seu rosto, o qual não consegue em todos os momentos usá-lo. A autora baseia-se nos estudos de Ekman (2011) por também explorar o papel da expressão facial e das emoções nas interpretações. Embora este último autor tenha concentrado seus estudos sobretudo nas emoções, podemos integrar suas constatações a respeito das mudanças faciais aos sentidos de fala a elas designados.

Frequentemente, os sinais emocionais emitidos por outras pessoas determinam como interpretar suas palavras e ações. Suas expressões também ativam nossa resposta emocional e isso, por sua vez, matiza nossa interpretação a respeito do que

a pessoa está dizendo, do que consideramos motivos, atitudes e intenções dela. (EKMAN, 2011, p. 69)

Dessa forma, as expressões não-verbais desempenham importante papel por imprimir sentido à ação e, claro, motivar as diferentes interpretações possíveis limitadas ao contexto cultural. Podemos indagar, portanto, se as expressões faciais, além de manifestarem sentimentos, também seriam manipuladas/dissimuladas de modo a direcionar a interpretação do outro sobre as emoções do emissor. Um adulto certamente consegue controlar suas expressões em alguns contextos para que o outro interprete o que ele pretende ou para disfarçar o que sente. Contudo, diante dessa constatação, surge a dúvida sobre se as crianças também são capazes de controlar suas expressões para que o adulto interprete o que elas pretendem. Igualmente, cabe interrogar se, num questionamento menos complexo, as crianças inseridas nesse contexto social emitiriam expressões faciais associadas à manutenção da cena de atenção conjunta.

Ekman (2011) acrescenta ao estudo de análise das expressões faciais a voz por se tratar de outro sistema emocional igualmente importante à face, mas com diferenças interessantes. Essa comparação foi possibilitada diante das imagens de felicidade registradas durante sua pesquisa. O autor sugere que a observação da face é mais frequente do que a da voz já que esta se trata de um sistema intermitente cujo funcionamento não é contínuo e está sujeito à vontade de expressar-se ou calar-se. Tal controle, no entanto, limita-se à decisão de emitir os sons, pois, uma vez que são pronunciados, a maioria das pessoas apresentam maior dificuldade de disfarçar os sinais na voz do que na face e, por isso, as emoções aparecem nitidamente na voz, a não ser que se trate de um ator, por exemplo, que passou por treinamentos vocais a fim de simular emoções. Além do controle e da frequência, o autor compara ambas, face e voz, quanto à atração da atenção.

O último modo pelo qual os sinais vocais e faciais se diferem é que a voz atrai nossa atenção mesmo quando ignoramos a pessoa que envia o sinal, enquanto devemos prestar atenção na pessoa para captar as expressões faciais. Se não houvesse sinais emocionais vocais, se somente a face sinalizasse emoções sentidas, os cuidadores de recém-nascidos assumiriam sérios riscos sempre que ficassem fora do alcance

da visão dos bebês. Sempre haveria um problema se tivéssemos de observar para saber o estado emocional de um recém-nascido. Do jeito que é, o choro de fome, dor, raiva, medo ou alegria chama a atenção do cuidador fora do alcance da visão, possibilitando-o de fazer outras coisas, em outros lugares, já que a voz da criança pode alcançá-lo por meio de uma babá eletrônica. (EKMAN, 2011, p. 77)

Observa-se, portanto, que face e voz cooperam na interação num ponto decisivo para esta dissertação: a atenção. A predisposição de investigar e categorizar o que integra a protolinguagem e nos impulsiona a preencher as lacunas das estratégias e mecanismos pragmáticos empregados para a manutenção, para a recuperação e para a manipulação da cena de atenção conjunta. Seriam essas lacunas preenchidas pelas alterações de voz, de expressões faciais de movimentos corporais? O corpo, assim como o contexto (ambiente e cultura), fornecem pistas pragmáticas – protolinguísticas – para a interpretação das intenções discursivas? Esses questionamentos impulsionam a elaboração desta dissertação e promovem a busca por autores que, mesmo de diferentes áreas, possam, de alguma forma, contribuir com essa discussão e nos fornecer pistas para compreender a relação entre a linguagem não-verbal e a verbal e em que momento do desenvolvimento dessa relação se torna evidente.

O cotejo exposto por Ekman (2011) entre impulsos para ação, sinais faciais e vocais ainda se aprofunda ao identificar graus de voluntariedade e de controle desses movimentos. Segundo o autor, os impulsos para ação são mais controláveis do que as expressões faciais e a voz. Para nos determos aos movimentos do corpo, apresentaremos um quadro, inspirado nas discussões do autor, o qual sintetiza suas ideias centrais:

Quadro 3 – Ações impulsionadas por emoções

Impulsos para a ação	Manifesto a partir da emoção
Aproximar do gatilho emocional	Raiva e satisfação
Congelar, se isso evitar a detecção, ou escapar da situação perigosa, se não for possível evitar a detecção.	Medo
Não se afastar muito para se livrar do objeto ofensivo: um desvio de olhar	Aversão
Perda generalizada do tônus muscular, a postura se	Tristeza

retraí, sem ação	
Impulso de encarar com desprezo o objeto	Desdém
Atenção fixa no objeto da emoção	Surpresa e assombro
Relaxamento da postura corporal	Alívio
Movimento em direção à fonte do estímulo	Prazer sensorial tátil
Orientação em direção à sua fonte, embora nenhum movimento possa ser diferente do olhar de soslaio	Prazer sensorial
Riso frequente produz movimentos corporais repetitivos, juntamente com espasmos de alegria.	Diversão

Fonte: baseado em Ekman, Paul (2011)

O autor lista essas ações, mas não as investiga com maior rigor porque seu interesse destina-se aos movimentos mais involuntários. Paradoxalmente, o motivo que o leva a afastá-las é o mesmo que nos chama a atenção, já que ele as classifica como mais controláveis. Essa categorização nos remete à hipótese de que certos movimentos possam ocorrer para a manutenção da cena de atenção conjunta e, portanto, representar um traço constituinte da pragmática. Observar como ocorrem nos interessa à medida que codificam uma intenção manifestada.

Com o objetivo de aprofundar a reflexão sobre como o corpo auxilia ou compõe a linguagem, há a contribuição de Hanks (2008). O autor utiliza dois termos correntemente empregados pelos analistas da Língua e das suas práticas sociais: *campo* e *habitus*. Intuímos que conhecer sua extensão de sentido aplicável à interação familiar pode abrir um espaço para que construamos um modelo de análise mais madura do que costumeiramente, na Linguística, chamamos de aquisição de linguagem. Explicamos: lidar com a língua como um analista sociofuncionalista pede que partamos de um lugar em que o contexto é chave para a aprendizagem social.

Campo, em primeiro lugar, trata-se de um rótulo comumente empregado na análise das práticas sociais para remeter a

uma forma de organização social que apresenta dois centrais: (a) uma configuração de papéis sociais, de posições dos agentes e de estruturas às quais estas posições se ajustam; (b) o processo histórico no interior do qual estas posições são efetivamente assumidas, ocupadas pelos agentes (individuais ou coletivos) (HANKS, 2008, p. 43).

No caso das cenas que concentram nossos interesses para o estudo do espaço de atenção conjunta, contamos com um campo em que (a) a mãe assume o papel de agente de um convite dirigido ao seu filho para uma atividade de jogo; (b) a mãe historicamente orienta a educação (e as formas de brincar) de seu filho, que deve, por sua vez, acolher a forma de resolver os problemas e guiar sua atenção, sendo que ambos se alternam cooperativamente para que o objetivo do jogo seja atingido.

Ocorre que as formas de não cooperação entre mãe e filho (a) continuam envolvidas em uma nuvem de mitos sociais e de desconhecimento. A justificativa mais comumente empregada para a rejeição à cooperação e – mais ainda – para a sanção que uma não cooperação cause para as interações futuras de crianças, ainda pouco se sabe. Sabemos, contudo, que são essas as melhores oportunidades para consolidar atitudes sociais menos rígidas e mais facilmente adaptáveis às futuras situações mais complexas que a criança vivenciará. Qual seria a resposta dessa criança a uma não cooperação da mãe é uma das perguntas que nos movem nesta dissertação.

Habitus, por sua vez, segundo Hanks (2008), remete a um termo cunhado por Pierre Bourdieu, ao representar um movimento de socialização do indivíduo. Isso significa que, ao adotar uma prática social, necessariamente o indivíduo passa a incorporar modos de fazer e agir, logo, de ser em sociedade:

O *habitus* explica a regularidade tendo como parâmetro a incorporação (*embedding*) do agente ao mundo social e o fato de os atores serem socialmente constituídos por orientações e formas de ação relativamente estáveis. (p. 36)

Essa estabilidade decorre do grau de consonância com que ações realizadas pelo indivíduo estão em sintonia com os eixos socialmente compartilhados em convivência. Ainda de acordo com Hanks (id., ib.), o *habitus* funcionaria como uma tatuagem, que, impressa no indivíduo, carrega modos de pensar, de conceber e também modos de usar seu corpo:

Através do *habitus*, o social fica impresso no individual, não apenas nos usos mentais, mas, sobretudo, nos usos corporais [...], nas formas de movimentos, de gesticulação, de olhar e de orientação no espaço de vida [...]. Em termos linguísticos, o *habitus* está relacionado à definição social do falante, mental e fisicamente, a seus modos rotineiros de falar, à sua

gestualidade e ações comunicativas corporificadas (*embodied*), e às perspectivas inculcadas pelas práticas referenciais cotidianas de uma dada língua (OCHS, 1996, *apud* HANKS, 2008, p. 36).

Os escritos de Bourdieu foram percebidos como produtivos à sua análise por Hanks em determinado momento de suas reflexões, justamente porque aquele autor havia, já em 1972, recusado a percepção mentalista do *habitus*. Ele assumiu, então, que o corpo é, mais claramente, o *locus* do *habitus*. Nessa concepção mais ajustada às práticas sociais, Bourdieu arrola as seguintes práticas:

Quadro 4 – Definições de *habitus*

Definições de <i>habitus</i> segundo Bourdieu (<i>apud</i> Hanks, 2008:41)
1. Habitualidade corporificada
2. Olhar, fitar
3. Inclinação, postura
4. Trabalho do corpo
5. Esquema incorporado
6. Mobilidade
7. Conquistado via reprodução
8. Executado na prática ordinária
9. Diacronia, emergência
10. Ocupação do espaço doméstico
11. Relaciona o ator social aos campos sociais
12. Apagamento, <i>doxa</i>
13. Regula a prática

Fonte: Hanks (2008).

Dos treze itens que compõem a definição de *habitus*, alguns componentes situam-se em momentos em que se surpreendem dados protolinguísticos, pois codificam intenções, solitariamente ou em sobreposição a materiais linguísticos. Nesse sentido, são elementos que nos servem de apoio a uma análise mais detida dos materiais audiovisuais de crianças em interação com suas mães durante uma atividade de jogo.

Nossa sugestão de aproveitamento desses itens, associando as tarefas registradas durante a pesquisa relatada nesta dissertação, podem ser explicitadas assim:

Quadro 5 – Definições de *habitus* selecionadas

Definições de <i>habitus</i> segundo Bourdieu (<i>apud</i> Hanks, 2008:41)	
1.	Habitualidade corporificada: cumprimentos, despedidas, etc.
2.	Olhar, fitar: piscar um olho, ampliar a abertura das pálpebras, fechar os olhos, etc.
3.	Inclinação, postura: invadir o espaço físico do outro, ingressar no campo de visão e de atenção alheio, etc.
4.	Trabalho do corpo: mover mãos para realizar uma atividade, cruzar pernas, balançar quadris, colocar o dedo em riste, etc.
5.	Esquema incorporado: adotar posturas marcadas socialmente, por exemplo.
6.	Mobilidade: forma e velocidade de caminhada.
7.	Conquistado via reprodução: (não se aplica)
8.	Executado na prática ordinária: redundante em relação a itens já referidos.
9.	Diacronia, emergência: (não se aplica)
10.	Ocupação do espaço doméstico: formas de estar à vontade, modos de realizar operações familiares, etc.
11.	Relaciona o ator social aos campos sociais: redundante em relação a itens já referidos.
12.	Apagamento, <i>doxa</i> ³³³ : não se aplica
13.	Regula a prática: favorece que as atividades já citadas sigam em desenvolvimento como previsto. Redundante em relação a itens já referidos.

Fonte: Hanks (2008)

Como, nesta dissertação, priorizamos o espaço de atenção conjunta, somente os itens que se relacionam com uma manifestação protolinguística nos compete, de fato, analisar.

Apesar de muitos desses movimentos serem relevantes para a leitura das intenções e para a manutenção da cena de atenção conjunta, a eles subjazem, de certa forma, o foco ocular. O direcionamento do olhar é um dos principais movimentos que marcam a participação em qualquer interação. Para muitos, um diálogo com um portador de deficiência visual ocorre de uma forma artificial ou incômoda porque o contato visual significa muito para a construção de uma cena interativa. Davis (1979) relata que alguns cientistas admitem o olhar como reação humana inata, uma vez que seu direcionamento traduz qual seria o objeto de atenção.

³³³ **Doxa** (δόξα) é uma palavra grega que significa crença comum ou opinião popular e de onde se originaram as palavras modernas ortodoxo e heterodoxo.

O comportamento ocular é talvez a forma mais sutil de linguagem física. A cultura nos programa desde pequenos, ensinando-nos o que fazer com olhos e o que esperar do próximo. Como resultado disso, quando alguém muda a direção do olhar e encontra ou não a resposta de outrem, o efeito produzido é inteiramente desproporcional ao esforço muscular realizado. Mesmo quando o contato é efêmero, como geralmente é, transmite alguma coisa.

O movimento dos olhos, é lógico, indica aquilo que uma pessoa está vendo. Estudos sobre comunicação demonstram que [...] esses movimentos também regulam a conversa. Durante a troca diária de palavras, enquanto se presta atenção àquilo que estão dizendo, o movimento dos olhos proporciona um sistema de sinalização, que indica ao interlocutor quando é a sua vez de falar. (DAVIS, 1979, p. 73)

O olhar, numa interação, ocupa um espaço bastante relevante por se constituir como um dos principais indicadores do estabelecimento do espaço de atenção conjunta e, conseqüentemente, se haverá essa intenção no outro. Na interação entre mãe e filho (a) assistida por nós, poderemos analisar quais movimentos “secundários” são chamados à cena quando se rompe claramente o espaço de atenção conjunta com a alteração do olhar para algum objeto de fora. Quando a mãe rompe o combinado e volta a atenção para o celular, por exemplo, desfaz-se o espaço de atenção conjunta. A leitura que a criança pode fazer desse movimento é a de que a mãe não mais tem a intenção de prosseguir com o jogo. Esse é o momento em que intuimos que a criança queira retomar a atenção e, para isso, empregue estratégias para a recuperação e para a manutenção da cena de atenção conjunta. Os resultados obtidos dessa experiência serão descritos no capítulo de análise a ser apresentado nesta dissertação.

Cabe-nos questionar se a proxêmica e a simetria de movimentos corporais e faciais afetariam interação mãe-filho(a). Por essa razão, inspiramo-nos em alguns estudos já realizados (vide capítulo II sobre os estudos já realizados) para desenhar um método que favoreça o controle desses quesitos interacionais (vide capítulo III sobre metodologia).

Uma contribuição relevante para pensar essa metodologia é o trabalho de Gumperz (1998), que propõe a inclusão do estudo das convenções

contextuais nas análises das intenções dos envolvidos na interação por meio do seguinte:

Quadro 6 – Convenções contextuais e intenções

Pistas linguísticas	Alternância de código Alternância de dialeto Alternância de estilo
Pistas paralinguísticas	Valor das pausas O tempo de fala Hesitações
Pistas prosódicas	Entoação, acento, tom
Pistas não vocais	Postura, direção do olhar, distância entre interlocutores, presença de gestos

Fonte: Gumperz (1998).

Segundo o autor, essas pistas são usadas inconscientemente e raramente não são comentadas. Por isso, ele explica que uma pesquisa elaborada para as estudar deve, obrigatoriamente, considerar o contexto, o que pretendemos realizar do modo como expressaremos no capítulo sobre a metodologia empregada.

Propusemos, nesta seção, uma discussão sobre a linguagem não-verbal. Apesar de raramente estar atrelada aos estudos de Linguística, a expressão não-verbal precisa ser levada em consideração. Gestos, movimentos, olhares, faces e entonações são pistas deixadas a um interlocutor de quem se quer atenção e, por isso, essa proxêmica manifesta-se em concomitância com expressões verbais ou, até mesmo, na sua ausência.

As análises, em sua maioria, recortam os objetos de estudo por sua origem interativa: verbal ou não-verbal e, assim, descrevem a atuação do corpo separadamente das falas. A proposta desta pesquisa diferencia-se desses estudos no que se refere principalmente ao recorte da análise, uma vez que não são palavras nem gestos o objeto investigado, mas, sim, o espaço de atenção conjunta. O que nos interessa é a linguagem, em sua concepção mais abrangente, como mediadora da interação entre duas pessoas. Contudo,

investigar como esse casamento se concretiza é uma proposta que, embora audaciosa e aquém das condições de investigação desta dissertação, pode ser realizada com o método adequado. Por isso, propusemos um recorte de análise que nos convida a assistir parte dessa cerimônia: a) interação entre mães e filhos (as); (b) estratégias pragmáticas; e (c) manutenção do espaço de atenção conjunta.

Como pudemos ler neste capítulo, é possível desvendar como se desenvolvem as habilidades de linguagem humana. Assim, foi possível conhecer a trajetória de evolução humana e o papel de alguns elementos coadjuvantes para a emergência da linguagem na espécie, sem os quais seria impossível a deflagração dos processos cognitivos que hoje presenciamos nas mentes fluidas.

CAPÍTULO II: REVISÃO SOBRE O TEMA

Os estudos sobre aquisição de linguagem tomaram força nos anos 60-70. Nos Estados Unidos, a Teoria Linguística formalizou a Gramática Universal (GU) sugerida por Chomsky. Na Europa, os trabalhos de Piaget acerca do desenvolvimento cognitivo também contribuíram para as fases de desenvolvimento da criança. Foram fundamentos teóricos importantes que os sucederam.

Ainda no capítulo anterior, afirmamos que Lust (2006) defendeu a existência de uma programação biológica a serviço da aquisição da linguagem, baseado na teoria dos “Princípios e Parâmetros”. No entanto, Piaget (2011 p. 100) criticou duramente esse encaminhamento, pois, segundo ele,

recorrer ao inatismo não resolve nunca os problemas, mas os remove simplesmente para biologia e, enquanto a questão fundamental da hereditariedade do adquirido não for resolvida em definitivo, pode-se supor sempre que, na origem de um mecanismo inato, encontrar-se-ão fatores de aquisição em função do meio.

Ao que parece, o silenciamento de posições teóricas em sintonia com Piaget foi o que ocorreu ao longo do século XX e no primeiro decênio do século XXI. Se, por um lado, as ideias de Chomsky abalaram a tradição funcionalista na Linguística e a tradição empirista na Filosofia (HALLIDAY, 1975; BRUNER, 1983 *apud* CORREA, 1999), por outro, seus efeitos foram devastadores para as tentativas de checagens, pois se acentuou a divisão bipartida de posturas científicas.

O quadro ficou, por decênios, colorido por um matiz que centralizou o problema de aquisição na sintaxe, avaliou a precariedade do *input* linguístico da criança e considerou o desenvolvimento linguístico a partir da discriminação do sinal acústico da fala nos primeiros dias de vida. Outras cores – e vozes – preocuparam-se com as relações semânticas expressas nas falas da criança, considerando, assim, a fala dirigida à criança como um registro peculiar e

tomando o desenvolvimento linguístico como fundado em habilidades comunicativas ou pragmáticas pré-linguísticas.

É importante referir que, já nos anos 70, distante do behaviorismo, buscava-se uma teoria em que a criança fosse vista como cognitivamente ativa e linguisticamente criativa diferentemente da Teoria Geral da Aprendizagem que havia dominado a Psicologia Evolutiva norte-americana na primeira metade do século. O discurso de Piaget promovia essa nova iniciativa, pois enfatizava a ação da criança sobre o meio físico – os esquemas sensório-motores. Assim, as estruturas cognitivas centrais seriam decorrentes dessa ação e a gênese da estrutura cognitiva no primeiro ano e meio de vida dispensou a necessidade de uma especialização linguística nos termos da GU (embora não necessariamente eliminasse essa possibilidade).

Muitos trabalhos foram baseados nessa nova concepção, mas foram fortemente criticados e mostraram a fragilidade da proposta de Piaget (CROMER, 1981; YAMADA, 1992; PIATELLI-PALMERINI, 1980; 1994 *apud* CORREA, 1999). No entanto, formou-se outra linha de pesquisa baseada nas ideias piagetianas no fim da década de 70 por Karmiloff-Smith. Ao trabalhar com a aquisição de determinantes, a autora não desconsiderou totalmente a Teoria Linguística, uma vez que apresentou a língua como domínio específico, e supôs que a criança deveria atuar cognitivamente sobre o material linguístico, reorganizando-o de formas diferentes ao longo do desenvolvimento. Em sua pesquisa, focalizou as formas pronominais e mostrou que são plurifuncionais, dessa forma, um pronome assumiria função discursiva quando funcionasse como pronome referencial. Manter e alterar a referência apresentaria um problema para aquisição ao distinguir forma-função. No entanto, esse problema seria resolvido por um procedimento geral, aplicável a diferentes domínios da cognição. Então a aquisição da linguagem passaria por vários processos de redescrição coordenados por um desenvolvimento cognitivo mais amplo.

Essa proposta de Karmiloff-Smith também foi questionada por não permitir saber até que ponto o processamento sintático e a interpretação semântica estariam dissociados do processamento do discurso. Isso se explica pelo fato de que ambos apresentam relativa independência por estarem fisicamente em diferentes hemisférios do cérebro (DENIS, 1998; COHEN & LE

NORMAND, 1998 *apud* CORREA, 1999). Muitos foram os estudos desenvolvidos a partir dos resultados e postulado de Karmiloff-Smith.

Um outro conjunto de estudos que nos permitiram refletir como sobre elaborar uma abordagem com crianças foi encabeçado por Fernandes. Essa autora de formação fonoaudiológica focou a atenção no desenvolvimento da fala de crianças com espectro autístico, especialmente voltada para as funções comunicativas e para as habilidades pragmáticas e sociocomunicativas.

Miilher e Fernandes (2006)³⁴ estudaram 36 perfis de funções comunicativas e examinaram o vínculo afetivo com o cuidador. Lembremo-nos de que a compreensão do outro como parceiro comunicativo acontece de forma precoce no desenvolvimento típico, mas as crianças com autismo apresentam déficits na aquisição e no desenvolvimento dessa habilidade que pressupõe a intenção comunicativa. As autoras referem os estudos de Newland et al. (2001) e Williams (2003) para comparar o comportamento de crianças típicas com crianças com autismo, pois, segundo eles, crianças típicas envolvem-se no jogo da linguagem e, à medida que ficam mais velhas, tornam-se linguisticamente mais competentes e, conseqüentemente, os jogos da linguagem tornam-se mais elaborados. Essa relação entre jogo e linguagem foi analisada na interação da mãe com o filho, sempre com o incentivo dado pelas pesquisadoras para que a criança se comunicasse. Já as crianças com o autismo, segundo Williams (2003), engajam-se mais em atividades solitárias e exploratórias e utilizam menos gestos de atenção conjunta para compartilhar tópicos de interesse do interlocutor.

Ainda Miilher e Fernandes (2006) referem o trabalho de Molini e Fernandes (2003) e de Bernard-Optiz (1982), os quais evidenciaram que os indivíduos do espectro autístico apresentam intenção comunicativa e mostram-se sensíveis ao interlocutor e que essas crianças usam mais funções comunicativas quando interagem com um adulto familiar (clínico ou mãe) do que com um adulto não familiar.

³⁴ Miilher e Fernandes (2006) consideram que os aspectos sociais, cognitivos e linguísticos se inter-relacionam não só no desenvolvimento típico, como também em outras patologias que se manifestam na infância, como o autismo. A marca distintiva e acentuada desse transtorno é a dificuldade de interação social, por isso a união desses aspectos – cognição, socialização e linguagem – são importantes.

Quanto à forma de análise dos 36 perfis pragmáticos, as autoras adotaram o Protocolo de Registro da Pragmática (Fernandes, 2000), em que se analisam as funções comunicativas, discriminadas a seguir:

1. Pedido de objeto - PO: solicitar um objeto concreto desejável.
2. Pedido de ação - PA: solicitar ao outro que execute uma ação. Inclui pedidos de ajuda.
3. Pedido de rotina social - PS: solicitar que inicie ou continue um jogo de interação social.
4. Pedido de consentimento - PC: pedir o consentimento do outro para a realização de uma ação.
5. Pedido de informação - PI: solicitar informações sobre um objeto ou evento. Inclui questões "wh" contorno entoacional de interrogação.
6. Protesto - PR: interromper uma ação indesejada.
7. Reconhecimento do outro - RO: obter a atenção do outro. Inclui cumprimentos, chamados, marcadores de polidez e de tema.
8. Exibição - E: atrair a atenção para si.
9. Comentário - C: dirigir atenção do outro para um objeto ou evento.
10. Autorregulatório - AR: controlar verbalmente sua própria ação.
11. Nomeação - N: focalizar sua própria atenção em um objeto ou evento.
12. Performativo - PE: efeitos sonoros e vocalizações ritualizadas produzidas em sincronia com o comportamento motor da criança.
13. Exclamativo - EX: uma reação emocional.
14. Reativos - RE: emissões produzidas enquanto a pessoa examina ou interage com um objeto ou parte do corpo
15. Não-focalizada - NF: Emissões produzidas embora o sujeito não esteja focalizando sua atenção em nenhum objeto ou pessoa.
16. Jogo - J: atos envolvendo atividade organizada, mas autocentrada.
17. Exploratória - XP: atividades de investigação de um objeto particular.
18. Narrativa - NA: relatar fatos reais ou imaginários.
19. Expressão de protesto - EP: choro, manha, birra.
20. Jogo compartilhado - JC: atividade organizada compartilhada entre adulto e criança.

O procedimento adotado foi inicialmente o registro dos dados em protocolos e, posteriormente o levantamento da incidência da função comunicativa utilizada pelo terapeuta e pelo paciente. Para análise, as funções foram divididas segundo proposto por Cardoso e Fernandes (2003) e Halliday (1978) da seguinte forma:

Quadro 7 – Funções comunicativas geradas a partir do Protocolo de Registro Pragmático

Cardoso e Fernandes (2003)	Mais interpessoais	PO, PA, PI, PC, PS, C, RO, PR, EP, NA, JC, E e EX
	Menos interpessoais	RE, NF, AR, J, XP, PE e N
Halliday (1978)	Instrumental	PO, PR, EP, EX, AR, PE e J
	Regulatória	PA, PS, PC
	Interacional	C, N, JC, RO
	Pessoal	E, RE, NF
	Heurística	PI, XP
	Imaginativa	NA

Fonte: Cardoso e Fernandes (2003)

A análise do perfil funcional da comunicação mostrou que o uso das funções difere entre os terapeutas e os pacientes e entre os próprios terapeutas. Algumas funções foram usadas somente pelos terapeutas e outras, como “não-focalizada” e “exploratória”, foram empregadas somente por pacientes, uso típico do comportamento de crianças do espectro autístico.

Retomando o Protocolo de Registro da Pragmática, observamos que os itens 2 (pedido de ação), 3 (jogo de interação social), 6 (interrupção de uma ação indesejada), 7 (obtenção da atenção do outro), 8 (atração da atenção), 9 (direcionamento da atenção do outro), 11 (focalização da própria atenção, 12 (ações performativas), 13 (reações emocionais), 14 (produção de emissões reativas), 16 (ações autocentradas), 19 (expressão de protesto) e 20 (atividade compartilhada) constituem possibilidades de ocorrência nos registros que compõem os experimentos desta dissertação. Observemos os itens do Protocolo, agora reorganizados em função dos interesses nesta dissertação:

Quadro 8 – Protocolo adaptado à pesquisa desta dissertação

Cardoso e Fernandes (2003)	Mais interpessoais	PA, PS, C, RO, PR, JC, E, EX
	Menos interpessoais	RE, J, PE, N
Halliday (1978)	Instrumental	EP, EX, PE, J
	Regulatória	PA, OS
	Interacional	C, N, JC, RO
	Pessoal	E, RE

Fonte: Produção do próprio autor

Essas possibilidades de ocorrência favorecem a hipotetização de que os experimentos a serem analisados nesta dissertação assume um caráter mais interpessoal em que ações interacionais e instrumentais manifestam-se mais vigorosamente.

Alguns anos depois, Varanda e Fernandes (2011) se propuseram a avaliar consciência sintática, coerência central, inteligência não-verbal, desenvolvimento social e da comunicação, comportamentos e interesses de crianças no espectro autístico e verificar suas prováveis correlações com os resultados alcançados por crianças típicas. As autoras postulam que a metalinguagem é secundária à linguagem propriamente dita, o que propicia, num modelo psicolinguístico, a avaliação da metalinguagem por meio de monitoramento explícito e consciente. Nessa pesquisa, a consciência sintática foi a habilidade escolhida para investigação por ser entendida como atividade de natureza metalinguística que envolve processos cognitivos de gestões conscientes dos aspectos linguísticos, pois é conhecida como a capacidade de refletir sobre a natureza sintática da língua.

Para essa pesquisa, foi utilizada a Entrevista Diagnóstica de Autismo Revisada – ADI-R, aplicada aos cuidadores. As informações obtidas por meio da ADI-R foram agrupadas em três domínios: A) anormalidades qualitativas na interação social recíproca; B) anormalidades qualitativas na comunicação e C) padrões de comportamento estereotipados, repetitivos e restritos.

Os resultados mostraram que, dos dez sujeitos avaliados, 40% obtiveram classificação de inteligência não-verbal como “definidamente abaixo da media na capacidade intelectual”. Outros 40% obtiveram classificação de

inteligência não-verbal como “intelectualmente média”. Apenas 20% dos sujeitos avaliados obtiveram classificação de inteligência não-verbal como “definidamente acima da media na capacidade intelectual”. Assim, 60% dos sujeitos avaliados apresentaram inteligência não-verbal que não interferiria negativamente no desempenho de tarefas cognitivas.

No entanto, os resultados apresentados fornecem indicações de algumas diferenças entre o desempenho da consciência sintática das crianças com autismo e crianças de desenvolvimento típico. As crianças com autismo desta pesquisa parecem acompanhar o padrão de desenvolvimento em consciência sintática das crianças de desenvolvimento típico de 6 anos de idade, porém com atraso.

As áreas de desenvolvimento afetadas pelo autismo (comunicação, interação social e presença de comportamentos estereotipados) não mostram relação com o desempenho em consciência sintática, ainda que na área de comportamentos restritos essa relação tenha aparecido (sem significância).

De maneira geral, as autoras concluem que os resultados apresentados indicam a necessidade da presença de algumas habilidades para o sucesso na execução dessas tarefas. Algumas delas são **o automonitoramento, a autorregulação, a flexibilidade cognitiva e controle atencional**. Afirmam também que o atraso no desenvolvimento sintático indica que as crianças com autismo, em princípio, possuiriam o aparato linguístico adequado para desenvolvimento e uso, como uma criança de desenvolvimento típico, mas que as idiosincrasias aparecem na trajetória do desenvolvimento: mais lenta do que o esperado, não acompanhando o avanço de idade, não vinculada diretamente às dificuldades comuns ao autismo.

Refletindo sobre o encaminhamento desse trabalho, em especial quanto aos três domínios propostos, comparamos esses critérios para a avaliação das cenas de atenção conjunta, conforme segue:

Quadro 9 – Domínios nas crianças típicas e com autismo

	Autismo	Crianças típicas
Interação social recíproca	Anormalidades qualitativas	Contato visual
Comunicação	Anormalidades qualitativas	Reações verbais e vocais
Comportamento	Padrões estereotipados,	Reações gestuais,

	repetitivos e restritos	corporais, incorporação de papéis sociais
--	-------------------------	---

Fonte: Produção do próprio autor

Analizando as informações contidas na coluna referente às crianças típicas, poderíamos argumentar o que está embutido na ideia de sucesso na execução da tarefa, uma vez que as autoras associam a esse rótulo o automonitoramento, a autorregulação, a flexibilidade cognitiva e o controle atencional. Nos experimentos que pretendemos analisar, consideramos que automonitoramento relaciona-se com consciência sobre os próprios atos em face da situação combinada entre mãe e filho(a); autorregulação associa-se ao controle de atitudes pertinentes à cena vivenciada; flexibilidade cognitiva remete à capacidade de adaptação a elementos inesperados; e controle atencional sinaliza a habilidade de manter-se focado na atividade fim e monitorar a atenção do outro. Essas habilidades cognitivas podem ser, supomos, avaliadas por meio das manifestações interativas: gestos, vocalizações, verbalizações e informações da fisiologia.

Um estudo que se aproxima um pouco mais do interesse desta dissertação foi realizado por Amato e Fernandes (2011) cujo objeto de estudo era o período pré-verbal, com uma diferença, enquanto essas autoras consideram o período biológico pré-verbal, consideramos o pré-sintático em que os arranjos pragmáticos, portanto, pré-verbais, estão presentes mesmo diante da interação linguística.

Essas autoras observaram seis sujeitos entre o primeiro e o 36º mês de vida analisando os aspectos pragmáticos como: o número de atos comunicativos expressos por minuto, a ocupação do espaço comunicativo, a proporção de utilização dos meios comunicativos e a proporção de interatividade da comunicação. Nesse estudo longitudinal, que possibilitou a análise do meio verbal e de seu papel na comunicação, elas concluíram que, a partir do 21º mês, o meio de comunicação verbal começa a exercer seu papel na comunicação, mas que, só a partir do 30º mês, o meio de comunicação gestual vai sendo substituído pelo verbal, embora os gestos ainda continuem de forma significativa. Quanto à interatividade, os dados indicaram que os bebês interagem desde seu nascimento e que, com o passar do tempo,

ampliam as habilidades comunicativas em quantidade e qualidade, utilizando o olhar e a capacidade de manter o olhar no interlocutor. Portanto, a frequência do contato ocular aumenta, e a capacidade de manter trocas de olhar com um interlocutor serve para processar estímulos ligados à socialização. Foram observadas as seguintes reações: sorriso social, a produção do balbucio monossilábico, a produção do balbucio polissilábico e a produção das primeiras palavras, o que ressalta a importância da mãe tanto na construção da brincadeira quanto no desenvolvimento da linguagem, pois ela é o primeiro interlocutor que ocupa posição privilegiada e é facilitadora do processo de interação ao disponibilizar integralmente sua atenção ao bebê.

Assim como as reações de bebês são importantes para identificar as fases de desenvolvimento da linguagem, também o são para crianças numa fase mais madura, quando combinam habilidades primárias com as desenvolvidas socialmente. No terceiro capítulo, apresentaremos os padrões de reações de crianças em situação de tentativa de recuperação do espaço de atenção conjunta rompido durante um processo de interação mãe/filho num contexto de jogo.

Seguindo com suas pesquisas envolvendo crianças com TEA, Miilher e Fernandes (2012) investigaram o perfil pragmático das iniciativas de comunicação com crianças do espectro do autismo com aproximadamente 9 anos. Foram analisadas 30 filmagens de sessões de fonoterapia. O foco da análise estava na ocupação do espaço comunicativo e no uso dos meios vocal, verbal e gestual nas iniciativas e nas participações em geral. As respostas das crianças eram avaliadas como:

1. Não resposta (NR): considerada quando, claramente, foi dada ao sujeito a oportunidade de responder e ele não fez uso de tal oportunidade;
2. Resposta adequada (RA): foi considerada quando houve ajuste entre a pergunta precedente e a resposta;
3. Resposta inadequada (RI): considerada quando a resposta oferecida não foi totalmente satisfatória devido a questões de limitação linguística, incompreensão e questões gerais relacionadas ao conhecimento de mundo;

4. Resposta pragmaticamente inapropriada (PI): considerada quando não houve um bom ajuste entre o contexto social e comunicativo da resposta em relação à solicitação.

Para contabilizar as respostas, as autoras ampliaram o protocolo de Registro da Pragmática de modo a contemplar os tipos de resposta: número total de participações (incluindo as iniciativas e as respostas), porcentagem do tipo de participações (iniciativas e respostas), espaço comunicativo (tanto o das iniciativas quanto o geral - iniciativas e respostas) e meio comunicativo, tanto o utilizado nas respostas quanto o geral (iniciativas mais respostas).

O resultado obtido foi surpreendente devido ao elevado número de “respostas adequadas”. As autoras supuseram que esse índice estivesse relacionado ao contexto da comunicação em que a interação ocorreu, qual seja, num ambiente familiar e lúdico, sem cunho emocional.

Como as estratégias priorizadas por nós envolvem o aspecto lúdico, julgamos procedente mobilizar esse tipo de avaliação sugerido pelas autoras para o estudo que desenvolveremos. E como lidar com o lúdico metodologicamente pode gerar confusões, julgamos imprescindível discutir a concepção de jogos e de brincadeiras.

As relações sociais que emergem do jogo são abordadas por muitos teóricos. Huizinga (2001) expõe a função social do jogo como fator cultural da vida. Froebel (*apud* KISHIMOTO E PINAZZA, 2007) estuda as relações entre pais e filhos a partir de jogos e brincadeiras. Para ele, inicialmente, a mãe cuidadora interage com o filho por meio de brincadeiras interativas. Inconscientemente, a mãe brinca com a criança e a educa trazendo o significado da linguagem no contexto da brincadeira. O exemplo bastante comum é a denominação das partes do corpo. A mãe brinca com o filho para que ele ponha a mão no nariz, nos olhos e no ouvido. Embora esse ensino seja instintivo, não é suficiente; é preciso que a mãe aja de forma consciente.

Froebel propõe que o brincar envolve uma trilogia: criar (ação criativa), sentir (importância das emoções) e pensar (integração do pensamento na ação). A sua pedagogia respeita o interesse da criança e sugere que ações conduzidas pela mãe ou pai, em processos interativos ou com brinquedos, contribuem para a autoatividade e o desenvolvimento da fala. Sobre o tema, Froebel admite que

brincar e falar constituem elementos em que a criança vive. Assim, a criança neste estágio, dá a cada coisa as faculdades de vida, sentimento e fala. Ela imagina que as coisas podem ouvir. Porque a criança começa a representar seu ser interno externamente, ela reproduz a mesma atividade a tudo, para a pedra e pedaço de madeira, para a planta, a flor e um animal (FROEBEL, 1896 *apud* KISHIMOTO e PINAZZA, 2007, p. 53)

A visão do jogo como instrumento pedagógico apresenta-se dicotômica. Enquanto alguns estudiosos, como Brougère³⁵, defendem que o jogo não deva ter essa abordagem, a outra vertente afirma que, pelo jogo, o ensino se estabelece de forma mais concreta para o aprendiz porque pode proporcionar prazer. Essa segunda vertente, protagonizada por Vygotsky e Froebel, foi disseminada e aplicada por muitas escolas que implantaram a filosofia do *Jardim da Infância*.

A pedagogia da infância de Froebel³⁶, segundo Kishimoto e Pinazza (2007), pressupõe a criança como ser criativo e propõe a educação pela autoatividade e pelo jogo, segundo a lei fundamental do desenvolvimento humano: a lei das conexões internas. Froebel tem um lugar de destaque nos estudos de pedagogia por representar o ápice do pensamento romântico e, por isso, criar o jardim da infância (Kindergarten). Em sua filosofia³⁷ sobre

³⁵ Brougère (2004) explica que não considera inquestionável a ideia do jogo é educativo. No entanto, afirma que essa concepção é fruto de uma nova visão nascida no fim do século XVIII e que mudou a ideia que se fazia de brincadeira. Para ele, essa categoria nasceu como argumento de venda, voltada às prateleiras das lojas, muito mais que para finalidade educativa.

³⁶ Segundo Kishimoto e Pinazza (2007), Froebel nasceu em 1782 e presenciou grandes mudanças na histórica. Sofreu os impactos da Revolução Francesa e Industrial, que serviram como inspiração aos princípios do iluminismo. A renovação teórica por ele sugerida estava ancorada numa intensa ideologização da educação, o que sugeria a proximidade entre pedagogia e sociedade, atribuindo uma função sociopolítica ao processo educativo, tendo a liberdade como pressuposto. Portanto, a educação deveria servir de instrumento para promover a emancipação política e a libertação da mente. Ela é o meio que integra o homem à coletividade, tornando o capaz de participar da vida política, social e econômica e responsável por mudanças que impactam a sociedade.

³⁷ Kishimoto e Pinazza (2007) explicam que Froebel era visto pela sua família como uma pessoa sem aptidão acadêmica e, por isso, foi enviado ao interior como aprendiz de um guarda florestal. Num trabalho solitário, ele aproximou-se da natureza e os anos de observação conduziram-no a formular a lei da conexão interna: unidade entre o homem, a natureza e Deus, interpretada como a lei fundamental do desenvolvimento, via a unidade do espírito e da natureza. Essa doutrina transformou as escolas da infância em instituições educativas por meio do projeto do jardim-de-infância. Entendia

educação, alguns aspectos têm lugar de destaque por embasarem esta pesquisa, como o papel do brincar no desenvolvimento da linguagem, a educação e o cuidado e as linguagens integradas na educação da criança pequena.

Para Froebel, a criança só aprende quando faz conexões internas auxiliadas pela lei dos opostos, assim, o conhecimento é processado quando a criança relaciona amor e ódio, quente e frio, etc. É a conexão interna a grande base para o sistema *kindergarten*. O adulto é somente um auxiliador que conduz pela reflexão à autoconsciência da criança. Ao lidar com um novo objeto, este estabelece uma relação com a mente da criança, e isso determina o que aprender. São feitas conexões internas entre a alma e as faculdades de sentimento, percepção, fantasia, pensamento e vontade, o que chama de lei de desdobramentos.

Essa visão pedagógica, de acordo com Kishimoto e Pinazza (2007), visa à promoção do desenvolvimento e não à aquisição de conhecimento. Os indivíduos estão ligados à natureza, e a educação é só uma parte desse processo de evolução. Por isso, a fonte primária para a atividade educativa deve ser os impulsos e instintos da criança, as situações espontâneas como jogos, dramatizações, e os contextos criativos que aproximem a criança das ocupações sociais em que está inserida. Desse posicionamento, deriva a concepção da criança como ser dotado de autoatividade. Segundo essa visão, o ensino deve adaptar-se, acompanhar e seguir, nunca impor. Ele deve estar galgado na espontaneidade, promovendo na criança o autoconhecimento e o autocontrole. A educação, então, deve ser entendida como atividade da própria criança que agora não é mais vista como um adulto em miniatura, mas um ser em germinação que, mesmo muito pequena e frágil, tem em si o fator de desenvolvimento.

A contribuição de Froebel também levou em consideração as brincadeiras no processo de desenvolvimento da criança e a inclusão dessas na prática educativa. O brincar é considerado como a fase mais alta do

que todo o objeto que vinha ao homem era um convite para determinar sua natureza e relações. Por isso o homem é dotado de sentidos, para que por eles possa encontrar esse convite e conhecer as coisas efetuando analogias e comparações, análise e síntese, estabelecendo a união entre os contrastes.

desenvolvimento infantil e por isso ocupa lugar especial em sua teoria. Kishimoto e Pinazza (2007) afirmam que Froebel antecipa muitos outros autores que abordaram posteriormente o brincar, tais como Huizinga (2001) e Bougère (2003).

Embora a concepção de brincadeira por Froebel esteja voltada ao ensino, e sua contribuição tenha sido relevante aos estudos de pedagogia, podemos nos basear em sua pesquisa, pois, paralelo ao ensino, também foram contemplados os impactos do brincar nas crianças. A associação do brincar com o desenvolvimento das linguagens, da percepção, da cognição e desenvolvimento motor possibilita uma visão mais abrangente do desenvolvimento infantil e das formas de interação que assume.

CAPÍTULO III: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Figura 8 – Ilustração da cena do jogo

Fonte: <http://www.mundodastribos.com/7-ideias-divertidas-para-brincar-com-seus-filhos.html>

Por assumirmos, como Tomasello, que a linguagem é um fenômeno cultural e que, por isso mesmo, o ambiente passa a assumir um papel crucial na compreensão das cenas de atenção conjunta, cuidar dos pormenores da cena tornou-se uma preocupação fulcral para a pesquisa. Sabíamos que as pistas ali recolhidas nos reportariam a traços do desenvolvimento cognitivo das crianças típicas e no modo como se apropria de sua vez de reagir na recuperação da atenção conjunta. Essa é, em primeira linha, a razão por que as cenas de atenção conjunta remetem à herança cultural.

A capacidade de criar espaços de atenção compartilhada, segundo Tomasello, é ao mesmo tempo uma poderosa estratégia para aprender e se desenvolver. Isso faz com que toda criança, na primeira infância, tenha um espectro funcional reativo típico a depender dos reforços e sanções que recebeu ao longo de seu desenvolvimento.

É preciso reafirmar que essa concepção de vida em desenvolvimento e em sociedade assenta-se na compreensão de somos agentes sociais (*self-social*) e, em razão disso, compreendemos os coespecíficos igualmente como agentes intencionais. As crianças do experimento que realizaremos já têm essa

competência social e tendem a buscar o envolvimento da mãe nas regras do jogo. Essa atitude acompanhará essas crianças ao longo de suas vidas até que se tornem seres sociais que se compreendem em suas intenções-realizações (self autobiográfico), o que não é a realidade das crianças participantes desta pesquisa.

Essas ideias e a forma como compreendemos cada passo desta pesquisa nos desloca para o conjunto dos estudos cognitivistas de base funcionalista, ou seja, o fato de concebermos toda interação como gatilho para que as crianças não somente adquiram a língua, mas ainda reajam dramaticamente com base em sua protolinguagem. Uma criança, um exemplar de animal da espécie humana, só pode refletir o que seu *habitat* lhe proveu como experienciamentos. Dado que o ambiente social é complexo e diverso culturalmente, saber sobre reações da primeira infância em termos de gradação etária pode favorecer que novas questões surjam em torno desse objeto, gerando contribuições a variados campos de conhecimento.

No “nicho ontogenético”, tal como Tomasello (2003) assume, procuramos respostas para o desenvolvimento humano, porque é nesse espaço cultural humano que ocorre o desenvolvimento cognitivo das crianças. É nele que elas “aprendem no, do e por meio desse ambiente”, propiciando a evolução da comunicação e em que condições, por meio de quais atividades sociocomunicativas pré-existentes, como a imitação, balbúcio ou comunicação por gestos até a realização de enunciados sintaticamente estruturados, os problemas interativos podem ser resolvidos.

Se reconhecemos que o contexto é fundante nas reações e na forma de uso da linguagem, então a questão que se coloca é saber em que medida o ambiente e o *habitus* ali desenvolvido pode fazer emergir uma reação hesitosa para a recuperação da atenção materna. Por outro lado, a reverberação convergente de que a mente da criança é o exemplar mais criativo e também imprevisível em reações poderia ser checado. Seria mesmo tão previsível e criativa essa mente ao ponto de apresentar comportamentos num espectro amplo o suficiente para advogarmos a favor dessa imprevisibilidade? Hipotetizamos que não. Intuímos que o experienciamento e *habitus* são peças fundamentais para a manifestação de forma mais ou menos sólida da cultura.

Ao longo do desenvolvimento desta dissertação, tivemos oportunidade de dialogar com neurocientistas, que, como Damásio, preocuparam-se em inserir na base de toda a intenção os sentimentos e as emoções. Duque e Costa (2012), por exemplo, estabeleceram a distinção entre Umwelt, Mitwelt e Eigenwelt³⁸ para dar conta desse terreno que é visto como areia movediça pela Linguística. Como explicitamos no capítulo em que fundamos teoricamente esta dissertação, foram as ideias de Wallon (2007, *apud* Duque e Costa, 2012) que nos permitiram refletir sobre a construção da pessoa. Naquele momento, pudemos entender que esse processo foi concebido progressivamente e em fases, cada uma das quais se agregando da outra ao longo do desenvolvimento humano, de modo a ter uma existência latente, mas disponível como reações potenciais.

Sabemos que, nas fases de desenvolvimento humano, todos esses mundos vão sendo erigidos cotidianamente e nos cercam ao longo da vida toda. Bastaria, no entanto, uma situação mais emotiva para que as reações menos controladas pudessem se apresentar. Justamente esses são os momentos que recriamos para apreender as reações decorrentes da busca de retomada do espaço de atenção conjunta, em que organismos se sintonizam para uma finalidade.

É comum que linguistas especializados em aquisição de linguagem priorizem os subsistemas gramaticais, sendo os mais frequentemente descritos a fonologia e a interface sintaxe/semântica. Embora não consideremos relevante a separação de língua e linguagem, nesta dissertação, precisaremos fazê-lo para que fique clara a ideia de que o subsistema pragmático se manifesta primariamente na ontogênese e serve prestando-se de esteio para a emersão linguística. Dado o caráter primário da pragmática, de onde extraímos a protolíngua, deter-nos-emos na investigação das estratégias pragmáticas e a verificação de manifestações de protolíngua.

De tudo o que sabemos até o momento, numa perspectiva funcionalista-cognitivista, é inadiável reconhecer que Pragmática é base para a construção

³⁸ Umwelt refere-se ao mundo biológico, que considera a interação com objetos e pessoas à nossa volta (ambiente); Mitwelt refere-se ao mundo dos afetos e das relações interpessoais (emoção); e Eigenwelt refere-se ao mundo murado pelo encontro do indivíduo consigo mesmo (subjetividade).

gramatical. Evidências disso já existem fartamente registradas mesmo desde Vigotski (2008, p. 54), sob o rótulo de estágio pré-linguístico, cujas funções, aliás, nos acompanham por toda a vida em paralelo ao desenvolvimento da língua. É o que investigaremos por meio de um arranjo metodológico sobre o qual trataremos nas seções seguintes deste capítulo.

3.1 Questionamentos e hipóteses

Ao longo do capítulo 1, interagimos com vários autores que em suas reflexões contribuíram para que fôssemos delineando perguntas para as quais ainda não tínhamos respostas (questionamentos), mas já intuíamos algumas possibilidades de resultados posto que já havíamos um estudo piloto. Durante esse estudo, supervalorizamos as construções linguísticas, que mais tarde se mostraram coadjuvantes das reais forças que nos conduziram ao conhecimento mais sólido da linguagem pragmática. Foi quando tomamos a decisão de centrar a pesquisa no espaço de atenção conjunta por meio dos seguintes questionamentos e hipóteses:

Questionamento: Quais as estratégias pragmáticas que crianças empregam para recuperar a atenção da mãe?

(a) Se a criança mobiliza conhecimentos pragmáticos, que estratégias evidenciariam esse conhecimento?

(b) Se a criança mobiliza conhecimentos culturais, que estratégias permitiriam a manifestação desse conhecimento?

Hipótese 1: Além da atuação de aspectos físicos (por exemplo, do aparelho fonador), de aspectos processuais (por exemplo, os contextos interativos) e aspectos psíquicos (por exemplo, a vontade), intuimos que fatores socioculturais também atuariam conjuntamente para que a criança alcance a atenção da mãe e, conseqüentemente, reestabeleça o espaço de atenção conjunta.

Hipótese 2: As estratégias pragmáticas variariam em grau de complexidade a depender da maturidade das crianças. As crianças de mais tenra idade e menor maturidade tenderiam a mobilizar mais o corpo como ferramenta manipulatória, e as mais maduras tenderiam a evidenciar seu *background* cultural, além das estratégias remanescentes da protolíngua.

A predisposição de investigar e categorizar o que integra a protolíngua nos impulsiona a preencher as lacunas das estratégias e mecanismos pragmáticos empregados para a recuperação e para a manipulação da cena de atenção conjunta. Essa é a razão por que estudar a pragmática premente no processo de aquisição de linguagem.

3.2 Encaminhamentos teórico-metodológicos

Estudar a linguagem produzida na primeira infância requer atentar para situações em que a criança interaja em ambientes que integram seu *habitus*. Quando esse recorte privilegia um espaço rico de estratégias com um fim específico, como é o caso da recuperação do espaço de atenção conjunta, então esse estudo certamente precisará considerar contextos pragmáticos como ambientes propícios para a análise.

Dessa forma, dedicar-se à análise das estratégias pragmáticas com a finalidade de resgatar um espaço de atenção conjunta pressupõe observar as reações da criança, sem, contudo, estar em presença no ambiente interativo. A razão disso é óbvia: qualquer interferência poderia ser nociva à interação e enviesar os resultados aferidos nessas situações.

Foi com esse espírito que iniciamos a coleta de dados em ausência. Iniciamos uma sequência de interação com as mães a fim de conhecer como se daria a relação mãe-filho(a). Aos poucos, fomos identificando estratégias diversas para lidar com o objeto específico desta dissertação. Uma dessas estratégias nos motivou a desenhar um espaço para o experimento ocorresse de forma similar em todas as interações. Foi assim que chegamos ao recurso de jogos. Esta é a razão por que, neste capítulo sobre Metodologia, trataremos, em primeiro lugar, de jogos. Feito isso, deter-nos-emos na descrição dos

comandos que demos e das especificações dos equipamentos selecionados para a captação das amostras.

Esclarecemos, ainda, que todo o encaminhamento metodológico foi submetido à Comissão de Ética da FFLCH, via plataforma Brasil, e esse processo foi registrado sob o número xxxxxxxxx.

3.2.1 Jogos como estratégias interativas em duplas

Com o objetivo de compreender o modo como a apreensão da linguagem se associa à pragmática, selecionamos a construção de um espaço de atenção conjunta que possibilitaria a leitura das intenções. Respaldados por teorias sobre jogos e brincadeiras, selecionamo-los como base dos experimentos, uma vez que propiciam o desenvolvimento cognitivo e de elementos culturais os quais, ao mesmo tempo que produzem alegria, liberdade, descanso e prazer, abreviam o processo de aprendizagem para alcançar o desenvolvimento de operações mais elevadas de raciocínio sobre si e sobre sua espécie, tal como fazemos nesta dissertação.

Apresentadas as razões para a realização da coleta de dados em ausência, iniciamos o relato de como foi a aproximação que fizemos com as mães, previamente conhecidas em situações cotidianas. Nosso objetivo era conseguir que as mães nos doassem uma sequência de interação com o(a) filho(a) numa determinada situação orientada por nós. Esse registro seria a forma para que tivéssemos acesso a uma cena íntima e familiar da relação mãe-filho(a).

Aos poucos, fomos identificando estratégias diversas para lidar com o objeto específico desta dissertação. Uma dessas estratégias nos motivaram a desenhar um espaço para o experimento de tal modo que minimizássemos as diferenças entre os registros das interações. Depois de assistir ao curso ministrado pela Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto, percebemos que jogos habituais seriam a melhor estratégia para minimizar interferências indesejáveis.

Alguns autores com os quais dialogamos logo no início desta dissertação relacionam o jogo e a linguagem. Alguns abordam a linguagem como jogo, outros entendem que a prática do jogo contribui para o

desenvolvimento da linguagem. Passamos a compreender, desde então, que, se há teorias que interligam o jogo e a linguagem, deveríamos, também, explorá-las, porém como estratégia de recuperação da atenção em situações que demandam atenção conjunta mãe-filho(a).

A justificativa para essa decisão centra-se no fato de que, para participar de jogos, é preciso, primeiro, entender sua dinâmica. Para o linguista, é clara a metáfora de que o jogo é uma interação em andamento. No jogo, assim como na conversa, há papéis a assumir, é preciso respeitar a alternância de participação e observar regras e sanções embutidas no processo de troca.

Ao analisarmos a lista de jogos de linguagem sugeridos por Wittgenstein (1996[1967]) – ordenar e acatar à ordem, relatar acontecimento, representar teatro, adivinhar enigmas, cantar cantiga de roda, traduzir de uma língua para outra, fazer suposição sobre acontecimento, descrever um objeto pela aparência, inventar o nome para um objeto, pedir, agradecer, traduzir de uma língua para outra, etc. –, podemos observar uma ilustração do que pretendemos aqui: utilizar a linguagem pré-sintática para entender como as reações se manifestam nesse tipo de relação familiar. Adicionalmente, essa lista nos faz refletir sobre o quanto de nossas atividades cotidianas têm de atividades lúdicas. Em outras palavras, esses jogos de linguagem explicitados pelo autor constituem-se excelentes estratégias para integrar experimentos interativos, tal como é o que propomos aqui: o estudo da atenção conjunta.

Considerando que a linguagem pode ser concebida como estratégia similar a jogo, é preciso destacar a importância do outro para o sucesso do jogo da linguagem (ou da interação). A participação do outro tem sido um campo profícuo de investigação na Linguística, mas não somente. Leontiev (2006), por exemplo, abordou as relações sociais que surgem por meio das atividades de jogo. Para ele, ao manipular um objeto, a criança descobre não só as relações do homem com aquele objeto, mas também as relações das pessoas entre si. Dessa forma, o autor afirma que as relações sociais emergem dos jogos e das brincadeiras, principalmente porque a criança volta sua atenção para o objeto “em jogo” e, também, para a face dos participantes. O conhecimento disso nos motivou a inserir o jogo como estratégia de observação da atenção conjunta.

Uma vez que o desenvolvimento da linguagem pode ser associado às práticas de jogos e também à compreensão dos jogos da linguagem, produzimos o desenho de um experimento que toma como mote o jogo preferido da criança num ambiente que integra seu hábito de estar e brincar, sua casa. Com essa estratégia pensamos que as seguintes características dos jogos, já discutidas nos capítulos iniciais desta dissertação, nos favoreciam na recolha de dados:

1. Motivação: permite a representação de papéis por meio de uma situação imaginária.
2. Consequências: Contribui para a adoção a regras de comportamento e de raciocínio, bem como permite o envolvimento mútuo com um objeto e estimula a representação.
3. Características fundamentais: Envolve regras, disputa mantendo o respeito à vez, o sentido de direito, o conhecimento lógico e a representação de comportamentos culturais.
4. Sentimentos envolvidos: permite que se experienciem a êxtase o prazer, além de favorecer que situações de alegria se transformem em tensão.
5. Término do jogo: rompimento com regras, término do jogo, fuga à interação.

Como os itens 1, 2, 3 favorecem o monitoramento do espaço de atenção conjunta e os itens 4 e 5 favorecem o monitoramento de situações reativas, parece-nos, então, plausível, a iniciativa de usar jogos para elaborar experimentos que visam ao estudo da manutenção do espaço de atenção conjunta por crianças.

3.2.2 Modo de captação de amostragens

O recorte de objeto e objetivos não nos parece tarefas em sequência, mas tarefas altamente imbricadas quando são frutos de um trabalho que tem um percurso já desenvolvido. Nosso objetivo inicial é examinar o comportamento e a manipulação da criança para comparar as diferentes fases

da aquisição de linguagem e os mecanismos pragmáticos a que recorre para se comunicar.

A tarefa de planejar um modo de captação de dados rende muitas horas de leitura e de estudo de experimentos-piloto. Muitas dessas amostras iniciais acabaram por ser abandonadas porque, num primeiro momento, favoreciam a compreensão de que eram ajustadas aos objetivos, mas, algum tempo depois, mostram-se falhas em aspectos imprevistos inicialmente no desenho do projeto, tal como a que vivenciamos com um método apropriado para lidar com gestos e posturas corporais. Providenciar, assim, a descrição de estratégias pragmáticas demanda o monitoramento de elementos prosódicos e de reações corporais (gestos, olhares, expressões faciais e postura) que, juntos, recomponham sobre a validade do estudo.

Os experimentos foram revistos para incorporar as reações culturais agregadas durante o desenvolvimento da criança. Ao analisarmos essas reações adotadas para a manutenção do espaço de atenção conjunta, torna-se relevante a reação primária que se manifesta nas tentativas de recuperação da atenção da mãe. Como argumentamos inicialmente nesta dissertação, crianças um pouco mais velhas tendem a construir um espaço de atenção conjunta dialogando, negociando, pois essas reações são mais elaboradas e pertinentes às estratégias cognitivas pareadas com a complexidade dessa mente, no entanto na primeira infância não temos a convicção de haja uma convergência nas reações e estratégias adotadas.

Após as interações prévias com a mãe e o esclarecimento sobre os objetivos e necessidades do projeto, perguntávamos à mãe se ela gostaria de participar contribuindo com um registro audiovisual de um momento em que joga com seu filho (a). Em havendo concordância, orientamos como a câmera deveria ser posicionada de modo a não tirar a atenção da criança do jogo, a como escolher o jogo para o experimento e a como agir durante o registro.

Se a mãe propõe jogos para iniciar o experimentos, mas a criança se recusa a participar, não se pode forçar qualquer situação. Ao fazê-lo, não obteremos o resultado esperado. Esse posicionamento é importante para delimitarmos bem o papel do adulto durante a interação. Embora não pareça provável que o adulto, por exemplo, possa romper com as regras do jogo, isso pode acontecer. Portanto, o adulto precisa estar bem instruído para que, ao

jogar com a criança, não desrespeite as regras, pois, assim, interviria de modo negativo no andamento da atividade.

As ações do adulto precisam demonstrar animação e interesse pela atividade. Assim, a criança tenderá a aceitar o jogo e, conseqüentemente, teremos êxito, uma vez que, segundo o autor, todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador. Logo, se a criança estiver absorvida pela atividade, ela poderá produzir sentenças menos controladas, fornecendo dados mais sólidos.

Inicialmente, pedimos às mães parceiras que gravassem, por áudio ou filmagem, momentos de descontração entre elas e seus filhos de 2 a 6 anos. No entanto, alguns percalços apareceram. Muitas não conseguiam enviar os arquivos ou transformá-los em arquivos que pudessem ser anexados ao e-mail; em outros casos, o arquivo ficou muito grande, o que impossibilitou o envio; muitas mães se esqueceram de gravar; a qualidade de som era ruim, e não conseguíamos compreender por haver muitos ruídos; não entendíamos o que a criança falava, porque ainda a fala não era muito articulada; os experimentos foram feitos em diferentes contextos, em diferentes momentos e isso impossibilitou a comparação, pois alguns fizeram antes de dormir e a criança estava com sono; por fim, algumas mães não esconderam a câmera e as crianças não brincaram e ficaram olhando para o celular. Recebemos também gravações de áudio, mas as descartamos porque, não forneciam as informações que precisávamos quanto aos gestos e expressões.

Depois desse primeiro momento, percebemos que a recolha dos áudios e dos filmes não poderiam ser livres como queríamos para facilitar o trabalho das mães. Dessa forma, precisaríamos elaborar um experimento que garantisse a espontaneidade da fala da criança num momento de descontração, em que ela estivesse com sua atenção num objeto que não fosse a câmera, nem sua fala, mas numa brincadeira, por exemplo, que a estimulasse a falar livremente. Essa decisão, certamente, diminuiria o número de crianças ouvidas pela pesquisa, mas, por outro lado, aumentaria a veracidade dos dados e resultados a serem concluídos.

Iniciamos, então, uma pesquisa para criar um experimento que não aparentasse sê-lo. À primeira vista, pensamos em brincadeiras, no entanto, momentos de brincadeira pressupõem movimentos que, nem sempre,

conseguiríamos captar com a câmera. Logo, optamos por atividades que pudessem ser praticadas em espaços pequenos e que não dependessem de muita movimentação.

A fim de criar um contexto descontraído, pensamos em experimentos que propiciassem a fala espontânea em situações também agradáveis. Recorremos, então, aos jogos não pedagógicos por permitirem menor policiamento dos indivíduos. Prevíamos que, por meio de jogos, a criança ficaria menos preocupada com os aparelhos de gravação e com o monitoramento sobre sua fala. Com a atenção voltada a uma atividade que lhe dê prazer, poderíamos recolher falas espontâneas para analisar o comportamento que procuramos.

A partir dessa decisão, as teorias dos jogos nos foram úteis para elaborar experimentos que nos fossem válidos com diretrizes comuns a todos os participantes. Resta-nos, agora, aplica-los com os novos critérios.

O momento de jogo deveria acontecer sempre mediado por outra pessoa que consiga realizar os propósitos dos experimentos. Essa companhia poderia, inicialmente, ser qualquer pessoa com que a criança se sentisse à vontade, podendo ser a babá, a mãe, o pai, o irmão, ou qualquer cuidador. Nosso objetivo não era analisar o comportamento da criança com diferentes pessoas, mas examinar a manipulação de atenção do outro. Contudo, somente as mães participaram e, então, especificamos essa participação.

Quanto ao espaço do experimento, precisávamos de ambientes que facilitassem a captação de imagem e de som que comumente gerou-nos alguns problemas. O experimento ideal seria sempre ser realizado em ambiente pequeno, pois não há como gravar a criança numa quadra ou em interação com muitas crianças ao mesmo tempo. Assim as brincadeiras e jogos propostos deveriam ser realizados em lugares menores, onde se podia deixar o equipamento parado a fim de não chamar atenção para ele.

É pedido ao adulto que se distraia propositalmente. Ele deve, durante a brincadeira ou o jogo, desviar sua atenção da atividade. Normalmente, pedimos que recorra ao celular e comece a mexer e olhar ou até mesmo conversar com alguém pelo aparelho. Com esse desvio de atenção do jogo, observaremos qual a reação da criança para chamar a atenção do adulto e quais os mecanismos a que recorre para manutenção da cena de atenção conjunta e se

se coloca neste papel de protagonista da cena, comportamento prototípico de crianças normais.

Quadro 10 – Instruções fornecidas às mães para gravação dos vídeos

Resume-se a uma filmagem. Você brincando com seu filho. De 5 a 8 minutos.

É muito importante que:

1. A criança não perceba que está sendo filmada;
2. Não haja outras pessoas no ambiente;
3. O jogo ou brincadeira precisa ter a troca da vez, como o dominó, por exemplo. O quebra cabeça não é uma boa opção porque não propicia essa interação alternada. Seria legal um jogo que a criança já conhece e gosta.

Em um determinado momento, você deve tirar a atenção do jogo e olhar, por exemplo, para o celular. Ficar olhando e mexendo até seu filho chamar a sua atenção.

Faça isso novamente e novamente.

Só tente, em alguma das vezes, demorar um pouco mais pra voltar ao jogo.

Meu objetivo é ver o que a criança faz para chamar a atenção de sua mãe.

Depois de gravado, você precisa subir na nuvem e compartilhar o link comigo.

E-mail: xxxxxx@gmail.com

Faixa etária das crianças - de 2 a 6 anos

Fonte: Produção do próprio autor

Apesar das instruções escritas, foi comum que a mãe perguntasse o seguinte: por quanto tempo? Quantas tentativas posso fazer? Como será utilizada a imagem? Esclarecíamos que ela poderia decidir se utilizaríamos ou não o vídeo e que ela deveria assistir e avaliar se a doação poderia ser feita. Também esclarecemos que o tempo não era relevante para nós, que ela deveria gravar até quando achasse que cumpria o objetivo da instrução. Por fim, com relação à preocupação com a imagem, comprometemo-nos a borrar o rosto das crianças e das mães nas partes que não comprometessem o relato do experimento. Dessa forma, a identificação dos indivíduos seria deliberadamente prejudicada.

O grande desafio ao trabalhar com vídeos refere-se ao armazenamento e ao compartilhamento deles. Hoje, não é mais comum o trabalho com

filmadoras por ser já considerada uma tecnologia já ultrapassada. Esse equipamento foi substituído pelos *smartphones*, que produzem excelentes imagens, mas não disponibilizam de memória suficiente para grandes filmes. Por isso, o tempo de cada filme que recebemos foi muito diferente.

Além desse problema de armazenamento, há o de compartilhamento. Os programas mais comuns que utilizamos para compartilhar mensagens não permitem compartilhamento de vídeo que exceda 3 minutos, como o WhatsApp e o e-mail, meios usuais de comunicação com as mães. A solução encontrada foi aprender sobre o funcionamento de armazenamento na nuvem por meio de *uploads*. Assim, os vídeos poderiam ser compartilhados sem prejuízos de recorte e, ainda, ficariam guardados sem prejuízos de perda ou apagamento.

O aplicativo mais utilizado foi o Google Fotos. Ele permite a criação de álbuns com vídeos e imagens e, também o rápido e prático compartilhamento por meio de um *link* que ele mesmo gera.

Apesar de ser uma tecnologia já comum, muitas mães dependiam de instruções para carregar os vídeos. Então editamos imagens e instruímos passo a passo como deveriam fazer, utilizando as fotos seguintes:

Figura 9 – Instruções para upload de vídeos

Fonte: Produção do próprio autor

A familiaridade com a tecnologia e a velocidade da internet, no entanto, impediram que recebêssemos todos os vídeos dessa forma. Apesar das instruções claras, muitas mães não conseguiram usar o aplicativo. Algumas conseguiram baixa-lo, mas a baixa velocidade da internet não permitiu o upload. Nesses casos, recebemos as imagens em *pendrive* e por *link* do *youtube*.

Em posse dos vídeos, iniciamos a seleção, o recorte e o tratamento das imagens para inserirmos nesta dissertação no capítulo de análise. Os critérios de seleção são aqueles baseados nas manifestações de emoção ou intenções pragmáticas; o recorte, por sua vez, refere-se ao enquadramento da cena em que essas manifestações ocorrem; já o tratamento corresponde à fase em que editamos as fotos borrando os rostos para preservar os participantes. Os programas usados para esse trabalho foram FotoRus, aplicativo do Iphone, e Fotor, disponível gratuitamente pela internet pelo link www.fotor.com/pt/.

3.3 Instrumentos de análise

Juntamente com a captação das imagens, iniciar-se-á a análise dos dados. Para observar os movimentos corporais, baseamo-nos nas definições de Bourdieu. Seleccionamos os desdobramentos que se aplicam a essa pesquisa (habitualidade corporificada, olhar, inclinação, trabalho com o corpo, esquema incorporado, mobilidade e ocupação do espaço doméstico), e descartamos os itens que não se aplicavam ou que causavam redundância (conquistado via reprodução, diacronia, relaciona o ator social, apagamento e regula a pratica.

Quadro 11– Seleção de habitus para composição da análise

Definições de <i>habitus</i> segundo Bourdieu (<i>apud</i> Hanks, 2008:41)
Habitualidade corporificada: cumprimentos, despedidas, etc.
Olhar, fitar: piscar um olho, ampliar a abertura das pálpebras, fechar os olhos, etc.
Inclinação, postura: invadir o espaço físico do outro, ingressar no campo de visão e de atenção alheio, etc.
Trabalho do corpo: mover mãos para realizar uma atividade, cruzar pernas, balançar quadris, colocar o dedo em riste, etc.
Esquema incorporado: adotar posturas marcadas socialmente, por exemplo.
Mobilidade: forma e velocidade de caminhada.
Conquistado via reprodução: (não se aplica)
Executado na prática ordinária: redundante em relação a itens já referidos.
Diacronia, emergência: (não se aplica)
Ocupação do espaço doméstico: formas de estar à vontade, modos de realizar operações familiares, etc.
Relaciona o ator social aos campos sociais: redundante em relação a itens já referidos.

Apagamento, *doxa*³⁹: não se aplica

Regula a prática: favorece que as atividades já citadas sigam em desenvolvimento como previsto. Redundante em relação a itens já referidos.

Fonte: Adaptação de Hanks (2008)

Feito essa primeira seleção dos movimentos do corpo que denotam intenções, buscamos as intenções pragmáticas que poderiam ser observadas. Usaremos o Protocolo de Registro da Pragmática utilizado por terapeutas para diagnóstico de crianças em desenvolvimento atípico. Essa escala, voltada à adaptação do outro parceiro, categoriza as habilidades sociocomunicativas a fim de explorar a interação social da criança com seu par. Os critérios que compõem as categorias do protocolo foram baseados em estudos sobre as habilidades pragmáticas apresentadas por crianças.

Sabemos que há alguns artigos publicados nessa área com pacientes do espectro autístico e alguns resultados são interessantes para a comparação com as crianças com desenvolvimento típico. Tendo isso em vista, os estudos de Cardoso e Fernandes (2003) compuseram a base de análise, uma vez que as autoras se propuseram a reorganizar o perfil funcional das funções comunicativas baseadas em Halliday.

Quadro 12 – Seleção das intenções pragmáticas para a análise

Autores	Perfil funcional	Função comunicativa
Cardoso e Fernandes (2003)	Mais interpessoais	Pedido de ação - PA: solicitar ao outro que execute uma ação. Inclui pedidos de ajuda.
		Pedido de rotina social - PS: solicitar que inicie ou continue um jogo de interação social.
		Protesto - PR: interromper uma ação indesejada.
		Reconhecimento do outro - RO: obter a atenção do outro. Inclui cumprimentos, chamados, marcadores de polidez e de tema.
		Exibição - E: atrair a atenção para si.
		Comentário - C: dirigir atenção do outro para um objeto ou evento.
		Exclamativo - EX: uma reação emocional.
		Jogo compartilhado - JC: atividade organizada compartilhada

³⁹³⁹ **Doxa** (δόξα) é uma palavra grega que significa crença comum ou opinião popular e de onde se originaram as palavras modernas ortodoxo e heterodoxo.

		entre adulto e criança.
	Menos inter-pessoais	Reativos - RE: emissões produzidas enquanto a pessoa examina ou interage com um objeto ou parte do corpo.
		Jogo - J: atos envolvendo atividade organizada, mas autocentrada.
		Nomeação - N: focalizar sua própria atenção em um objeto ou evento.
Halliday (1978)	Instru-mental	Performativo - PE: efeitos sonoros e vocalizações ritualizadas produzidas em sincronia com o comportamento motor da criança.
		Exclamativo - EX: uma reação emocional.
		Jogo - J: atos envolvendo atividade organizada, mas autocentrada.
		Expressão de protesto - EP: choro, manha, birra.
	Regula-tória	Pedido de ação - PA: solicitar ao outro que execute uma ação. Inclui pedidos de ajuda.
		Pedido de rotina social - PS: solicitar que inicie ou continue um jogo de interação social.
	Intera-cional	Reconhecimento do outro - RO: obter a atenção do outro. Inclui cumprimentos, chamados, marcadores de polidez e de tema.
		Comentário - C: dirigir atenção do outro para um objeto ou evento.
		Nomeação - N: focalizar sua própria atenção em um objeto ou evento.
		Jogo compartilhado - JC: atividade organizada compartilhada entre adulto e criança.
	Pessoal	Reativos - RE: emissões produzidas enquanto a pessoa examina ou interage com um objeto ou parte do corpo.
		Exibição - E: atrair a atenção para si.

Fonte: Cardoso e Fernandes (2003)

Algumas adaptações se fizeram necessárias tendo em vista os diferentes objetos de estudos. Com base no exposto, torna-se imprescindível reconhecer que os conceitos sobre pragmática são necessários para analisar as respostas fornecidas pelas crianças. Essas definições se tornaram relevantes no decorrer do desenvolvimento desta dissertação.

Primeiramente, Fernandes (2003) investigou o perfil funcional da comunicação com crianças com transtorno autístico considerando as funções comunicativas, classificadas por Halliday (1978) como (a) instrumental; (b) regulatória; (c) interacional; e (d) pessoal. Para comparar as habilidades pragmáticas dessas crianças numa situação de comunicação. Para isso, a

autora reagrupou os perfis funcionais de Halliday em (a) mais interpessoal e (b) menos interpessoal.

No entanto, para a realização desta pesquisa, sugeriremos um novo requadro para os estudos dos perfis funcionais em crianças típicas. Para isso, reclassificaremos as funções comunicativas em (a) sintáticas e (b) pré-sintáticas. Nessa nova divisão, consideraremos que (a) refere-se a expressões sintaticamente codificadas e (b) todas as estratégias pragmáticas, incluindo corpo, voz e contexto empregadas para a manutenção da cena de atenção conjunta. Como as funções 8 e 10 referem-se ao jogo, não as analisaremos uma vez que estarão presentes em todas as cenas.

Com a união dessas pesquisas, Hanks (2008) e Cardoso e Fernandes (2003), e as adaptações aqui sugeridas, apresentamos os seguintes quadros de análise:

Quadro 13 – Modelo do quadro desenvolvido para análise de expressões pragmáticas

Expressões pragmáticas a serviço do espaço de atenção conjunta	
PA - Pedido de ação: solicitar ao outro que execute uma ação. Inclui pedidos de ajuda.	
RO - Reconhecimento do outro: obter a atenção do outro. Inclui cumprimentos, chamados, marcadores de polidez e de tema.	
RE - Reativos: emissões produzidas enquanto a pessoa examina ou interage com um objeto ou parte do corpo.	
N - Nomeação: focalizar sua própria atenção em um objeto ou evento.	
PS - Pedido de rotina social: solicitar que inicie ou continue um jogo de interação social.	

Fonte: Produção do próprio autor.

Quadro 14 – Modelo do quadro desenvolvido para análise das manifestações pragmáticas corporificadas

Envolvimento do corpo e itens pré-sintáticos						
	(a) Exibi- ção	(b) Come- n-tário	(c) Pro test	(d) Excla- ma	(e) Perfo- rmati	(f) Pedido de rotina

			o	tivo	vo	social
1. Habitualidade cor- porificada						
2. Olhar, fitar						
3. Inclinação, postura						
4. Trabalho do corpo						
5. Esquema incorporado						
6. Mobilidade						
7. Ocupação do espaço doméstico						
8. Articulação prosódica						

LEGENDA	
<p>(a) Exibição: Atrair a atenção para si.</p> <p>(b) Comentário: Atrair atenção do outro para um objeto ou evento.</p> <p>(c) Protesto: Interromper ação indesejada.</p> <p>(d) Exclamativo: Reação emocional.</p> <p>(e) Performativo: Emitir efeitos sonoros em sincronia com o comportamento motor.</p> <p>(f) Pedido de rotina social: Solicitar que inicie ou continue um jogo de interação social.</p>	<p>1. Habitualidade corporificada: cumprimentos, despedidas, etc.</p> <p>2. Olhar, fitar: piscar um olho, ampliar a abertura das pálpebras, fechar os olhos, etc.</p> <p>3. Inclinação, postura: invadir o espaço físico do outro, ingressar no campo de visão e de atenção alheio, etc.</p> <p>4. Trabalho do corpo: mover mãos para realizar uma atividade, cruzar pernas, balançar quadris, colocar o dedo em riste, etc.</p> <p>5. Esquema incorporado: adotar posturas marcadas socialmente, por exemplo.</p> <p>6. Mobilidade: forma e velocidade de caminhada.</p> <p>7. Ocupação do espaço doméstico: formas de estar à vontade, modos de realizar operações familiares, etc.</p> <p>8. Entonação: prosódia, alongamento, aumento de tom.</p>

Fonte: Produção do próprio autor.

Para analisar as intenções pragmáticas corporificadas, acrescentamos o oitavo item dos *habitus* enumerados por Bourdieu, pois contatamos que o a articulação prosódica é uma importante ferramenta empregada para a manipulação da atenção alheia com prolongamentos de vogais, tons exclamativos, fala manhosa ou irritada.

3.3. Reações e controle

Como afirmamos na fundamentação teórica desta dissertação, Greimas (1979) já se preocupava com reações durante eventos linguísticos. Ele reportou os seguintes: *tentação*, *intimidação*, *sedução* e *provocação* como modalidades de manipulação. Perguntamo-nos se crianças na primeira infância teriam habilidades para adotar essas reações.

Para que a reflexão seja procedente, será preciso relembrar que *tentação* remete ao momento em que a criança, por exemplo, daria um objeto de valor positivo ao manipulado (a mãe, no caso desta dissertação) pelo manipulador (a criança), o que poderia ser um carinho, um abraço, um afago, um convite; já, a *intimidação* requereria igualmente um objeto, mas de valor negativo, o que poderia ser uma birra, uma irritação comportamental ou mesmo uma agressão; na *sedução*, a criança tentaria recuperar a atenção da mãe por meio de estratégias mais complexas e elaboradas de forma mais alta e vinculada ao *habitus* desejável pela família. Nesses casos, a mãe certamente se sentiria ‘recompensada’ por ter educado seu filho eficientemente. Mas poderia ocorrer a *provocação*, momento em que a resposta fosse de valor negativo e até afastada da situação prevista.

Para lidar com essas reações, precisaremos desenvolver um modelo de controle de gestos e posturas, dentre outros elementos proxêmicos. Retomando o quadro em que incluímos as reações apresentadas por Ekman, será possível intuir a dificuldade de aprender por elementos não linguísticos os itens apresentados na coluna da direita:

Quadro 15 – Ações impulsionadas por emoções, com base em Ekman (2011)

Impulsos para a ação	Manifesto a partir da emoção
Aproximar do gatilho emocional	Raiva e satisfação
Congelar, se isso evitar a detecção, ou escapar da situação perigosa, se não for possível evitar a detecção.	Medo
Não se afastar muito para se livrar do objeto ofensivo: um desvio de olhar	Aversão
Perda generalizada do tônus muscular, a postura se retrai, sem ação	Tristeza
Impulso de encarar com desprezo o objeto	Desdém
Atenção fixa no objeto da emoção	Surpresa e assombro
Relaxamento da postura corporal	Alívio
Movimento em direção à fonte do estímulo	Prazer sensorial tátil
Orientação em direção à sua fonte, embora nenhum movimento possa ser diferente do olhar de soslaio	Prazer sensorial
Riso frequente produz movimentos corporais repetitivos, juntamente com espasmos de alegria.	Diversão

Fonte: Produção do próprio autor

Essas teorias que priorizaram emoções e manipulações nos serviram de respaldo e de aparato teórico para a classificação e leitura das ações, gestos e expressões que surgiram diante dos vídeos. Reconhecê-las nos permitiu categorizá-las e estabelecer diálogos entre suas ocorrências e as intenções reconhecidamente já classificadas como pragmáticas.

A confluência de todo arcabouço teórico exposto até esta seção desta dissertação será evidenciado por meio da descrição e da análise dos áudiovídeos expostos no capítulo 4.

CAPÍTULO IV: ANÁLISE DOS DADOS – A RETOMADA DO ESPAÇO DE ATENÇÃO CONJUNTA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos audiovisuais registrados pelas mães e dados para que esta pesquisa fosse levada a termo. Antecedendo a análise, apresentaremos os dados da interação (i), obedecendo aos seguintes critérios: tempo de duração, espaço em que o jogo ocorre, tipo de jogo, momento das tentativas, idade da criança e, por fim, o número de desconstrução do espaço de atenção conjunta.

Este capítulo organizar-se-á da seguinte maneira: sucedendo a descrição inicial na seção 4.1, apresentaremos a análise das atitudes pragmáticas a serviço do espaço de atenção conjunta na seção 4.2 e, na seção 4.3, correlacionaremos o envolvimento do corpo em empreendimentos para a retomada do espaço de atenção conjunta. A ideia é verificar em que medida, na primeira infância, elementos pré-sintáticos são mobilizados como estratégias pela criança para alcançar a atenção da mãe.

Nas descrições dos registros audiovisuais, por questões metodológicas, distribuiremos as amostras em duas faixas etárias: 2 a 4 anos (vide seções 4.1.1, 4.2.1, e 4.3.1) e 5 a 6 anos (vide seções 4.1.2, 4.2.2 e 4.3.2). Lembramos que os momentos de desconstrução do espaço de atenção conjunta (EAC) referem-se àqueles momentos em que a mãe rompe com a interação e dissimula ter voltado sua atenção para o equipamento eletrônico utilizado como distrator (celular ou tablete).

4.1. Descrição dos registros audiovisuais

4.1.1 Primeira faixa etária (2 a 4 anos)

Interação 1 (i1)

- Tempo total do vídeo: 6 minutos e 57 segundos

- Espaço da interação: Brinquedoteca da casa
- Jogo: Lig 4 (Jogo de encaixe de peças)
- Número de desvios de olhar da mãe para o celular: 4
- Momento das tentativas: 1 – 0:50; 2 – 2:25; 3 – 3:09; 4 – 3:27
- Tempo total de observação: 48 segundos
- Idade da criança: 2 anos e 9 meses

Descrição i1

A gravação inicia-se quando a mãe está organizando o jogo. Ela e o filho estão sentados no chão com as pernas cruzadas. Para filmar, a câmera foi posicionada atrás da criança de modo que nos possibilitou visualizar o perfil da mãe e as costas do filho.

Antes de iniciarem a partida, a mãe pede a ajuda para separar as pedras azuis das amarelas. A criança a ajuda e, então, começam a partida. Ela pergunta se quer ser o primeiro, e ele aceita. Vão trocando a vez sucessivamente com pouca fala. Ele diz: “Sua vez”; ela pergunta: “Minha vez?”, e continuam o jogo. Aos 50 segundos, ela pega o celular logo depois de concluir a sua jogada.

Logo após a instauração da primeira quebra da cena de atenção conjunta, o filho a encara (Cena 1) e, em seguida, olha para outras partes do cômodo, mexendo a perna, sinalizando a espera de uma reação. Depois de 16 segundos, ele diz em tom exclamativo: “Mamãe, vamo lá”. Ela responde:

“Vamo lá?”, ainda fitando o celular. Ele responde: “ãhan”, girando o próprio corpo e dando uma volta completa. A mãe deixa o celular no chão, cobrando que ele jogue por ser sua vez. Ele, então, olha para o jogo e diz que já jogou. Ela pergunta se ele tinha certeza e ele assente. Durante essa negociação, o filho vai se afastando, arrastando-se para trás. A mãe, confundindo-se, joga na vez do filho encaixando uma pedra e solicitando que se aproximasse novamente.

Restabelecem a interação, e, enquanto jogam, o filho se move bastante, dizendo ser um tubarão. Aproxima-se da mãe, simula mordê-la como um tubarão com sons de mordida. Ela diz para não o fazer. Ele se levanta e a abraça. Senta em seu colo. Retoma o faz de conta, dizendo que é um peixe e um tubarão. Ela pergunta se ele não quer retomar o jogo, e ele, então, enche a mão de peças e diz que jogará todas de uma vez. Ela intervém, explica que essa não é a regra do jogo e que deve ser um de cada vez. Ele acata, e recomeçam a partida. Após essa primeira quebra do EAC, a mãe tem dificuldade para restabelecê-lo. Consegue somente depois de, aproximadamente, 1 minuto e 10 segundos, quando a criança volta a jogar. Depois de retomar a interação, a mãe espera três jogadas e pega o celular novamente. Agora, o filho fica de costas para ela, como se quisesse sentar em seu colo para jogar. Ele faz a jogada, enquanto ela manuseia o celular, então ele exclama: “Vai, você, mãe!”. Ela diz que já vai, sem tirar os olhos do celular. Ele se afasta, olha para ela e se movimenta no tapete. Deita, rola e diz, novamente em tom exclamativo: “Você não [tendeeeee]”. Repete “você não [tende]”, mas sem alteração no tom. Em seguida, simula gritar: “Vaiiii”, mas a mãe não responde e continua no celular. Ele, então, a chuta de leve três vezes no braço (Cena 2). Ela o repreende, abandona o celular e promete voltar a jogar. Ele diz: “Tá bom”, e a interação é restabelecida.

Poucos segundos depois, a mãe inicia a próxima quebra. O filho espera 3 segundos e exclama: “Você, mamãe!”, mas ela não responde. Em seguida, ele apoia suas mãos nas pernas da mãe, inclina o tronco para frente, invadindo seu espaço, aproxima bem seu rosto ao rosto dela, estabelece contato visual e diz, em tom exclamativo: “Mamãe, você!” (Cena 3). Diante dessa investida, a mãe deixa o celular no chão e retoma a interação. Ele combina: “um de cada vez”, e ela concorda.

Mais algumas jogadas acontecem até que a mãe inicie a quarta quebra. Enquanto ela mexe no celular, ele continua jogando, mas agora com as peças da mãe. Diante da inércia da mãe, o filho se levanta e diz que quer “Chisistí [assistir]” (Cena 4). A mãe insiste que o filho prossiga com o jogo, mas ele abandona a atividade dizendo que prefere assistir a um vídeo. Eles desmontam o tabuleiro sem o concluir, e a mãe seleciona outro jogo. Ela insiste em continuar o experimento com esse novo brinquedo. A partir desse momento, não analisamos as reações por questões metodológicas, dentre as quais a manutenção de equidade entre as outras interações, que continham apenas um jogo.

Interação 2 (i2)

- Tempo total do vídeo: 6 minutos e 48 segundos
- Espaço da interação: Sofá do escritório da casa
- Jogo: Lince (Jogo de tabuleiro)
- Número de desvios de olhar da mãe para o celular: 4
- Momento das tentativas: 1 – 3:32; 2 – 4:46; 3 – 5:52; 4 – 6:17.
- Tempo total de observação: 83 segundos
- Idade da criança: 3 anos e 3 meses

Descrição i2

A gravação inicia-se quando a mãe abre a caixa do jogo. O criança está sentado no sofá, ao lado do tabuleiro, e a mãe agachada no chão. Ela pergunta se o filho sabe jogar, e ele confirma. Estabelecem os acordos de que cada um pegará somente cinco peças e que deverão respeitar a vez do outro em jogadas alternadas. Ela o estimula perguntando quem vencerá, e ele responde que vencerá. Eles conferem a quantidade de peças de cada um, e ela sai do escritório para buscar o celular que havia esquecido para iniciar o experimento. Enquanto ela está fora do escritório, o filho solitariamente diz: “Eu vou ganhar” e começa a cantarolar uma canção, com os olhos fitos no tabuleiro, examinando-o.

A mãe regressa, confere novamente se cada um tem cinco peças, reforça as regras e pergunta quem começará. O filho responde que ele será o primeiro, e o jogo inicia-se. Realizam algumas jogadas, interagindo bastante. A mãe demonstra interesse e comemora tanto quando ele encontra rapidamente a peça correspondente no tabuleiro como quando a ajuda a encontrar a sua.

Aos 3 minutos e 12 segundos, a mãe inicia a primeira ruptura do EAC. O filho diz, assim que ela pega o celular: “Então é você”, mas a mãe não responde. A criança olha ao entorno, esperando sua mãe enquanto emite sons ininteligíveis, tais como “nãã”. Ao mesmo tempo em que ele manuseia algumas peças do jogo, ela ainda manipula o celular.

Silenciosamente o filho aguarda por 30 segundos até que rompe o silêncio e pergunta à mãe: “Quem vai achar essa princesa para mim?”, mostrando a peça. (Cena 1). A mãe estabelece contato visual breve e repete a pergunta sobre quem vai achar. Ela olha para o celular e para o jogo, dividindo a sua atenção. Ele, então, diz: “Eu vou achar... Esse... Cadê? Cadê esse?”. Diante da pergunta, a mãe deixa o celular e retoma a interação. Realizam algumas jogadas e ela pega, novamente, o celular, dando início à segunda quebra da cena de atenção conjunta.

Enquanto a mãe mantém os olhos fitos no celular, o filho cobra sua participação: “É você”. A mãe não responde, e ele canta brevemente uma cantiga exclamando, em seguida, “Agora é Vocêêê!!!”. Com tom de reclamação, diz pausadamente entre as sílabas “A go ra é vo cêêê!!!”, enquanto empurra e chuta levemente o braço de sua mãe com o pé esquerdo

(Cena 2). Diante da visível insatisfação do filho, ela retoma a interação e realiza mais algumas jogadas.

Passados 50 segundos, a mãe inicia a terceira quebra do EAC. Após 2 segundos, a criança pergunta: “Cadê?”, mas a mãe não responde. Em seguida, tenta envolvê-la novamente no jogo e alerta: “Agora é você”. A mãe, porém, continua inerte, atenta ao celular. Visivelmente irritado, ele exclama: “Agora vocêêê!!! A go ra vo cêêê!!!”, enquanto chuta e empurra a mãe com os dois pés (Cena 3). Diante da intensidade da tentativa de recuperar a atenção da mãe, esta retorna ao jogo frisando que a reação do filho foi exagerada. Eles retomam a interação e realizam mais uma jogada.

Em seguida, a mãe inicia a quarta, e última, ruptura do EAC. O filho espera 8 segundos e diz: “Agora é sua veeez”. Diante da inércia da mãe, ele repete mais intensamente: “A gora é sua veeez”, contudo a mãe não responde. Ele insiste mais pausadamente “A go ra na sua veeez!!”. Após essa terceira tentativa de retomada do EAC pelo filho, a mãe retorna ao jogo, retoma a cena de interação e encerra a filmagem.

Interação 3 (i3)

- Tempo total do vídeo: 4 minutos e 54 segundos
- Espaço da interação: Cama da criança
- Jogo: Lego (Jogo de encaixe)
- Número de desvios de olhar da mãe para o celular: 6
- Momento das tentativas: 1 – 0:24; 2 – 0:50; 3 – 1:14; 4 – 1:48; 5 – 2:16; 6 – 2:38;
- Tempo total de observação: 116 segundos
- Idade da criança: 3 anos e 7 meses

Descrição i3

A instauração do EAC não foi registrada pela mãe na filmagem. O vídeo inicia-se quando mãe e filho já estão brincando e estabelecendo os combinados. A mãe decide que o filho será o primeiro a jogar e combina que cada um deve encaixar somente uma peça por rodada. A criança então pega sua peça, mas não tem força suficiente para encaixá-la. Então a mãe o auxilia e diz: “Força”. Em seguida, ela encaixa a sua peça e diz que, a partir daquele momento, ele colocará uma e ela, outra.

Nesse instante, a mãe pega o celular, iniciando a primeira quebra do EAC. O criança a ignora e encaixa duas peças. A própria mãe retoma a interação, abandonando o celular, para repreender o filho e relembrá-lo do acordo realizado. Em seguida, volta novamente ao celular para iniciar a segunda ruptura do EAC.

Após 5 segundos, o filho cobra que jogue: “Pronto, vai. Agora é você, mamãe! Mamanheeee! Mamãe! Mamãe! Logo! Faz um grandããã! Vamo logo! Mamãe. Mamanhiii”, empregando o tom exclamativo por diversas vezes. A mãe atende ao seu chamado e encaixa uma peça, mas imediatamente volta ao celular. Ele diz: “Agora é a minha vez” e pega mais uma peça. Enquanto se esforça para encaixá-la, emite um efeito sonoro “uuhuhuhu”, como se estivesse cantarolando. Realizado o encaixe, ele diz: “Mamãe, é você! Eu já fiiiiz! Mamãe!”. Claramente, sua expressão denota frustração. Ele olha para baixo e faz um biquinho. Então insiste buscando contato visual: “Oh mamãe! Agora é você!”. A mãe responde e retoma a interação, realizando a sua jogada. Ela

altera o modo de encaixar as peças e estimula o filho a não deixar a torre, que estão construindo, cair, porque, quem a deixar cair, perderá o jogo. Ele aceita e se anima.

Em seguida, a mãe inicia a quarta interrupção do EAC. Assim que o filho percebe que ela desviou o olhar para o celular, ele diz: “Vai cair” (Cena 1). A mãe não responde, o que o impulsiona à tentativa de burlar a regra recém estabelecida: “Quem deixar cair ganha, mamãe”. Ela, sem mexer a cabeça e o pescoço, olha para ele. Restabelecem o contato visual, e ele insiste “Tá bom?”. Ela retoma a cena, movimentando-se, enquanto pergunta-lhe quantas peças ele havia colocado. Ele respondeu apontando para as duas últimas peças que encaixara. Ela relembra novamente que deveria ser a sua vez de jogar. Seleciona, então, uma peça, encaixa-a e retorna ao celular.

Nesta quinta interrupção do EAC, o filho quer chamar a atenção da mãe perguntando: “Aqui é o canto do pensamento neh?”, ao tentar colocar uma peça bem no meio da torre de legos já montada. Ela não responde, e ele continua: “A gente tá fazendo um castelo”. Ela não responde e, em seguida, pressiona uma tecla do celular e uma música se inicia. Ele, interessado em ver do que se trata, sai do seu espaço, desloca-se para mais perto da mãe, olha para a tela do celular e pergunta: “Mamãe, que jogo é esse? É igual o do papai, aquele que já tinha”. Ele apoia sua cabeça no ombro da mãe, e ambos compartilham a atenção voltados para o celular. Ela interrompe essa interação, afasta o celular e solicita que retomem o jogo. Ele volta ao seu lugar e diz: “É um de cada vez que vai jogá neh?”.

A mãe não responde porque acabou de iniciar a sexta ruptura do EAC. A criança continua falando ao tentar encaixar mais peças: “Eita. Vai quebrar, vai quebrar! Quebrô!!”. Solta a torre, que não desmorona. Então diz: “Eu venci porque quase quebrou”. Sem respeitar o combinado, encaixa mais uma peça, enquanto a mãe manuseia o celular. Observa um pouco a torre e chama: “Mãmãe! Agora é a sua vez. Mamãe!”. Ele seleciona uma peça e chacoalha próxima à face da mãe dizendo: “Oh mamãe, sua pecinha aqui. Já peguei sua pecinha” (Cena 2). Como a mãe continuou olhando para o celular, ele apoia delicadamente uma peça no ombro dela. Joga-se para trás na cama, ri e aponta o dedo para mãe, ironizando-a (Cena 3). Mesmo diante do deboche, a mãe continua seguindo as nossas instruções e não responde a provocação.

Ainda deitado, o filho para de rir e tenta motivar a mãe a jogar: “Mamanhê, coloca aqui”, mas ela não responde. Em seguida, ele demonstra desapontamento. Cerra os lábios como se fosse um biquinho e diz, desacreditado: “Vou ficar até esperando” (Cena4). Ele mantém a expressão e faz um “Tch”, som comumente empregado em situações de desapontamento. Segundos depois, ouve-se a voz da irmã falando em outro cômodo com o pai. Preocupado com uma possível intromissão da irmã, ele pede à mãe que expulse qualquer pessoa que venha a entrar no quarto. A alteração do foco da atenção do brinquedo para uma possível entrada da irmã interrompeu a análise da sexta ruptura do EAC, uma vez que a cena deixa de ser triádica (mãe, filho e jogo), inserindo um novo elemento (a irmã), nessa cena.

Em seguida, o filho se levanta e desce da cama. Ele pede à mãe que o aguarde enquanto fará “xixi”. Segundos depois, a gravação é encerrada.

Interação 4 (i4)

- Tempo total do vídeo: 6 minutos e 38 segundos
- Espaço da interação: Brinquedoteca da casa
- Jogo: Lig 4 (Jogo de encaixe)
- Número de desvios de olhar da mãe para o celular: 6 vezes
- Momento das tentativas: 1 – 1:17; 2 – 1:41; 3 – 2:43; 4 – 3:25; 5 – 4:46; 6 – 5:20.
- Tempo total de observação: 128 segundos
- Idade da criança: 4 anos

Descrição i4

A gravação inicia-se quando mãe e filha estão separando, silenciosamente, as peças para iniciar o jogo. Elas estão sentadas no chão, com as pernas cruzadas, uma de frente para a outra. A mãe pergunta se a filha vai começar o jogo, ela aceita e iniciam a partida. Após a primeira jogada da filha, a mãe estabelece o acordo de que quem completar primeiro três peças seguidas ganha o jogo. A filha aceita e, em seguida, as duas completam o encaixe de três peças. Elas riem e continuam a interação.

Depois de jogar, ao 1 minuto e 17 segundos, a mãe inicia a primeira ruptura do EAC. Sem perceber que a mãe pegou o celular, a filha pergunta: “Toda é sua vez?”. Olhando para a celular, a mãe responde que já jogara e que seria a vez da filha. A criança, então, olha para a mãe e observa que está manuseando o celular. Faz a sua jogada e exclama: “Mãe, vai tá com o amarelo!”. A mãe cede e retomam o jogo por algumas jogadas. A filha diz sorrindo que acha que a mãe perderá, e a mãe questiona “será?”. Em sua vez de jogar, a mãe pega o celular que estava no chão ao seu lado e inicia a segunda ruptura do EAC.

Passados poucos segundos, a filha diz: “Ei! Já é [ininteligível]” apontando as peças já jogadas. Vai para trás, descruza e abre as pernas. Volta para perto do jogo, conta silenciosamente as peças jogadas. Repete o movimento para trás, com as pernas abertas e descruzadas. Bate os pés duas vezes no chão (Cena 1). Volta novamente a mexer nas peças jogadas. Olha

para a mãe e diz: “Mamãe, vamo lá”. A mãe aceita, retoma a cena, e a filha sorri. Jogam por 15 segundos, até que a mãe, novamente, traz o celular para a cena, iniciando a terceira quebra do EAC.

A filha encaixa sua peça e pede: “Vai, mamãe!”, com tom exclamativo. A mãe responde: “já vou”, mas continua no celular. Em seguida, a filha bate duas palmas (Cena2). De repente, um de seus irmãos entra na brinquedoteca e demora 10 segundos para sair. Elas, então, retomam o jogo. E depois de algumas jogadas, em silêncio, a mãe traz o celular para a cena.

Iniciada a quarta ruptura do EAC, a filha busca contato visual, mas a mãe não corresponde. Ela segura a peça na mão, hesita em jogá-la e pergunta: “Mãe, posso por aqui em cima?”, apontando para uma posição em que seria impossível encaixar peças, pois estava fora do tabuleiro (Cena 3). Sem olhar a filha, a mãe balança a cabeça como sinal negativo. A filha responde: “Mas eu quero”, com tom provocativo. A mãe diz algo ininteligível tal como “e então?”. A criança altera a estratégia e começa a sorrir ameaçando colocar a peça onde a mãe tinha dito para não a colocar. A mãe não cede e continua olhando para o celular. A filha, então, diz: “Tah” e encaixa a sua última peça dentro do tabuleiro. Depois, desloca-se para frente e esbarra no jogo. A mãe, naquele momento, retoma a interação com a filha, e combinam concluir o jogo encaixando alternadamente as peças restantes da mãe. A partida é finalizada e iniciam a próxima.

Após duas jogadas, a mãe inicia a quinta quebra do EAC. Ao pegar o celular, a filha olha imediatamente e exclama: “Mamãããe!!! Por que você tá errando de novo?”. A mãe não cede, e a filha joga sozinha as suas peças e as da mãe. Em seguida, a filha busca contato visual e olha para o celular. Vai para trás, estica as pernas, esbarrando no tabuleiro, e exclama: “Mamãhêêêê!”. Fitando o celular, a mãe responde: “uhm”. A filha solicita: “Vamo?”. A mãe aceita e retoma a interação.

Uma jogada depois, a mãe instaura a sexta e última ruptura do EAC. Assim que pega o celular, a filha olha-a imediatamente e exclama, em seguida, em tom de reclamação: “Mamãe!”. Com a falta de atenção da mãe, ela abandona o jogo, abre uma gaveta ao seu lado e retira brinquedos do seu interior (Cena 4). Tenta mais um contato visual com a mãe e continua trocando

brinquedos da gaveta. Após 1 minuto e 18 segundos nessa situação, o vídeo é encerrado.

4.1.2 Segunda faixa etária (5 a 6 anos)

Interação 5 (i5)

- Tempo total do vídeo: 12 minutos 7 segundos
- Espaço da interação: Quarto da criança
- Jogo: Quebra-cabeça
- Número de desvios de olhar da mãe para o celular: 5
- Momento das tentativas: 1 – 3:25; 2 – 4:21; 3 – 5:24; 4 – 6:24; 5 – 7:18
- Tempo total de observação: 106 segundos
- Idade da criança: 5 anos e 1 mês

Descrição de i5

Inicialmente, a mãe constrói o espaço de interação. Pede que filho se sente a sua frente, e começam a montar o quebra-cabeça. A mãe o ajuda a encaixar algumas peças e a adequar outras colocadas de ponta cabeça (Cena

1). Esse momento de interação dura 3 minutos e 25 segundos, quando a mãe, então, inicia a primeira tentativa de ruptura do EAC, manuseando seu celular.

Quando o filho percebe que sua mãe está mexendo no celular, tenta retomar o EAC. Ele a chama: “Pronto, pronto, mãe” e busca contato visual (cena2). Ela, obviamente, seguindo nossa instrução, continua com os olhos fitos no celular. Ele logo desiste da interação e continua jogando sozinho por quase um minuto. Como seguiu jogando, ela abaixa o celular e volta ao jogo, tecendo comentários sobre as peças que foram montadas ao contrário. Em seguida, manuseia novamente o celular.

Nessa segunda tentativa de quebra do EAC, o filho não tira os olhos do jogo. Ele continua a montagem como se ela não estivesse ali. Diante da indiferença da criança, ela solta o celular e volta ao jogo. Sem estabelecer contato visual, ele pergunta: “Irmão? Aqui é irmão?”. A mãe, então, esclarece a dúvida, e continuam conversando sobre os detalhes das peças.

Inicia-se a terceira tentativa de ruptura do EAC. A mãe pega o celular e, logo em seguida, o filho diz: “eu não consigo achar”. Ela continua no celular, e ele procura a peça na caixa. Encontra-a e monta a penúltima peça de uma das partes. Em seguida, procurando a última peça pelos cantos do quarto, chama a mãe com voz de mimo: “A gente perdeu uma peça, mãe”. Mesmo com a nossa instrução para não responder, a mãe começa a procurar a peça que não estava perdida, mas na caixa. Ela a encontra, e ele a encaixa. Seu auxílio permanece por mais alguns instantes ressaltando traços das personagens que deveriam estar próximas na nova parte.

Novamente a mãe manuseia o celular, mas, como a criança a ignora, ela altera as regras. Coloca a caixa de peças entre eles e estabelece o acordo de que haverá uma vez para cada um jogar. Ela retoma o celular, iniciando mais uma quebra do EAC. Ele pergunta: “Cadê a peça da cara?”. Ela não responde, o que o motiva a insistir com a voz de mimo: “cadê a outra peça da cara, mãe?”. Ela não responde, e ele altera a estratégia, aumentando a altura da voz para dizer, novamente com mimo: “Mãe, a gente perdeu um!”. Durante essa fala, o filho tenta estabelecer contato visual. A mãe não resiste e volta ao jogo à procura da peça que não estava, de fato, perdida. Ao encaixá-la no quebra-cabeça, a criança sorri, satisfeita.

A mãe inicia mais uma tentativa de ruptura do EAC, mas a criança desiste e sai do quarto dizendo que está com vontade de fazer xixi. Quando retorna, a mãe tenta retomar o jogo, mas o filho se nega. Assim, conclui-se a gravação.

Interação 6 (i6)

- Tempo total do vídeo: 1 minuto e 38 segundos
- Espaço da interação: Cama da mãe
- Jogo: Dominó (Adaptado com animais)
- Número de desvios de olhar da mãe para o tablet: Somente uma, porém longa – 45 segundos
- Momento das tentativas: aos 46 segundos
- Tempo total de observação: 52 segundos
- Idade da criança: 5 anos e 4 meses

Descrição de i6

A mãe inicia o jogo de dominó distribuindo as peças. Simultaneamente, pede ao filho que escolha 5 delas. Em seguida, confere a quantidade das suas peças e as do filho. Depois, a mãe pergunta se o filho quer começar, e ele prontamente responde afirmativamente, com um sorriso no rosto. Assim, o EAC é construindo enquanto estão sentados na cama do quarto da mãe.

O jogo se desenvolve, e a criança ‘compra’ peças e comemora. Aos 46 segundos, a mãe pega o *tablet*, iniciando a primeira e única ruptura do EAC, e mantém seu olhar voltado para esse dispositivo até pouco tempo antes do término da gravação.

A partir desse momento, a criança observa a mãe e inicia tentativas falidas de chamar sua atenção. O filho pergunta: “Eu tenho galinha, mamãe. Serve assim?”. Em seguida, a criança desloca seu corpo para a frente (Cena 2), invade o espaço físico da mãe, compartilhando o novo assunto e comentando, sobre o *tablet*: “Está descarregando”. Demonstrando desapontamento, ordena à mãe: “Desliga logo”, mas a mãe mantém seu olhar no equipamento. Novamente, a criança pergunta sobre o jogo: “Mamãe, eu tenho galinha, serve? Finalmente eu ganhei um peixe!”. A mãe continua mexendo no aparelho. Em seguida, com força, ele bate as peças que estavam em sua mão umas nas outras. A mãe não responde, e ele insiste: “Mamãe, eu acho que acabou o [fuça]. E acabou. Mamãeeeeee”. A criança levanta as

sobrancelhas e abre bem as pálpebras (cena 3); em seguida, a criança bate-se na cabeça com as duas mãos (cena 4) e diz bem baixinho: “Tô esperando”.

Nos próximos 4 segundos, a mãe volta sua atenção para o filho, que sorri. Nesse momento, o registro audiovisual é concluído.

Interação 7 (i7)

- Tempo total do vídeo: 27 minutos
- Espaço da interação: Sacada do apartamento, local comumente usado para brincar.
- Jogo: Dominó
- Número de desvios de olhar da mãe para o celular: 7
- Momento das tentativas: 1 – 7:30; 2 – 7:58; 3 – 8:30; 4 – 9:23; 5 – 10:19; 6 – 10:38; 7 – 12:00.
- Tempo total de observação: 73 segundos
- Idade da criança: 5 anos e 9 meses

Descrição de i7

A interação ocorreu na sacada do apartamento, espaço comumente destinado às brincadeiras. A mãe senta-se em frente à filha, e ambas jogam dominó sentadas à mesinha da criança. A mãe constrói o EAC e deixa a criança muito envolvida com a atividade.

A primeira quebra do EAC ocorre somente depois de 7 minutos e meio, durante a segunda partida. Apesar de nossa instrução, a mãe mantém interação discursiva com a filha enquanto olha para o celular posto sobre a mesa entre as suas peças, falando sobre a próxima jogada, que seria da filha.

A resposta da mãe não foi suficiente para que a filha considerasse como retomada de sua atenção. A criança não aceita esse envolvimento parcial da mãe, e, debruçada sobre a mesa, bate os cotovelos na mesa, repetindo a fala da mãe e prolongando o “você teeeeemm”, fala anterior da mãe. O comportamento da mãe se repete, ela continua mexendo no celular enquanto cobra a jogada da filha que dá quatros tapas fortes na mesa com força (Cena 1). A mãe repreende-a: “Não, [nome da criança]”. A filha responde com risos por 4 segundos. Como a mãe continua olhando para o celular, ela dá mais dois tapas na mesa tão fortes que chegam a desvirar algumas peças. A intensidade dessa ação chamou a atenção da mãe que imediatamente olha para a filha, repreendendo-a e ameaçando-a com a sua desistência do jogo.

Em seguida, a mãe olha para o celular e dá início a mais uma ruptura do EAC. Depois de dois segundos, a filha novamente bate na mesa, dois tapas seguidos de mais dois, mas as peças não viram. Então, ela decide simular que derrubará as pedras da mãe. Diante dessa provocação, a mãe adverte que, as peças podem cair, e a filha responde com um riso nervoso. A mãe mantém o celular na mesa, porém retoma a conversa sobre o jogo, reconhecendo que se trata da sua vez. Essa interação mantém-se por 30 segundos.

Na terceira ruptura do EAC, após a mãe manter por 5 segundos os olhos fitos no celular, a filha diz, apontando para as pontas do dominó: “Aqui é a maior e a menor”, mas a mãe não responde. A filha, então, pega uma de suas peças e faz uma jogada propositadamente equivocada. Em seguida, diz, sorrindo ironicamente: “Pronto”. Imediatamente, a mãe olha para o jogo, reconhece a jogada como inválida e retoma a interação, explicando para a filha que terá de refazer a jogada.

Após 40 segundos de interação, a mãe volta os olhos para o celular e dá início à quarta ruptura do EAC. A filha diz baixinho: “três ou dois”, mas a mãe ignora. Então a criança se levanta rapidamente, apoia-se na mesa com as duas mãos, inclina o corpo para frente, aproxima sua cabeça à da mãe e grita: “Três ou dois!” (Cena 2). A mãe cede pedindo silêncio e fazendo a sua jogada. Essa

interação é restabelecida por 50 segundos até que mãe tira o celular da mesa e o levanta, colocando-o entre sua face e a da filha, iniciando a próxima tentativa.

Após o início da quinta quebra do EAC, a menina observa o jogo e exclama: “Você pôs”. A mãe imediatamente olha para o jogo, interage com a filha, pede desculpas pela falta de atenção e realiza uma jogada. Em seguida, volta ao celular. A filha diz: “Pronto” e olha para mãe. Ao perceber que esta novamente manipula o celular, em apenas um segundo, a criança levanta o braço colocando sua mão entre a tela do dispositivo e a face da mãe (Cena 3). Rapidamente, a mãe se afasta junto com o celular, distanciando seu tronco da mesa. A criança começa a rir e mãe a volta os olhos para o celular. Diante da recusa mãe, a filha insiste em recuperar o EAC, aponta para uma das peças de sua mãe (Cena 4) e a desvira.

Com essa ação, a tentativa da criança de chamar a atenção da mãe mostrou-se exitosa. Mesmo sob protestos, a mãe volta à cena de atenção conjunta, lamentando a atitude da filha, e a repreende, dizendo que não pode agir dessa maneira. Em seguida, realizam mais algumas jogadas até o término da partida.

Elas combinam de jogar mais vez, e, para isso, a mãe solicita que a filha misture as peças enquanto pega o celular novamente. Nessa sétima quebra do EAC, a filha começa a trapacear, escolhendo suas peças. A mãe, observando-a, apoia o celular na mesa e protesta. Repreende a filha, desvira todas as peças e as mistura para o início da próxima partida, ressaltando a importância de respeitar as regras.

A gravação continua. Contudo, restringiremos nossa análise até esse momento que corresponde a 5 minutos de observação. Se continuássemos, não poderíamos estabelecer comparações, uma vez que os outros registros audiovisuais são bem menores e com interações mais curtas.

Interação 8 (i8)

- Tempo total do vídeo: 3 minutos
- Espaço da interação: Sala de casa
- Jogo: Doutora brinquedos (Jogo de tabuleiro)
- Número de desvios de olhar da mãe para o celular: 3

- Momento das tentativas: 1 – 0:10; 2 – 0:41; 3 – 1:02
- Tempo total de observação: 94 segundos
- Idade da criança: 6 anos e 2 meses

Descrição de i8

O momento de instauração da cena e do início do jogo não foi filmado. O vídeo inicia-se com a primeira quebra do EAC. Em 8 segundos, a filha, para retomar a atenção da mãe, toca em seu braço (Cena 1) e o chacoalha grosseiramente, dizendo ao mesmo tempo: “Peguei”. A mãe, conforme a instrução dada por nós, continua com o olhar no aparelho. Como essa tentativa foi falida, a filha altera a estratégia em apenas 2 segundos. Ela, nesse momento, chama a mãe com voz mais alta: “Mamããããe, mãe”, em consonância com um aceno bem próximo à face da mãe (Cena 2). No entanto, a mãe permanece olhando para o celular, o que leva a filha a chacoalhar novamente seu braço. Todas essas tentativas – aceno, toque, prosódia – ocorreram em apenas 4 segundos. A intensidade dessas ações da filha fez, então, a mãe retornar ao jogo. Enquanto a mãe está jogando, a filha observa e comenta: “Tá quase”.

Logo em seguida, a mãe inicia uma nova ruptura do EAC ao pegar mais uma vez o celular. A criança olha rapidamente e vê que a mãe está com o

dispositivo. A filha vira o jogo para si e faz algumas jogadas sozinhas até conseguir achar a cordinha, objetivo do jogo. Como a filha notou que a mãe, distraída, não vira que ela alcançara o objetivo, tenta novamente recuperar o EAC, obtendo êxito. Em dois segundos, a filha diz: “Oh, mamãe, xiu! Acordaaaaaa, oh!” e acena próximo à face da mãe. Coloca a mão entre o celular e o rosto da mãe (Cena3), impedindo-a de ver o dispositivo. Aponta com o dedo indicador para o jogo em sincronia com a fala: “Peguei”. A mãe restabelece brevemente o contato visual e lembra a filha de que precisa respeitar a sua vez. Em seguida, pede para esperar um pouco mais e volta a manusear o celular.

Nessa terceira ruptura do EAC, mesmo sem o contato visual entre elas, a filha, fitando o jogo, diz: “Eu já peguei, já. Peguei a cordinha. Essa parte é o hipopótamo. Agora eu vou [] esse aqui”. Tudo fica em silêncio. A mãe ainda está com o celular na mão, e a filha continua olhando para o brinquedo, quando, segurando a cordinha, decide romper o breve silêncio para pedir: “Pega, mãe”. Sua expressão denota frustração e irritação. Como a mãe não cede, ela altera o modo de chamá-la. Com tom mais firme, ordena e apela a uma palavra inconveniente⁴⁰ “Vai, caramba!”, e volta a olhar o jogo. A mãe, contudo, não cede. Então, a criança novamente olha para mãe. Em seguida, emite um “Xiu” e bate palmas. A mãe ignora, e a filha diz: “Já passou o tempo já mamãe de você”. Como a mãe continua a ignorá-la, a criança volta ao jogo, faz jogadas e diz: “Eita! Não tá indo mamãe”.

Quando se completa um minuto sem a atenção da mãe, a filha observa que, possivelmente, o brinquedo estaria quebrado “Ixi, não entrou”. Levantá-lo e diz: “Acho que tem alguma coisa travada aqui atrás, mamãe”. No entanto, a mãe continua olhando para o celular. A filha, por sua vez, vira o brinquedo ao contrário (Cena 4), como se fosse desmontá-lo e mexe inadvertidamente na parte funcional do brinquedo. Em seguida, insiste: “Mamãe, olha aqui. Tem alguma coisa travada. Aqui. Oh mamãe, tem um brinquedinho aqui. Tá vendo, oh?”, mas a mãe não volta sua atenção e continua fitando o celular em sua mão. Alguns segundos se passam e a filha tenta recuperar o EAC: “Mamãe”.

⁴⁰ Para a família, expressões como caramba são rejeitadas

A gravação conclui-se nessa cena em que a filha tenta consertar o brinquedo e a mãe continua com o celular.

4.2. Expressões pragmáticas a serviço da retomada do EAC: as intenções

Utilizando os critérios elencados no capítulo em que descrevemos a metodologia, distribuimos as informações relevantes para o espaço de atenção conjunta. Nesse sentido, o que será analisado nesta seção é a correlação existente entre intenções e expressões pragmáticas. São intenções relevantes nesta análise: pedido de ação (PA), reconhecimento do outro (RO), reativos (RE), nomeação (N) e pedido de rotina social (PS).

Respeitando as decisões metodológicas assumidas na seção 4.1, nesta seção adotaremos igualmente a segmentação por faixa etária. Os resultados serão apresentados na seção 4.2.1 (de 2 a 4 anos) e 4.2.2 (de 5 a 6 anos). As expressões linguísticas que se correlacionam com essas intenções serão catalogadas com vistas à identificação das particularidades dessas duas faixas etárias da primeira infância.

4.2.1 Primeira faixa etária

Quadro da i1

Expressões pragmáticas a serviço do espaço de atenção conjunta	
PA - Pedido de ação: solicitar ao outro que execute uma ação. Inclui pedidos de ajuda.	
RO - Reconhecimento do outro: obter a atenção do outro. Inclui cumprimentos, chamados, marcadores de polidez e de tema.	Você, mamãe Mamãe, você
RE - Reativos: emissões produzidas enquanto a pessoa examina ou interage com um objeto ou parte do corpo.	Você não [tendeeeee]
N - Nomeação: focalizar sua própria atenção em um objeto ou evento.	

PS - Pedido de rotina social: solicitar que inicie ou continue um jogo de interação social.	Mamãe ⁴¹ , vamo lá Vai você, mamãe Vaiiiiiiii
--	--

Durante os 48 segundos de tentativas de retomada do EAC, a criança utilizou-se de três estratégias intencionais. Quanto à frequência *token*, identificamos 6 ocorrências, sendo a mais frequente o pedido de rotina social. No que se refere às expressões linguísticas, as mais produtivas foram os vocativos, presentes em, pelo menos, duas intenções pragmáticas.

Quadro da i2

Expressões pragmáticas a serviço do espaço de atenção conjunta	
PA - Pedido de ação: solicitar ao outro que execute uma ação. Inclui pedidos de ajuda.	Quem vai achar essa princesa para mim? Cadê? Cadê esse?
RO - Reconhecimento do outro: obter a atenção do outro. Inclui cumprimentos, chamados, marcadores de polidez e de tema.	
RE - Reativos: emissões produzidas enquanto a pessoa examina ou interage com um objeto ou parte do corpo.	
N - Nomeação: focalizar sua própria atenção em um objeto ou evento.	Eu vou achar. Esse.
PS - Pedido de rotina social: solicitar que inicie ou continue um jogo de interação social.	Então é você É você Agora é vocêê A go ra é vocêê Cadê? Agora é você Agora você A go ra você Agora é sua vez A go ra é sua vez A go ra na sua veeeee

Em 83 segundos correspondentes à soma das rupturas do EAC, a criança emite 13 expressões intencionais, distribuídas em 3 estratégias

⁴¹ Embora o vocativo possa ser analisado como categoria RO, a intenção global do enunciado será decisiva para a classificação.

intencionais. A mais frequente delas é o pedido de rotina social. Para chamar a mãe, no que se refere às expressões linguísticas, a mais produtiva foi o pronome de tratamento “você”.

Quadro da i3

Atitudes pragmáticas a serviço do espaço de atenção conjunta	
PA - Pedido de ação: solicitar ao outro que execute uma ação. Inclui pedidos de ajuda.	Faz um grandããão! Oh mamãe sua pecinha. Oh sua pecinha. Já peguei sua pecinha. Mamanhê, coloca aqui! Logo!
RO - Reconhecimento do outro: obter a atenção do outro. Inclui cumprimentos, chamados, marcadores de polidez e de tema.	Mamanheeee! Mamãe! Mamãe! Mamãe. Mamanhiii Mamãe! Oh mamãe! Mamãe!
RE - Reativos: emissões produzidas enquanto a pessoa examina ou interage com um objeto ou parte do corpo.	Eu já fiz Quem deixar cair ganha, mamãe. Tá bom? Aqui é o canto do pensamento, neh mamãe?
N - Nomeação: focalizar sua própria atenção em um objeto ou evento.	Oh vai cair A gente ta fazendo um castelo Eita! Vai quebrar, vai quebrar, vai “quebr”! Eu venci porque quase quebrou. É assim Eu vou ficar até esperando
PS - Pedido de rotina social: solicitar que inicie ou continue um jogo de interação social.	Vamo logo! Pronto, vai. Agora é você, mamãe! Mamãe, agora é você. Mamãe, agora é você! Mamãe, agora é sua vez.

Após observar os enunciados emitidos pela criança em 116 segundos, registramos o maior número de ocorrências decodificadas sintaticamente. O registro de 23 sentenças e foi possibilitado principalmente pelo maior tempo de gravação e, também, pelo cumprimento das instruções fornecidas à mãe, que as seguiu com bastante rigor.

Dentre as tentativas de recuperar o EAC por meio da fala, contabilizamos o vocativo como principal mecanismo com 13 ocorrências, distribuídos em 4 atitudes pragmáticas.

Quadro da i4

Expressões pragmáticas a serviço do espaço de atenção conjunta	
PA - Pedido de ação: solicitar ao outro que execute uma ação. Inclui pedidos de ajuda.	Mãe, vai, tá com o amarelo! Vai, mamãe!
RO - Reconhecimento do outro: obter a atenção do outro. Inclui cumprimentos, chamados, marcadores de polidez e de tema.	Mãe, posso por aqui em cima? Mãããe! Por que tá errando de novo você? Mamanhêêê!!! Mããmããe!
RE - Reativos: emissões produzidas enquanto a pessoa examina ou interage com um objeto ou parte do corpo.	Ei já [ininteligível]
N - Nomeação: focalizar sua própria atenção em um objeto ou evento.	Mas eu quero
PS - Pedido de rotina social: solicitar que inicie ou continue um jogo de interação social.	Mamãe, vamo lá! Vamo?

Durante os 128 segundos de tentativas de retomada do EAC, a criança utilizou-se de todas as estratégias intencionais. Quanto à frequência *token*, identificamos 10 ocorrências, sendo a mais frequente o reconhecimento do outro. No que se refere às expressões linguísticas, as mais produtivas foram os vocativos, emitidos 7 vezes e distribuídos em 3 intenções pragmáticas.

4.2.2 Segunda faixa etária

Quadro da i5

Expressões pragmáticas a serviço do espaço de atenção conjunta	
PA - Pedido de ação: solicitar ao outro que execute uma ação. Inclui pedidos de ajuda.	“Cadê a outra peça da cara”
RO - Reconhecimento do outro: obter a atenção do outro. Inclui	“Cadê a outra peça da cara, mãe?” “Mãe, a gente perdeu um”

cumprimentos, chamados, marcadores de polidez e de tema.	“Pronto. Pronto, mãe”
RE - Reativos: emissões produzidas enquanto a pessoa examina ou interage com um objeto ou parte do corpo.	
N - Nomeação: focalizar sua própria atenção em um objeto ou evento.	“Eu não consigo achar”
PS - Pedido de rotina social: solicitar que inicie ou continue um jogo de interação social.	“A gente perdeu uma peça”

Foram analisados, nessa interação, 106 segundos de tentativas de recuperação do EAC. Durante esse tempo, a criança produziu 6 enunciados distribuídos em 4 intenções pragmáticas, sendo a mais recorrente reconhecimento do outro. No que se refere às expressões linguísticas, apesar de usar o vocativo em 50% das ocorrências, nos outros enunciados, retirou o foco da mãe e voltou-se para o jogo. A criança fala sobre as peças que não está conseguindo encontrar e, assim, recupera a atenção da mãe para que ela se engaje na busca e na continuação da cena.

Quadro da i6

Expressões pragmáticas a serviço do espaço de atenção conjunta	
	Conteúdo
PA - Pedido de ação: solicitar ao outro que execute uma ação. Inclui pedidos de ajuda.	Desliga logo!!
RO - Reconhecimento do outro: obter a atenção do outro. Inclui cumprimentos, chamados, marcadores de polidez e de tema.	Eu tenho galinha, mamãe. Serve assim? Mamãe!
RE - Reativos: emissões produzidas enquanto a pessoa examina ou interage com um objeto ou parte do corpo.	Mamãe, eu acho que acabou o [fuça]. E acabou.
N - Nomeação: focalizar sua própria atenção em um objeto ou evento.	Finalmente ganhei um peixe. Tô esperando.
PS - Pedido de rotina social: solicitar que inicie ou continue um jogo de interação social.	Está descarregando (sobre o <i>tablet</i> na mão da mãe, assim que ela o pega)

A interação 6 foi a única em que a mãe realizou apenas uma única quebra do EAC. Após iniciá-la, permaneceu 52 segundos com os olhos fixos no dispositivo, sem responder às tentativas do filho. Durante esse período, a criança produziu 7 enunciados distribuídos em todas as intenções pragmáticas sendo os mais produtivos nomeação e reconhecimento do outro. No que se refere às expressões linguísticas, em somente 3 deles, houve emprego de vocativo. Predominantemente, os enunciados abordam a própria ação ou os objetos na cena.

Quadro da i7

Expressões pragmáticas a serviço do espaço de atenção conjunta	
PA - Pedido de ação: solicitar ao outro que execute uma ação. Inclui pedidos de ajuda.	Oh agora, mãe, vamo escolher os que a gente quer
RO - Reconhecimento do outro: obter a atenção do outro. Inclui cumprimentos, chamados, marcadores de polidez e de tema.	
RE - Reativos: emissões produzidas enquanto a pessoa examina ou interage com um objeto ou parte do corpo.	Você teeeemmm (repetindo a mãe) Você pôs
N - Nomeação: focalizar sua própria atenção em um objeto ou evento.	Aqui é a menor e a maior Três ou dois
PS - Pedido de rotina social: solicitar que inicie ou continue um jogo de interação social.	Pronto Pronto

Em 73 segundos correspondentes às tentativas de recuperação do EAC, a criança emitiu 7 enunciados, distribuídos entre quatro intenções pragmáticas, sendo igualmente produtivas o reativo, a nomeação e o pedido de rotina social. Quanto às expressões linguísticas, o vocativo foi emitido uma única vez. Em outros dois enunciados, utilizou o pronome de tratamento “você”, colocando a mãe no foco de sua fala. Já nos outros 4 enunciados, privilegiou suas próprias ações durante o jogo.

Quadro da i8

Expressões pragmáticas a serviço do espaço de atenção conjunta	
PA - Pedido de ação: solicitar ao outro que execute uma ação. Inclui pedidos de ajuda.	Pega, mãe! Acho que tem alguma coisa travada aqui atrás, mamãe. Oh mamãe, tem um brinquedinho aqui.
RO - Reconhecimento do outro: obter a atenção do outro. Inclui cumprimentos, chamados, marcadores de polidez e de tema.	Mããããe, mãe! Oh mãe, xi! Xi! Mamãe!
RE - Reativos: emissões produzidas enquanto a pessoa examina ou interage com um objeto ou parte do corpo.	Tá quase. Tem alguma coisa travada. Aqui.
N - Nomeação: focalizar sua própria atenção em um objeto ou evento.	Peguei! Peguei! Eu já peguei, já. Peguei a cordinha. Essa parte é o hipopótamo. Agora eu vou [] esse aqui. Ixi, não entrou.
PS - Pedido de rotina social: solicitar que inicie ou continue um jogo de interação social.	Acorda, oh! Vai, caramba! Mamãe, olha aqui! Ta vendo oh! Já passou o tempo já, mamãe, de você.

Após 95 segundos correspondentes às cenas de recuperação do EAC, contabilizamos a ocorrência de 18 enunciados, distribuídos em todas as intenções pragmáticas, sendo a mais produtiva o pedido de rotina social. No que se refere às expressões linguísticas, o vocativo foi empregado em 8 sentenças. Os outros 10 enunciados denotam maior consciência subjetiva com emprego de nomeações, cujo foco recai sobre a própria ação ou sobre considerações do jogo e de seu funcionamento.

4.3. Corporeamento na retomada do EAC

Como argumentamos nas reflexões tecidas durante o capítulo de fundamentação teórica, depois replicados em termos de métodos de análise, o corpo na filogênese é ponto de partida para a codificação de intenções. Sincronicamente, na aquisição de linguagem, o corpo é primariamente mobilizado para a interação. Em crianças maiores, já na primeira infância, o corpo é um coadjuvante na situação interativa. Essa foi a razão por que

decidimos monitorar a correlação entre corporeamento e atitudes pragmáticas codificadas linguisticamente ou não.

O resultado desse monitoramento pode ser apreendido nos quadros que seguem divididos por faixa etária.

4.3.1 Primeira faixa etária

Quadro da i1

Envolvimento do corpo e itens pré-sintáticos						
	(a) Exibi- ção:	(b) Comen- tário:	(c) Pro-testo:	(d) Exclamati- vo:	(e) Performati- vo:	(f) Pedido de rotina social:
1. Habitualidade corporificada						
2. Olhar, fitar						0:51 e 3:17
3. Inclinação, postura			3:17			
4. Trabalho do corpo			4:00 Joga com as peças da mãe		2:39 Chuta a mãe	
5. Esquema incorporado						
6. Mobilidade						
7. Ocupação do espaço doméstico			4:15 Prefere assistir tv			
8. Articulação prosódica		Tom exclamativo 1:06 e 2:30			2:39 Prolonga	Tom exclamativo 3:14 3:17

LEGENDA	
(a) Exibição: Atrair a atenção para si. (b) Comentário: Atrair atenção do outro para um objeto ou evento. (c) Protesto: Interromper ação indesejada. (d) Exclamativo: Reação emocional. (e) Performativo: Emitir efeitos sonoros em sincronia com o comportamento motor. (f) Pedido de rotina social: Solicitar que inicie ou continue um jogo de interação social.	1. Habitualidade corporificada: cumprimentos, despedidas, etc. 2. Olhar, fitar: piscar um olho, ampliar a abertura das pálpebras, fechar os olhos, etc. 3. Inclinação, postura: invadir o espaço físico do outro, ingressar no campo de visão e de atenção alheio, etc. 4. Trabalho do corpo: mover mãos para realizar uma atividade, cruzar pernas, balançar quadris, colocar o dedo em riste, etc. 5. Esquema incorporado: adotar posturas marcadas socialmente, por exemplo. 6. Mobilidade: forma e velocidade de caminhada. 7. Ocupação do espaço doméstico: formas de estar à vontade, modos de realizar operações familiares, etc. 8. Entonação: prosódia, alongamento, aumento de tom.

O jogo escolhido pela mãe, apesar de proporcionar a troca da vez, por ser muito dinâmico, não permite longas interações. Demora-se pouco tempo para realizar uma jogada e a resposta do parceiro também ocorre de forma

muito imediata. Além dessa ressalva sobre o jogo, durante toda a interação a mãe não demonstrou o envolvimento que solicitamos. Ela não interagiu com o filho a respeito dos pontos e sobre quem atingiria o objetivo. Ela chegou até a completar a sequência 4 peças, mas não teceu comentários sobre isso. Durante o experimento, ela agiu mecanicamente, tentando, ao máximo, seguir as instruções, o que, de certa forma, motivou uma interação não tão envolvente como esperávamos. Contudo, essa atitude da mãe não nos impediu de analisar o momento que queríamos: da ruptura do EAC das tentativas de sua recuperação.

Por toda a interação, a criança não permaneceu quieta, nem sentada, esperando a jogada da mãe. O filho se mexeu frequentemente, arrastando-se no tapete, olhando para o ambiente, em pé ou deitado, e até rolando no chão. Ele propõe um faz de conta durante as jogadas, imitando um tubarão. Todo esse comportamento evidencia que não se concentra com facilidade. Dos 4 minutos analisados, a mãe realizou 4 quebras do EAC, as quais somam 48 segundos de tentativas para a retomada da atenção da mãe. O restante do tempo corresponde à construção do espaço de atenção e à sua manutenção.

Esses 48 segundos estão divididos entre 4 rupturas do EAC. Na primeira, a criança espera 16 segundos para chamar a sua mãe com tom exclamativo. Na segunda, ela espera por 5 segundos para chamar sua mãe, repetir e, em seguida, prolongar sons e chutá-la, em intervalos de 4 segundos entre as trocas de estratégias.

A estratégia mais recorrentemente empregada pela criança foi a articulação prosódica. Por 4 vezes recorreu ao tom exclamativo e 1 vez à elevação da altura da voz. O filho não demonstra, contudo, estar irritado. Ele demonstra, na verdade, tédio diante da espera pela atenção de sua mãe ao celular.

Sequencialmente, ele emprega contato visual, tom, tom, tom, prolongamento de vogal, tom, chute, tom, postura e contato visual. Depois de 4 minutos, ele desiste dessas estratégias e recorre à quebra da regra do jogo e à do combinado que acabara de protagonizar com a mãe. Mesmo ciente de que devia esperar pela vez dela e que cada um teria de usar somente as suas peças, ele rompe os acordos e joga várias peças da mãe consecutivamente.

Essa estratégia foi considerada por nós a mais complexa, uma vez que condensa corpo e rompimento de regras.

Essa classificação pode ser ratificada pela próxima atitude da criança. O filho desiste de concluir o jogo e solicita a troca da atividade, de modo que, mesmo diante de pedidos da mãe de permanência, ele mantém seu desejo de parar com o jogo. É plausível inferir que a desistência seja consequência da inefetividade de sua estratégia mais complexa. Se a mais alta complexidade não foi suficiente para chamar a atenção da mãe, o próximo passo, seria, portanto, o abandono da atividade.

Quadro da i2

Envolvimento do corpo e itens pré-sintáticos						
	(a) Exibi- ção:	(b) Comen- tário:	(c) Pro-testo:	(d) Exclamati- vo:	(e) Performati- vo:	(f) Pedido de rotina social:
1. Habitualidade corporificada						
2. Olhar, fitar						
3. Inclinação, postura						
4. Trabalho do corpo		3:41 mostra a peça	5:03 chuta com um pé 6:02 chuta com dois pés			
5. Esquema incorporado						
6. Mobilidade						
7. Ocupação do espaço doméstico						
8. Articulação prosódica			5:03 6:02			5:00 5:58 6:25 6:28 6:32

LEGENDA	
<p>(a) Exibição: Atrair a atenção para si.</p> <p>(b) Comentário: Atrair atenção do outro para um objeto ou evento.</p> <p>(c) Protesto: Interromper ação indesejada.</p> <p>(d) Exclamativo: Reação emocional.</p> <p>(e) Performativo: Emitir efeitos sonoros em sincronia com o comportamento motor.</p> <p>(f) Pedido de rotina social: Solicitar que inicie ou continue um jogo de interação social.</p>	<p>1. Habitualidade corporificada: cumprimentos, despedidas, etc.</p> <p>2. Olhar, fitar: piscar um olho, ampliar a abertura das pálpebras, fechar os olhos, etc.</p> <p>3. Inclinação, postura: invadir o espaço físico do outro, ingressar no campo de visão e de atenção alheio, etc.</p> <p>4. Trabalho do corpo: mover mãos para realizar uma atividade, cruzar pernas, balançar quadris, colocar o dedo em riste, etc.</p> <p>5. Esquema incorporado: adotar posturas marcadas socialmente, por exemplo.</p> <p>6. Mobilidade: forma e velocidade de caminhada.</p> <p>7. Ocupação do espaço doméstico: formas de estar à vontade,</p>

	modos de realizar operações familiares, etc. 8. Entonação: prosódia, alongamento, aumento de tom.
--	---

O jogo escolhido pela mãe, Lince, é formado por um tabuleiro estampado com muitas imagens de personagens da Disney e fichas com as mesmas imagens expressas. O objetivo do jogo consiste em encontrar a imagem correspondente no menor tempo possível. Aquele que concluir primeiro, vence. Contudo, a mãe alterou a regra do jogo para que houvesse interação entre eles. Ficou estabelecido que as jogadas deveriam ser alternadas, um respeitando a vez do outro.

Após treinar esse acordo, a mãe iniciou as quebras do EAC. Observamos que, para recuperar a atenção da mãe, o filho predominantemente empregou a articulação prosódica, com tons exclamativos, prolongamento de vogais, fala pausada e aumento da intensidade, somando 7 ocorrências dessa atitude corporal. Em segundo lugar, a criança empregou o trabalho corporal, com 3 ocorrências, uma ao mostrar a peça para a mãe e as outras duas para empurrar e chutar a própria mãe. Chamou-nos a atenção o fato de que, em nenhuma das tentativas de recuperação do EAC, a criança não tenha estabelecido o contato visual. Em todas as tentativas, o filho falou e empurrou a mãe sem a fitar.

Quanto às intenções pragmáticas, observamos que o pedido de rotina social foi a intenção mais frequentemente manifestada, seguida do protesto. Esse resultado se assemelha com o das demais interações.

Com o passar do tempo, a criança não altera as estratégias, mas as intensifica. Apesar de a articulação prosódica ser utilizada desde o início, é intensificada à medida que é selecionada como estratégia viável. Conforme vai sendo empregada, as vogais tornam-se mais longas, a intensidade de altura é maior e as pausas entre as sílabas ficam mais marcadas. A mesma gradação foi observada quanto aos movimentos corporais, introduzidos com um movimento das mãos para mostrar uma peça e evoluídos para chutes, primeiramente com um pé e, depois, com dois.

Além de maior intensidade, essas estratégias foram empregadas com o passar do tempo em concomitância. Nas primeiras tentativas, o tom exclamativo aparece isoladamente. Contudo, diante da ineficácia dessa estratégia, a criança começa a empregar, ao mesmo tempo, o prolongamento de vogal, aumento de intensidade e pausa entre sílabas. Até que, durante a terceira ruptura do EAC, o filho emprega todas essas articulações prosódicas em conjunto com o chute.

Nessa interação, observamos, portanto, que as estratégias evoluem para o aumento da intensidade e para a co-ocorrência entre elas. A cada tentativa de recuperação da atenção da mãe, o filho acrescenta uma estratégia e, assim, consegue retomar o EAC.

Quadro da i3

Envolvimento do corpo e itens pré-sintáticos						
	(a) Exibi- ção:	(b) Comen- tário:	(c) Protesto:	(d) Exclamati- vo:	(e) Performati- vo:	(f) Pedido de rotina social:
1. Habitualidade corporificada						
2. Olhar, fitar	1:32	1:06 1:48 2:00 3:00 3:07	1:58 trocar a regra			
3. Inclinação, postura		3:07 peça na face da mãe				
4. Trabalho do corpo		0:24 encaixa duas peças			1:18 encaixa cantarolando	
5. Esquema incorporado			3:12 deboche – ri e aponta o dedo	3:21 bico		
6. Mobilidade						
7. Ocupação do espaço doméstico						
8. Articulação prosódica		0:54 0:57 1:09 1:22 1:32 1:48				1:05

		2:43 3:00				
--	--	--------------	--	--	--	--

LEGENDA	
<p>(a) Exibição: Atrair a atenção para si.</p> <p>(b) Comentário: Atrair atenção do outro para um objeto ou evento.</p> <p>(c) Protesto: Interromper ação indesejada.</p> <p>(d) Exclamativo: Reação emocional.</p> <p>(e) Performativo: Emitir efeitos sonoros em sincronia com o comportamento motor.</p> <p>(f) Pedido de rotina social: Solicitar que inicie ou continue um jogo de interação social.</p>	<p>1. Habitualidade corporificada: cumprimentos, despedidas, etc.</p> <p>2. Olhar, fitar: piscar um olho, ampliar a abertura das pálpebras, fechar os olhos, etc.</p> <p>3. Inclinação, postura: invadir o espaço físico do outro, ingressar no campo de visão e de atenção alheio, etc.</p> <p>4. Trabalho do corpo: mover mãos para realizar uma atividade, cruzar pernas, balançar quadris, colocar o dedo em riste, etc.</p> <p>5. Esquema incorporado: adotar posturas marcadas socialmente, por exemplo.</p> <p>6. Mobilidade: forma e velocidade de caminhada.</p> <p>7. Ocupação do espaço doméstico: formas de estar à vontade, modos de realizar operações familiares, etc.</p> <p>8. Entonação: prosódia, alongamento, aumento de tom.</p>

No jogo escolhido pela mãe, lego, não há regras. Contudo, a mãe cria uma a cena de atenção com acordos para que haja a troca da vez. Desde o início, estabelece combinados para que a criança não jogue sozinha enquanto ela se distrai propositadamente com o celular. No total, há 6 rupturas do EAC que somam 116 segundos de análise das tentativas de recuperação do EAC.

A criança explora a articulação prosódica para atrair a atenção da mãe com 9 ocorrências, seguidas de 6 tentativas de contato visual. Quanto às intenções pragmáticas, suas ações demonstraram ocorrer com a finalidade de atrair a atenção da mãe mais para o objeto do que para si. Ressalta-se também que atrair a atenção para o jogo foi estratégia recorrentemente utilizada antes de uma ação de protesto, observada apenas após 3 minutos e 12 segundos.

A maior complexidade das estratégias é diretamente proporcional à medida que o tempo da interação vai se passando. Inicialmente, as alterações de tom destacam-se junto às diversas formas de pronunciar “mamãe”; com o decorrer do tempo, a criança aprimora os mecanismos, utilizando, além do seu corpo, as ferramentas morais⁴² estabelecidas com a mãe. A primeira transgressão aos acordos estabelecidos com a mãe equivale ao momento em que o filho rompe com a regra da vez, jogando peças sequencialmente. Posteriormente, quer alterar o combinado sobre quem vencerá o jogo, afirmando que a vitória será de quem deixar a torre cair. Por fim, apoia uma

⁴² O termo *moral* será empregado nesta dissertação com o sentido baseado nas acepções 6.1 e 6.2 do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (Houaiss e Villar, 2001 p. 1958): 6.1 *conjunto das regras, preceitos etc. característicos de determinado grupo social que os estabelece e defende.* 6.2 *conjunto de princípios geralmente virtuosos adotados por um indivíduo, e que, em última análise, norteia seu modo de agir e pensar.*

peça no ombro de sua mãe e debocha dela, culminando suas estratégias com essa provocação.

Dessa forma, observamos que a criança empregou diferentes estratégias para recuperar o EAC. Nessa gravação, em especial, a criança usou majoritariamente a fala e o corporeamento durante a maior parte do tempo, porém não da mesma forma. Ao longo da interação, aumentou a complexidade das intenções que evoluem de quebras de regras básicas e fundamentais do jogo a uma provocação mais explícita, um “ataque” interpessoal ao debochar da mãe.

Quadro da i4

Envolvimento do corpo e itens pré-sintáticos						
	(a) Exibição:	(b) Comen- tário:	(c) Pro-testo:	(d) Exclamati- vo:	(e) Performati- vo:	(f) Pedido de rotina social:
1. Habitualidade corporificada						
2. Olhar, fitar	1:20 4:47	1:29 3:30	5:06			2:27
3. Inclinação, postura						
4. Trabalho do corpo		1:52 e 2:27 Abre e fecha as pernas	2:11 bate os pés 2:53 bate palmas 5:06 bate no tabuleiro			
5. Esquema incorporado		1:50 e 3:31 aponta			1:45 aponta	3:47 esbarra no tabuleiro
6. Mobilidade						
7. Ocupação do espaço doméstico	5:31 outro brinquedo					
8. Articulação prosódica	4:47	1:29	3:35 5:07	5:21		2:49

LEGENDA	
(a) Exibição: Atrair a atenção para si.	1. Habitualidade corporificada: cumprimentos, despedidas, etc.
(b) Comentário: Atrair atenção do outro para um objeto ou evento.	2. Olhar, fitar: piscar um olho, ampliar a abertura das pálpebras, fechar os olhos, etc.
(c) Protesto: Interromper ação indesejada.	3. Inclinação, postura: invadir o espaço físico do outro, ingressar no campo de visão e de atenção alheio, etc.
(d) Exclamativo: Reação emocional.	4. Trabalho do corpo: mover mãos para realizar uma atividade, cruzar pernas, balançar quadris, colocar o dedo em riste, etc.
(e) Performativo: Emitir efeitos sonoros em sincronia com o comportamento motor.	5. Esquema incorporado: adotar posturas marcadas socialmente, por exemplo.
(f) Pedido de rotina social: Solicitar que inicie ou continue um jogo de interação social.	6. Mobilidade: forma e velocidade de caminhada.
	7. Ocupação do espaço doméstico: formas de estar à vontade,

	modos de realizar operações familiares, etc. 8. Entonação: prosódia, alongamento, aumento de tom.
--	---

O jogo escolhido pela mãe, Lig 4, por demandar uma dinâmica mais veloz de resposta, não propiciou a interação que planejávamos, justamente porque, para se concretizar, exige-se alta rotatividade de jogadas entre os participantes. Embora a mãe tenha frisado, inicialmente a importância do respeito à vez alternada de cada um jogar, isso não aconteceu em vários momentos, razão pela qual, já na primeira partida, por exemplo, as peças da filha terminam quando ainda restam 5 da mãe.

Nessa interação, a filha manifestou-se verbalmente mais vezes nos momentos de EAC, quando a mãe participava da partida. Contudo, quando ela iniciava a quebra do EAC, a filha silenciava e se movimentava mais. Isso se evidencia com a análise do quadro de corporeamento. Das 22 estratégias categorizadas, 10 envolvem gestos e movimentos com o corpo. Em segundo lugar, observamos 6 tentativas de contato visual e, por último, 5 alterações na articulação prosódica.

Quanto às intenções pragmáticas, foram igualmente contabilizadas tanto para atrair atenção do outro para o jogo quanto para interromper uma ação indesejada, com 7 registros cada uma delas. Esse resultado era totalmente previsível, uma vez que estimular o retorno da mãe ao EAC implica o abandono do dispositivo e a focalização da atenção no jogo.

Dessa forma, observamos nessa interação que, além do desrespeito ao combinado das regras do jogo, a criança utilizou preponderantemente movimentos corporais para recuperar o EAC, abrindo e fechando as pernas, aproximando-se e distanciando-se do jogo, batendo palmas e pés, esbarrando e batendo no tabuleiro e alterando seu lugar de sentar no ambiente. Após todas essas tentativas e alguns enunciados de reclamação, a filha desiste da interação. Abre uma gaveta de brinquedos e abandona a partida com a mãe, antes de concluí-la.

4.3.2 Segunda faixa etária

Quadro da i5

Envolvimento do corpo e itens pré-sintáticos						
	(a) Exibi- ção:	(b) Comen- tário:	(c) Protesto:	(d) Exclamati- vo:	(e) Performati- vo:	(f) Pedido de rotina social:
1. Habitualidade corporificada						
2. Olhar, fitar		3:32 7:30				
3. Inclinação, postura						
4. Trabalho do corpo						
5. Esquema incorporado						
6. Mobilidade						
7. Ocupação do espaço doméstico			8:53 "Xixi"			
8. Articulação prosódica		5:43 7:18 7:31 Mimo				

LEGENDA	
<p>(a) Exibição: Atrair a atenção para si.</p> <p>(b) Comentário: Atrair atenção do outro para um objeto ou evento.</p> <p>(c) Protesto: Interromper ação indesejada.</p> <p>(d) Exclamativo: Reação emocional.</p> <p>(e) Performativo: Emitir efeitos sonoros em sincronia com o comportamento motor.</p> <p>(f) Pedido de rotina social: Solicitar que inicie ou continue um jogo de interação social.</p>	<p>1. Habitualidade corporificada: cumprimentos, despedidas, etc.</p> <p>2. Olhar, fitar: piscar um olho, ampliar a abertura das pálpebras, fechar os olhos, etc.</p> <p>3. Inclinação, postura: invadir o espaço físico do outro, ingressar no campo de visão e de atenção alheio, etc.</p> <p>4. Trabalho do corpo: mover mãos para realizar uma atividade, cruzar pernas, balançar quadris, colocar o dedo em riste, etc.</p> <p>5. Esquema incorporado: adotar posturas marcadas socialmente, por exemplo.</p> <p>6. Mobilidade: forma e velocidade de caminhada.</p> <p>7. Ocupação do espaço doméstico: formas de estar à vontade, modos de realizar operações familiares, etc.</p> <p>8. Entonação: prosódia, alongamento, aumento de tom.</p>

O jogo escolhido pela mãe, o quebra-cabeça, não proporcionou a interação que planejávamos porque não propicia a troca de vez. Contudo, esse entrave não se concretizou como empecilho para a análise da recuperação do EAC.

Constatamos que a criança procurou chamar a atenção da mãe buscando contato visual, usando voz de mimo e volume mais alto, com atos de

fala indiretos⁴³ ao perguntar sobre peças perdidas. Notadamente, a voz de mimo foi bem-sucedida, porque a mãe cedeu prontamente, apesar de nossas instruções. Essa constatação motivou um questionamento de difícil resposta: a criança usou de dissimulação para recuperar o EAC? Essa questão surgiu devido ao fato de a criança obter êxito ao afirmar que perdeu as peças, mesmo estando diante delas.

A estratégia adotada pela criança permite-nos hipotetizar que a dissimulação pode ter sido estratégia para o pedido de ajuda implícito conclamando a mãe à caça das peças desaparecidas. Esse mecanismo foi empregado por três vezes (5:43; 7:18 e 7:31), e, em todas as suas ocorrências, houve êxito.

Nessa interação, elencamos como estratégias pragmáticas mais usuais: entonação de mimo, pedido de ajuda implícito e, talvez, dissimulação. Depois de 5 rupturas do EAC, a criança abandona o jogo.

Quadro da i6

Envolvimento do corpo e itens pré-sintáticos						
	(a) Exibi- ção:	(b) Comen- tário:	(c) Protesto:	(d) Exclamati- vo:	(e) Performati- vo:	(f) Pedido de rotina social:
1. Habitualidade corporificada						
2. Olhar, fitar		1:30				
3. Inclinação, postura		1:03				1:03
4. Trabalho do corpo			1:33 Se bate			
5. Esquema incorporado					0:46 comemora – mãos para cima	
6. Mobilidade			1:17 Bate peças com força			
7. Ocupação do espaço doméstico						
8. Articulação prosódica						1h28 Mamãeee

⁴³ Enunciado em que a criança pede sem formular construções linguísticas explicitamente.

LEGENDA	
(a) Exibição: Atrair a atenção para si.	1. Habitualidade corporificada: cumprimentos, despedidas, etc.
(b) Comentário: Atrair atenção do outro para um objeto ou evento.	2. Olhar, fitar: piscar um olho, ampliar a abertura das pálpebras, fechar os olhos, etc.
(c) Protesto: Interromper ação indesejada.	3. Inclinação, postura: invadir o espaço físico do outro, ingressar no campo de visão e de atenção alheio, etc.
(d) Exclamativo: Reação emocional.	4. Trabalho do corpo: mover mãos para realizar uma atividade, cruzar pernas, balançar quadris, colocar o dedo em riste, etc.
(e) Performativo: Emitir efeitos sonoros em sincronia com o comportamento motor.	5. Esquema incorporado: adotar posturas marcadas socialmente, por exemplo.
(f) Pedido de rotina social: Solicitar que inicie ou continue um jogo de interação social.	6. Mobilidade: forma e velocidade de caminhada.
	7. Ocupação do espaço doméstico: formas de estar à vontade, modos de realizar operações familiares, etc.
	8. Entonação: prosódia, alongamento, aumento de tom.

Observamos que, inicialmente, a criança demonstra sentir alegria com o convite da mãe e êxtase, ao encontrar peças importantes para o seu jogo. No entanto, com o desvio de atenção da mãe, frustração, desapontamento e até irritação foram demonstradas nessa mesma sequência.

Quanto às tentativas de recuperação do EAC, estas ocorreram de mais brandas e negociáveis às mais fortes e violentas. Apesar da curta gravação, os poucos segundos foram suficientes para observarmos que as estratégias para recuperação do EAC iniciam com a inclinação da postura, contato visual, comentários sobre o jogo, evoluindo para a batida das peças até culminar em sua atitude, quando se bate na cabeça. Como essas duas últimas reações co-ocorrem com uma visível irritação, questionamo-nos se esse sentimento contribui para ações mais automáticas por terem motivado que a criança batesse as peças umas nas outras com força e, em seguida, se batesse na cabeça.

Após essas ações mais extremas, a mãe volta ao jogo. Nesse instante, encerra-se a gravação.

Quadro da i7

Envolvimento do corpo e itens pré-sintáticos						
	(a) Exibi- ção:	(b) Comen- tário:	(c) Pro-testo:	(d) Exclamati- vo:	(e) Performati- vo:	(f) Pedido de rotina social:
1. Habitualidade corporificada						
2. Olhar, fitar						
3. Inclinação, postura	9:31					
4. Trabalho do corpo		7:39 bate na mesa os cotovelos cruzados	8:04 simula derrubar as pedras da mãe			

		10:23 e 10:48 aponta para o jogo	8:40 joga a pedra no lugar errado 10:41 coloca a mão na frente da tela 10:49 derruba a pedra da mãe			
5. Esquema incorporado						12:12 quebrar a regra do jogo
6. Mobilidade		9:31 levanta-se rapidamente	7:47, 7:51 e 8:00 dá tapas na mesa			
7. Ocupação do espaço doméstico						
8. Articulação prosódica		7h39 prolonga	9:31			10:23

LEGENDA	
(a) Exibição: Atrair a atenção para si. (b) Comentário: Atrair atenção do outro para um objeto ou evento. (c) Protesto: Interromper ação indesejada. (d) Exclamativo: Reação emocional. (e) Performativo: Emitir efeitos sonoros em sincronia com o comportamento motor. (f) Pedido de rotina social: Solicitar que inicie ou continue um jogo de interação social.	1. Habitualidade corporificada: cumprimentos, despedidas, etc. 2. Olhar, fitar: piscar um olho, ampliar a abertura das pálpebras, fechar os olhos, etc. 3. Inclinação, postura: invadir o espaço físico do outro, ingressar no campo de visão e de atenção alheio, etc. 4. Trabalho do corpo: mover mãos para realizar uma atividade, cruzar pernas, balançar quadris, colocar o dedo em riste, etc. 5. Esquema incorporado: adotar posturas marcadas socialmente, por exemplo. 6. Mobilidade: forma e velocidade de caminhada. 7. Ocupação do espaço doméstico: formas de estar à vontade, modos de realizar operações familiares, etc. 8. Entonação: prosódia, alongamento, aumento de tom.

As quebras do EAC iniciaram nesse áudiovídeo aos 7 minutos e meio, após o início do jogo. Nos minutos iniciais, a mãe estabelece o EAC e realiza uma partida completa com a filha. A partir da segunda rodada, a mãe inicia o experimento trazendo o celular para ser o distrator da cena de atenção conjunta. Analisamos os 5 minutos seguintes até o término da segunda partida para manter proporcionalidade entre as outras observações. Nesses 5 minutos, a mãe realizou 7 quebras do EAC ao fitar e manusear o celular. Apesar de nossa instrução para manter seus olhos fixos no celular e ignorar as tentativas da filha por mais tempo que conseguisse, a mãe restabeleceu a cena muitas vezes, mantendo a interação por 3 minutos e 47 segundos, no total.

Durante os 73 segundos em que a mãe conseguiu cumprir o objetivo, a criança utilizou 16 estratégias pragmáticas corporificadas. A criança emprega batidas leves a fortes na mesa, grito, inclinação de postura, gestos dêiticos, provocação ao jogar no lugar errado e ao derrubar peças da mãe, até tentou barganhar a alteração das regras do jogo ao propor à mãe que escolhessem propositadamente suas peças.

Chamou-nos a atenção a quantidade de estratégias empregadas em tão curto espaço de tempo e a co-ocorrência entre elas: falas, movimentos e alterações no tom, por exemplo. A maioria das ações classificam-se na intenção de protesto. Claramente, a filha demonstra-se irritada e, na maioria do tempo, sorri um riso irônico e nervoso, ao mesmo tempo que provoca sua mãe, derrubando peças ou burlando as regras do jogo.

Quando a mãe nos cedeu a filmagem, demonstrou-se constrangida porque constatou que sua filha, para chamar sua atenção, quebrou o acordo moral entre elas de não trapacear. A mãe diz ter se sentido atacada pela filha e, ao assistirmos ao vídeo, associamos essa sensação a alguns eventos ocorridos cuja protagonista era a filha: o virou das peças da mãe, o encaixe de uma peça no meio do jogo para evitar “comprar” e a barganha de regras do jogo.

Nossa leitura das reações e das atitudes da filha coincidem com a queixa da mãe. A criança altera entre intensidade das ações e a quebra dos combinados, de certa forma, morais dentro da família. A batida na mesa evolui para a quebra da regra do jogo. Posteriormente, o grito é seguido de provocação ou tentativa de ver a peça da mãe ao derrubá-la. Por fim, ocorre a quebra da regra básica do jogo.

Nessa interação, não analisamos os movimentos do olhar porque a câmera estava muito distante, e a criança apresentava-se de perfil. Não conseguimos, nessas circunstâncias, observar com precisão os movimentos da face.

Quadro da i8

Envolvimento do corpo e itens pré-sintáticos						
	(a) Exibi-	(b) Comen-	(c) Protesto:	(d) Exclamati-	(e) Performati-	(f) Pedido de

	ção:	tário:		vo:	vo:	rotina social:
1. Habitualidade corporificada			0:18 e 0:22 chacoalha o braço da mãe		0:20 e 0:52 Aceno próximo à face	
2. Olhar, fitar	0:41 Observa		1:21 (junto com “vai, caramba”)			0:51 1:30
3. Inclinação, postura						
4. Trabalho do corpo			0:53 mão na frente da tela			
5. Esquema incorporado		0:54 Aponta para o jogo	1:33 Palmas			
6. Mobilidade						
7. Ocupação do espaço doméstico						
8. Articulação prosódica		0:20	1:21			0:52

LEGENDA	
<p>(a) Exibição: Atrair a atenção para si.</p> <p>(b) Comentário: Atrair atenção do outro para um objeto ou evento.</p> <p>(c) Protesto: Interromper ação indesejada.</p> <p>(d) Exclamativo: Reação emocional.</p> <p>(e) Performativo: Emitir efeitos sonoros em sincronia com o comportamento motor.</p> <p>(f) Pedido de rotina social: Solicitar que inicie ou continue um jogo de interação social.</p>	<p>1. Habitualidade corporificada: cumprimentos, despedidas, etc.</p> <p>2. Olhar, fitar: piscar um olho, ampliar a abertura das pálpebras, fechar os olhos, etc.</p> <p>3. Inclinação, postura: invadir o espaço físico do outro, ingressar no campo de visão e de atenção alheio, etc.</p> <p>4. Trabalho do corpo: mover mãos para realizar uma atividade, cruzar pernas, balançar quadris, colocar o dedo em riste, etc.</p> <p>5. Esquema incorporado: adotar posturas marcadas socialmente, por exemplo.</p> <p>6. Mobilidade: forma e velocidade de caminhada.</p> <p>7. Ocupação do espaço doméstico: formas de estar à vontade, modos de realizar operações familiares, etc.</p> <p>8. Entonação: prosódia, alongamento, aumento de tom.</p>

Em 1 minuto e meio, registramos 13 estratégias para recuperar o EAC. Houve protesto, contato, atitudes socialmente marcadas, prosodemas e pedidos de rotina social. Essa variedade e dinamicidade certamente se deve ao amadurecimento da criança, a mais velha da amostra. A concomitância das estratégias também é um fator diferencial, uma vez que utiliza comumente duas delas ao mesmo tempo, como quando bate palmas chamando a mãe “Xi” ou quando acena dizendo “mamãããã”.

Além das variadas e concomitantes estratégias, observamos que o tempo que a criança demora para alterar a estratégia é bem menor que o das crianças mais novas. Nessa gravação, em apenas 2 segundos, ocorre uma alteração, por exemplo, nos 18 segundos, a criança chacoalha o braço da mãe,

nos 20, muda o tom e prolonga o “mamãããe” ao mesmo tempo que acena e, nos 22 minutos, chacoalha o braço da mãe novamente.

Apesar de o vídeo ter 3 minutos, analisamos somente os primeiros 93 segundos, pois, a partir desse momento, o brinquedo apresenta um defeito. Inicialmente, questionamo-nos se a criança estaria dissimulando a quebra do brinquedo. Essa é a razão que nos levou a perguntar à mãe sobre o funcionamento do brinquedo. Ela confirmou que, por vezes, realmente falhava. Diante do efetivo mal funcionamento do brinquedo, decidimos analisar as estratégias empregadas durante os 93 segundos em que o brinquedo funcionou adequadamente.

Observando a sequência das estratégias, a criança inicia as tentativas de restabelecimentos do EAC com olhares e toques, mas a falta de atenção da mãe provoca desapontamento, frustração e irritação, nesta mesma ordem, culminando numa provocação com a emissão do termo “caramba!”, com tom de irritação. Destacamos essa estratégia como a mais complexa para a recuperação do EAC, uma vez que rompe com acordos morais entre mãe e filha, resultando numa provocação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para estudar o espaço de atenção conjunta (EAC), sentimos a necessidade de compreender melhor como foi a evolução humana e replicação dos ganhos filogênicos na ontogênese. Ao longo do percurso de leituras e reflexões sobre esse tema, encontramos em meio ao problema das estratégias para a recolha de dados, um grande drama para todo linguista.

Durante essa caminhada, tomamos contato com a diferenciação e a história de brincadeira e jogos. Uma vasta literatura nos abriu os olhos para inovadores métodos de estudo da primeira infância. Como tínhamos a convicção de que a estratificação etária não condiz com o desenvolvimento individual, logo passamos a observar crianças do nosso entorno. Grandes experiências e descobertas tivemos com a nossa própria maternidade. Passamos a desenvolver experimentos cotidianos a fim de penetrar, de uma forma diferente, nesse mundinho que pensa diferente, que reage de forma peculiar e que, nem sempre, responde segundo os critérios que a vasta literatura nos apresenta.

Tomamos consciência, então, de que o melhor espaço para a captação de dados da primeira infância é o ambiente familiar, e a melhor interação é a triádica, em que mãe e filho ou filha interagem numa situação lúdica. Essa descoberta nos conduziu a buscar a parceria com mães, muitas das quais amigas pessoais, para colaborarem nos doando áudiovídeos dessas situações familiares tão inacessíveis a linguistas. Recebemos aproximadamente duas dezenas de registros, dos quais por critérios metodológicos uniformizadores, decidimos manter foco somente em duplas que mantivessem a mesma faixa etária. Trabalhamos com 8 interações.

No capítulo 1 desta dissertação, fundamos teoricamente o que viria a se tornar critérios e encaminhamentos metodológicos (capítulo 3). O objeto há muito tempo havia sido delimitado, mais precisamente quando lemos Tomasello, que, em sua vasta produção, nunca deixou de priorizar o espaço de atenção conjunta. Se a língua é um produto cultural, seria esperado que o espaço de atenção conjunta também o fosse. Saber que estratégias permitiam que crianças manipulassem a atenção de suas mães passou a ser nosso

objeto mais precioso, por isso, elaboramos o capítulo 2 para conhecer o que já havia sido produzido a respeito do tema. Surpreendemo-nos ao notar que, na maioria das vezes, crianças atípicas eram o foco do estudo. Priorizamos, então, crianças típicas, por considerarmos que elas também revelam particularidades porque o ambiente sociocultural difere de lar para lar. Só no capítulo 4 é que levamos a termo uma profunda análise desses quadros interativos.

No capítulo 4, analisamos os registros audiovisuais e organizamos essas análises segundo três critérios relevantes: faixa etária (condição primária distintora dos grupos de crianças); expressões linguística relacionadas a intenções pragmáticas; e corporeamento para retomada do EAC.

Na seção 4.1 e suas subseções, apresentamos a descrição dos vídeos incluindo informações baseadas nos seguintes tempo total do vídeo, espaço em que a interação ocorreu, tipo de jogo utilizado, número de rupturas do EAC pela mãe, marcação temporal das rupturas, tempo total do experimento e idade da criança. Nesse momento, apresentamos imagens das cenas representativas das estratégias de retomada do EAC seguidas das respectivas descrições sumárias das interações, que foram organizadas, nesta dissertação, em dois grandes grupos etários significativos para a primeira infância: de 2 a 4 anos; e de 5 a 6 anos. Analisamos 4 interações de cada uma dessas faixas etárias.

Na seção 4.2 e suas subseções, apresentamos os critérios utilizados para a categorização dos enunciados, inspirados em intenções pragmáticas produtivas para esse tipo de situação interativa: pedido de ação (PA), reconhecimento do outro (RO), reativos (RE), nomeação (N) e pedido de rotina social (PS). Também para essa instância analítica, consideramos as segundas faixas etárias.

Numa comparação entre essas duas faixas etárias, observamos que crianças mais novas tendem a produzir enunciados mais voltados à intersubjetividade, privilegiando como assunto a postura e as ações da mãe. Isso pode ser evidenciado pela alta frequência de vocativos e do pronome de tratamento “você”. Já no segundo grupo, com idade entre 5 e 6 anos, notamos que, paulatinamente, o vocativo e o pronome “você” deixam de ser o instrumento sintático mais recorrente, e a criança passa a produzir emissões cujo foco recai sobre a própria ação no jogo, não mais sobre a da mãe. Com

maior frequência, passa a abordar como assunto os objetos envolvidos na cena, tais como o jogo e o dispositivo celular.

Notemos que as emissões voltadas às ações da mãe, colocam-na como foco dos enunciados devido à imaturidade da autoconsciência das crianças de idade mais tenra. Com o passar do tempo, o desenvolvimento cumpre seu papel e faz com que a criança mude seu foco, o que nos faz hipotetizar que ela passe a se compreender como um indivíduo em relação ao ambiente (relação triádica: eu – o jogo – minha mãe), razão pela qual passa a elaborar enunciados que evidenciam a preocupação com o próprio desempenho no jogo, que é, por sua vez, instrumento de manipulação da atenção da mãe. A maturidade, portanto, permite, em tese, a construção do indivíduo como um sujeito que pode preconizar ações e ocupar também espaços sociais.

Quanto às emissões sintaticamente codificadas, ainda com referência à seção 4.2, notamos que as ações reativas das crianças da segunda faixa etária (5 a 6 anos) já não privilegiam o vocativo nem pronome de tratamento “você” como principal recurso dialógico. Essas emissões usadas para chamar a atenção da mãe tornam-se menos frequentes à medida que a idade da criança avança. Observamos que, quanto mais velha, elas tendem a produzir enunciados mais voltados a si e aos outros objetos da cena.

Na seção 4.3, analisamos especificamente as retomadas do EAC à luz do envolvimento corporal da criança. Ao elencar esse critério, hipotetizávamos que, se na filogênese o corpo é ponto de partida para a codificação de intenções, seria natural que crianças na primeira infância (ontogênese) mobilizassem o corpo como coadjuvante na situação interativa.

Para avaliar essa hipótese, elencamos 8 critérios baseados em Bourdieu (*apud* Hanks, 2008): habitualidade corporificada; olhar, fitar; inclinação da postura; trabalho do corpo; esquema incorporado; mobilidade; ocupação do espaço doméstico; e articulação prosódica. Esses critérios foram correlacionados com as intenções pragmáticas: exibição, comentário, protesto, exclamativo, performativo e pedido de rotina social.

Esses critérios revelaram-se eficientes na distinção entre grupos de faixa etária. Dessa forma, correlacionar corpo e intenção consolida-se como distintor de duas faixas de idade dentro do grande grupo da primeira infância.

Notamos que a maturidade se evidenciou no corporeamento das intenções pragmáticas elencadas na seção 4.3 desta dissertação, assim como na 4.2. Ao todo, foram analisados 700 segundos de cenas interrompidas propositalmente pela mãe. A análise da primeira faixa etária somou 375 segundos de ruptura do EAC, e a segunda faixa etária correspondeu a 325 segundos. As duas faixas etárias tiveram praticamente o mesmo tempo de análise. Com tal proximidade, somamos as atitudes corporeadas e obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 16 – Total de ocorrências do envolvimento do corpo da primeira faixa etária

Envolvimento do corpo e itens pré-sintáticos							
	(a) Exibi- ção:	(b) Comen- tário:	(c) Pro- testo:	(d) Exclama- ti- vo:	(e) Performati- vo:	(f) Pedido de rotina social:	Total
1. Habitualidade corporificada							
2. Olhar, fitar	3	7	2			3	15
3. Inclinação, postura		1	1				2
4. Trabalho do corpo		4	7		2		13
5. Esquema incorporado		2	1	1	1	1	6
6. Mobilidade							
7. Ocupação do espaço doméstico			1				1
8. Articulação prosódica	1	11	4	1	1	9	27
Total	4	25	16	2	4	13	64

Fonte: Produção do próprio autor

Quadro 17 – Total de ocorrências do envolvimento do corpo da segunda faixa etária

Envolvimento do corpo e itens pré-sintáticos							
	(a) Exibi- ção:	(b) Comen- tário:	(c) Pro- testo:	(d) Exclama- ti- vo:	(e) Performati- vo:	(f) Pedido de rotina social:	Total
1. Habitualidade corporificada			2		2		4
2. Olhar, fitar	1	3	1			2	7
3. Inclinação, postura	1	1				1	3

4. Trabalho do corpo		3	6				9
5. Esquema incorporado		1	1		1	1	4
6. Mobilidade		1	4				5
7. Ocupação do espaço doméstico			1				1
8. Articulação prosódica		5	2			3	10
Total	2	14	17		3	7	43

Fonte: Produção do próprio autor

A diferença entre os valores totais atesta o que prevíamos nas hipóteses desta dissertação. O valor superior praticado pela primeira faixa etária sugere que o desenvolvimento nessa fase se encontra num grau anterior à segunda faixa etária, uma vez que a criança mais nova recorre ao corpo como principal instrumento pragmático para decodificar intenções.

Observemos a frequência de mobilização do corpo em ambos os grupos por meios dos resultados representados nos gráficos 1 e 2:

Gráfico 1 – Atitudes pragmáticas corporeadas da primeira faixa etária

Fonte: Produção do próprio autor

Gráfico 2 – Atitudes pragmáticas corporeadas da segunda faixa etária

Fonte: Produção do próprio autor

Observemos que a principal diferença entre os dois grupos se refere à concentração de estratégias. Enquanto, na segunda faixa etária, há um espalhamento de estratégias, na primeira, quase 50% das ocorrências correspondem a uma única estratégia.

Notemos que, embora a articulação prosódica ocupe a primeira posição em ambos os gráficos, essa estratégia deixa de ser proficiente para a segunda faixa etária. Isso se deve ao seu desenvolvimento, principalmente social e cultural, o qual não condiz com uma prosódia de mimo ou gritos, por exemplo. Além de aprender socialmente que certos modos de fala não correspondem mais a um comportamento social adequado para a sua idade, a criança mais madura consegue articular outras partes do corpo para cumprir essa função que, inclusive, está intrínseca ao amadurecimento social e cultural. Isso pode ser verificado pelas ocorrências de Habitualidade Corporificada, por exemplo. Essa estratégia pragmática, evidente por meio de cumprimentos ou despedidas, foi emitida 4 vezes pelo segundo grupo e não foi identificada no primeiro.

Chamar a atenção da mãe com um aceno e um cumprimento demonstra-se como estratégia mais complexa, uma vez que a ação em si não codifica sua função básica, de cumprimentar quando alguém chega no ambiente, mas, por extensão de sentido, é empregada para cobrar a atenção naquele momento. Essa emissão só foi verificada no segundo grupo porque

condiz com o amadurecimento do indivíduo que já aprendeu, cultural e socialmente, que cumprimentos também desempenham mais funções.

Notemos também que há abrupta diferença entre as duas faixas etárias quanto à Mobilidade, não identificada no primeiro grupo, mas com 4 ocorrências no segundo. Essa categoria se refere à forma de intensidade ou velocidade da ação. As ocorrências observadas no segundo grupo, apesar de sucederem numa mesma interação, estão relacionadas ao desenvolvimento da habilidade motora. Como esperado, as crianças mais velhas são mais fortes e mais hábeis e, com isso, impõem força e agilidade em seus movimentos.

Quanto à frequência das intenções pragmáticas, notemos os perfis etários discernidos por meio da representação gráfica (vide gráficos 3 e 4):

Gráfico 3 – Intenções pragmáticas da primeira faixa etária

Fonte: Produção do próprio autor

Gráfico 4 – Intenções pragmáticas da segunda faixa etária

Fonte: Produção do próprio autor

As porcentagens de ocorrências das intenções pragmáticas revelam semelhanças entre os empregos dos dois grupos etários. As 4 intenções menos codificadas coincidem-se pela baixa recorrência por ambos os grupos, sendo menos utilizadas como caminho viável e produtivo para a manipulação da atenção.

Apesar das semelhanças das frequências *type* e *token* quanto ao emprego reduzido dessas intenções – rotina social, performativo, exibição e exclamativo –, observemos que a menos empregada, exclamativo, não foi sequer utilizada pelas crianças mais maduras. Isso se deve ao fato de já terem aprendido socialmente que essa intenção, não só pode ser improdutiva, como incentivar uma reação de repulsa daquele que deveria ser manipulado, desencadeando, como consequência, um resultado contrário ao pretendido.

A improdutividade da estratégia emocional mobilizada para a conquista da atenção da mãe justifica-se social e culturalmente. Apesar de choros, birras e manhas serem comportamento comum das crianças, passam a ser, aos poucos, refutados pelos educadores. Crianças mais maduras, em contato por mais tempo com as convenções sociais, já aprenderam que esse tipo de mecanismo pode não só ser ineficiente, mas também promover uma situação de desconforto ao ser corrigido pelo educador. Manha, choro e birra, por exemplo, deixam de ser tolerados a depender da maturação da criança, e esse padrão social pode ser evidenciado pelos dados da amostra.

Outra diferença revela-se importante para a compreensão das estratégias que delimitam características singulares entre os dois grupos etários. Embora as intenções de *protesto* e *comentário* tenham sido as mais produtivas em ambos os grupos, há uma diferença na predileção entre elas. Enquanto crianças da primeira faixa etária empregam mais comentários do que protesto, crianças da segunda faixa etária produzem o contrário. Essa diferença apresenta-se com fator para a revelação da linha tênue que separa os dois grupos. Se, por um lado, crianças mais novas intencionam chamar a atenção da mãe para objetos presentes no ambiente, crianças mais maduras dialogam com elementos abstratos da cena, o protesto, por exemplo.

Chamar a atenção da mãe para o brinquedo com gestos, movimentos corporais e expressões linguísticas apresenta-se como estratégia básica e menos complexa uma vez que, para sua efetivação, são operados os elementos mais concretos presentes no ambiente (contexto de interação). Apesar desse recurso constituir-se igualmente como estratégia produtiva para o segundo grupo etário, as crianças mais maduras dispõem de elementos abstratos e emprega-os como intenções codificadas tanto pelo corpo como pelos usos linguísticos. Atitudes de protesto, por exemplo, são mais complexas do que gestos dêiticos, por exemplo. Enquanto este codifica a intenção de manipular a atenção da mãe para o brinquedo por meio do corpo, aqueles codificam a manipulação da atenção da mãe para a rejeição de sua atitude que, no caso desta pesquisa, tratou-se da distração com o aparelho celular.

Isso demonstra que o protesto, por ser mais complexo, foi a intenção pragmática mais recorrentemente utilizada pelo segundo grupo etário. O primeiro grupo, no entanto, privilegiou o comentário como estratégia mais produtiva, comportamento condizente com nossas expectativas e hipóteses, uma vez que mobilizam elementos do ambiente para a manutenção do EAC.

Essa comparação permite-nos acrescentar um diálogo entre as características das cenas de atenção conjunta descritas na seção 1.3, no capítulo de fundamentação teórica. Apesar de ambos os grupos serem considerados pela teoria como proficientes da cena triádica, observamos nuances entre esses domínios. Embora todas as crianças da faixa etária (2 a 6 anos) considerada nesta pesquisa consigam dividir a sua atenção entre a mãe

e objeto, as estratégias para a recuperação do EAC mostram-nos um comportamento diferencial quando dividimos o grupo em duas faixas etárias.

As crianças do primeiro grupo, de 2 a 4 anos, mesmo quando expressam querer a atenção da mãe no jogo, usam estratégias que denotam, na verdade, o desejo pela a atenção da mãe, sendo este o primeiro objetivo, e a atenção no jogo, o segundo. Esse comportamento recorrente motivou-nos observar que, possivelmente, crianças mais novas, embora dominem a cena triádica, recorram à diática com mais frequência, privilegiando a mãe nesse contexto de ruptura e de resgate do EAC em situações lúdicas domésticas.

Realizamos observações semelhantes no comportamento do segundo grupo etário, de 5 a 6 anos. Além de dominarem a cena diática, manipulando a atenção da mãe para si, predominantemente, demonstram o domínio de cenas triádicas, manipulando a atenção da mãe tanto para si, como para o objeto. Os traços singulares entre os dois grupos etários, possibilitaram inferir que, possivelmente, a transição de domínios de uma cena diática ao domínio da triádica se manifeste de forma gradual num *continuum*, em que o primeiro grupo etário corresponderia mais à fase inicial de desenvolvimento e complexidade, portanto, em cenas diáticas; e o segundo grupo, mais maduro, envolveria-se e dominariam com mais propriedade as cenas triádicas.

Após a categorização e a organização dos dados, o questionamento quanto aos números totais de recorrência ao corpo como mecanismo pragmático impeliu-nos ao cruzamento de maiores informações. Os dados comprovam que crianças da primeira faixa etária recorrem mais ao corpo do que as da segunda, e esse resultado já era previsto por nós, uma vez que as crianças mais velhas já foram submetidas a outras ocasiões de jogo e conseguem, portanto, desempenhar comportamento pertinente a essa situação (+controle), enquanto as crianças mais novas se movimentam com muito mais frequência (-controle).

Essa conclusão, todavia, seria suficiente para justificar o decréscimo das atitudes pragmáticas? Se crianças mais maduras dominam um maior número de estratégias, por que contabilizamos, num mesmo período de tempo observado, uma drástica queda das recorrências de estratégias? E, por fim, perguntamo-nos se as estratégias seriam mais complexas de acordo com o amadurecimento.

Para responder a essas perguntas, voltamos aos dados e reorganizamos em ordem de ocorrências. Obtivemos os seguintes resultados organizados inicialmente por interação. Será necessário, portanto, analisar cada representação interacional para somente depois cotejar estratégias intergrupais, o que faremos imediatamente após apresentarmos as figuras individualmente.

- Representação de i1 (1ª faixa etária)

- Representação de i2 (1ª faixa etária)

- Representação de i3 (1ª faixa etária)

- Representação de i4 (1ª faixa etária)

- Representação de i5 (2ª faixa etária)

- Representação de i6 (2ª faixa etária)

- Representação de i7 (2ª faixa etária)

- Representação de i8 (2ª faixa etária)

Com essa nova organização dos resultados, é possível notar que algumas estratégias pragmáticas foram desconsideradas nas seções 4.2 e 4.3 do capítulo de análise, mas se revelaram importantes para compreender algumas diferenças entre esses grupos. Havia uma lacuna, faltava-nos um terceiro critério de análise, além da codificação das intenções na sintaxe e pelo corpo. Tal lacuna, aos poucos, se evidenciou pelo frequente desrespeito às regras do jogo. Observamos que ações propositadamente tomadas pelas crianças demonstravam nítida intenção de romper com algo institucionalizado naquele momento.

Em tempo, justificamos que essas estratégias somente não foram incluídas antes porque não integravam o quadro analítico com o qual tivemos contato inicialmente. Intuímos, portanto, ser esse novo encaminhamento uma das contribuições que esta dissertação revela.

Um olhar para essas atitudes de ruptura de padrões de comportamento social conduziu-nos à compreensão de que precisaríamos considerar o rompimento para além das regras do jogo a fim de que identificássemos as estratégias utilizadas. Ampliamos, então, o espectro analítico e passamos a considerar os rompimentos com a moral, com os valores, com a consideração do que é certo e do que é errado como estratégia para a recuperação do EAC.

Casos desse tipo, revelados por meio das análises dos vídeos, permitem-nos constatar que, apesar das explícitas instruções para ignorar o filho diante das suas tentativas de obtenção de atenção, muitas mães cediam quando o filho rompia um acordo moral. As ocorrências dessas atitudes foram categorizadas da seguinte forma:

Quadro 18 – Categorização das rupturas de valores

Ruptura de valores – moral	
Âmbito	Exemplo
Social	Atitudes socialmente classificadas como inadequadas
Familiar	Atitudes classificadas como inadequadas no âmbito doméstico
Situacional	Atitudes impertinentes à situação momentânea
Intersubjetivo	Atitudes voltadas ao ataque e/ou à provocação do outro

Fonte: Produção do próprio autor

Uma vez categorizadas, detivemo-nos na análise mais criteriosa dessa nova estratégia, identificando, nas amostras, o contexto de sua emissão. Após essa análise, identificamos as seguintes atitudes:

Quadro 19 – Identificação das estratégias de rupturas de valores – 1ª faixa etária

Ruptura de valores – moral (Primeira faixa etária)				
Âmbito	i1	i2	i3	i4
Social				
Familiar				
Situacional	Quebra as regras do jogo (usa as pedras da mãe)		Quebra as regras do jogo (vez) Altera o objetivo do jogo	Quebra as regras do jogo (vez)
Inter Subjetivo		Chuta e empurra a mãe	Debocha da peça que colocou no ombro da mãe	Contrariar resposta da mãe

Fonte: Produção do próprio autor

Quadro 20 – Identificação das estratégias de rupturas de valores – 2ª faixa etária

Ruptura de valores – moral (Segunda faixa etária)				
Âmbito	i5	i6	i7	i8
Social	Mentira		Trapaça	
Familiar			Bate da mesa 3x Grita	Diz “Caramba”
Situacional	Quebra as regras do jogo (vez)	Quebra as regras do jogo (vez)	Altera regra do jogo	
Inter Subjetivo			Derruba a pedra da mãe e debocha dela	

Fonte: Produção do próprio autor

Notemos que a principal diferença entre os dois grupos etários concentra-se nas rupturas nos âmbitos familiar e social. Enquanto, no primeiro grupo, não se manifestaram estratégias desses níveis, no segundo, composto por crianças mais maduras, contabilizamos ocorrências com número superior às quebras nos âmbitos situacional e intersubjetivo.

Isso, provavelmente, se deva ao amadurecimento e ao contato mais longo com as regras sociais e domésticas. Crianças mais velhas ficam expostas por mais tempo às regras que, social e familiarmente, não devem ser quebradas, como a trapaça e a mentira, que são valores morais, muito possivelmente reforçados tanto em casa como na escola. Por isso, já aprenderam social e culturalmente que, ao assumir essa atitude, romperão com os acordos pré-estabelecidos. Além dessa ciência, as crianças igualmente sabem da efetividade dessas estratégias, uma vez que tendem a ser bem-sucedidas, obtendo a atenção da mãe de forma imediata, ainda que por vias distantes dos seus objetivos iniciais.

Observamos que essas estratégias de ruptura social e familiar são empregadas num segundo momento da interação, a *posteriori* das quebras de situação e de ataque interpessoal. Inicialmente, para recuperar a atenção da mãe – e, conseqüentemente, o EAC – nas primeiras rupturas da cena de atenção conjunta, as crianças chamam, apontam para o jogo ou mostram as peças. Contudo, não obtêm a atenção da mãe, previamente instruída por nós para proceder dessa maneira. Instaura-se, assim, um segundo momento em que as crianças rompem com as regras do jogo, as estabelecidas com a mãe naquela situação e as regras de convivência pacífica e respeitosa entre ambos.

Nesse segundo estágio, notamos que atitudes de rebeldia correspondem aos âmbitos situacional e intersubjetivo. Nas gravações, as crianças desrespeitam a vez da mãe, as regras e os objetivos do jogo, além de agredi-la com chutes (agressão física) e com deboches (agressão psicológica). Essas estratégias foram verificadas em ambos os grupos de diferentes faixas etárias. Já, as crianças mais maduras, da segunda faixa etária, inauguram um terceiro estágio, de maior complexidade não constatado no primeiro grupo. Depois de tentar recuperar a atenção da mãe com vocativos, alterações prosódicas, movimentos corporais, desrespeito às regras do jogo e ataque intersubjetivo, as crianças lançam mão da desobediência às regras sociais e familiares.

Essa constatação nos motivou a comparar a maturidade das crianças dos dois grupos analisados. As mais novas e mais imaturas ainda não dominam as regras sociais e domésticas ao ponto de usá-las como manipulação da atenção da mãe. Essa seria uma razão para não manifestarem rupturas nos âmbitos social e familiar. Propomos, com bases nesses

resultados, a organização das estratégias em estágio de desenvolvimento (ontogênese) numa escala implicativa de complexidade:

Quadro 21 – Escala de complexidade de estratégias na primeira infância

Fonte: Produção do próprio autor

Essa representação permite inferir que crianças no estágio 1 manifestam intenções pragmáticas por meio de estratégias que rompem acordos mais concretos e próximos da situação concomitante. Já, as crianças, no segundo estágio, além das estratégias do primeiro estágio, ampliam suas opções com as mais sociais, ou seja, desobedecem a acordos sociais e familiares, os quais estão mais distantes da cena em concomitância e demandam maior *background* das convenções da sociedade em que vive.

Essa escala de complexidade pode ser utilizada para estabelecer um diálogo com a análise realizada na seção 4.2 desta dissertação. Ao analisar os enunciados emitidos pelas crianças da primeira faixa etária, notamos que foi recorrente o emprego de vocativo e do pronome de tratamento “você”. Essa ocorrência atesta que, no primeiro estágio, as crianças focalizam mais a mãe e, por isso, promovem ataques individuais.

Essa comparação também pode ser mantida ao analisarmos o segundo estágio. As estratégias pragmáticas sintaticamente codificadas naquela seção permitiram-nos verificar que as crianças do segundo grupo abandonam paulatinamente o vocativo e o pronome para, então, abordar a sua própria ação e o jogo. A sua constituição como sujeito e a consciência de que há regras que envolvem essa emancipação servem para corroborar a marcação entre esses diferentes estágios.

Elencar as atitudes pragmáticas em ordem de ocorrência e organizá-las de diferentes formas nos permitiram reconhecer os graus de complexidade que

as distinguem numa mesma interação ou em comparação com diferentes faixas de idade. É possível, desta forma, sintetizar as particularidades que se associam a cada um dos grupos etários:

Quadro 22 – Síntese das singularidades na primeira infância

	Estágio 1	Estágio 2
Estratégias sintaticamente codificadas	Empregos de vocativo e pronome de tratamento “você” (Foco nas estratégias diádicas).	Focalização da própria ação e do jogo. (Foco nas estratégias triádicas).
Estratégias corporeadas	Mexem-se o tempo todo	Ficam parados por mais tempo
	Desistem facilmente	São mais persistentes
	Distraem-se com mais facilidade	Mantêm o foco no jogo
	Demoram mais tempo para trocar de estratégia	Trocam de estratégia em menos tempo
	Utilizam a articulação prosódica como principal estratégia	Distribuem as estratégias corporeadas
Estratégias de ruptura com a moral	Rompem regras do jogo	Rompem regras sociais
	Desrespeitam a mãe	Desrespeitam as regras familiares

Fonte: Produção do próprio autor

Esquemáticamente, podemos demonstrar que as crianças de ambas as faixas etárias adotam procedimentos similares para as tentativas de retomada do EAC. Contudo, as crianças mais maduras tendem a adotar estratégias mais complexas em paralelo às mais básicas.

De um modo geral, refletindo sobre as contribuições que esta dissertação de mestrado aflora, podemos constatar que, pelo menos, duas mais relevantes se consubstanciam por meio dos resultados alcançados: identificação de particularidades da primeira infância; e proposição de critérios distintores a serviço de estratégias pragmáticas. No capítulo 3, apresentamos as perguntas que deveriam ser respondidas ao longo desta dissertação:

Quais as estratégias pragmáticas que crianças empregam para recuperar a atenção da mãe?

(a) Se a criança mobiliza conhecimentos pragmáticos, que estratégias evidenciariam esse conhecimento?

(b) Se a criança mobiliza conhecimentos culturais, que estratégias permitiriam a manifestação desse conhecimento?

Como hipóteses intuíamos que:

Hipótese 1: Além da atuação de aspectos físicos (por exemplo, do aparelho fonador), de aspectos processuais (por exemplo, os contextos interativos) e aspectos psíquicos (por exemplo, a vontade), intuíamos que fatores socioculturais também atuariam conjuntamente para que a criança alcance a atenção da mãe e, conseqüentemente, restabeleça o espaço de atenção conjunta.

Hipótese 2: As estratégias pragmáticas variariam em grau de complexidade a depender da maturidade das crianças. As crianças de mais tenra idade e menor maturidade tenderiam a mobilizar mais o corpo como ferramenta manipulatória, e as mais maduras tenderiam a evidenciar seu *background* cultural, além das estratégias remanescentes da protolíngua.

Como evidenciamos até aqui, essas hipóteses foram ratificadas conforme argumentaremos a seguir. Constatamos, durante as análises, que a ideia de gradação e de complexidade legitimam-se como traços definidores de atitudes pragmáticas, adotadas por crianças, hoje, inseridas num grande grupo heterogêneo chamado “primeira infância”. Isso só foi possível porque tivemos a oportunidade de lidar com áudiovídeos doados por mães que interagiam em situações lúdicas com seus filhos.

Em suma, na primeira infância, é possível reconhecer gradação de maturidade quanto à manipulação da atenção do outro em situações lúdicas, especificamente, na produtividade de estratégias pragmáticas para a retomada do EAC, quais sejam, de 2 a 4 anos (crianças que privilegiam situações diádicas, rompendo com as regras nos âmbitos intersubjetivo e situacional) e de 5 a 6 anos (crianças que privilegiam situações triádicas, a partir das quais elaboram estratégias para a retomada de EAC, rompendo com regras nos âmbitos intersubjetivo, situacional, familiar e social). Portanto, considerando estratégias para retomada de EAC, torna-se ineficiente a generalização “primeira infância”.

Ter o privilégio de analisar esses vídeos permitiu-nos comparar dois grupos etários que se revelaram em diferentes estágios de maturação por adotarem diferentes estratégias pragmáticas no que se refere às estratégias sintaticamente codificadas, às corporeadas e às estratégias de ruptura com a moral. É obvio que muitos outros aspectos ficaram excluídos de nossa análise, embora possam se constituir objetos inéditos de investigações. Referimo-nos, por exemplo, às atitudes e reações maternas que fugiram aos comandos que guiavam os critérios de uniformidade metodológica desta dissertação.

REFERÊNCIAS

- AMATO, C. A. H.; FERNANDES, F. D. M. Aspectos funcionais da comunicação: estudo longitudinal dos primeiros três anos de vida. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 277-280, 2011.
- BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística interacional**: Antropologia, Linguística, e Sociologia em Análise do Discurso. Porto Alegre: AGE, 1998.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CASTILHO, A. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.
- CEZARIO, M. M.; COSTA, M. A.; CUNHA, M. A. F. d. Pressupostos teóricos fundamentais. In: MARTELOTTA, M. E.; OLIVEIRA, M. R. d.; CUNHA, M. A. F. d. **Linguística funcional**: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CHOMSKY, N. **Linguagem e mente**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- CORREA, L. M. S. Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos 30 anos. **Revista Delta**, São Paulo, v. 15, 1999.
- CYRANKA, L. Sociolinguística aplicada à educação . In: MOLLICA, Maria Cecília; FERRAREZI JR., Celso. **Sociolinguística, sociolinguísticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto, [s.d]. p. 167-176.
- DALGALARRONDO, P. **Evolução do cérebro**: sistema nervoso, psicologia e psicopatologia sob a perspectiva evolucionista. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DAMÁSIO, A. R. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- DARWIN, C. **On the origin of species**. London: John Murray, Albemarle Street, 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/gu001228.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017.
- DUQUE, P. H.; COSTA, M. H. *Linguística cognitiva*: em busca de uma arquitetura de linguagem compatível com modelos de armazenamento e categorização de experiências. Natal: EDUFRN, 2012.
- EKMAN, P. **A linguagem das emoções**: revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Lua de Papel, 2011.

FERNANDES, F. D. M.; MOLINI-AVEJONAS, D. R. Crianças autistas podem vencer suas dificuldades principais e se tornar solidárias, criativas e reflexivas? Um estudo de follow-up de 10 a 15 anos de um subgrupo de crianças com distúrbios do espectro autístico (DEA) que receberam uma abordagem de desenvolvimento abrangente, individualizada e baseada no relacionamento (DIR). **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 155-156, 2010.

GARDNER, H. **A nova ciência da mente**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

GIVÓN, T. **Context as other minds**: the pragmatics of sociality, cognition and communication. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

_____. **The Genesis of Syntactic Complexity**: Diachrony, ontogeny, neuro-cognition, evolution. Amsterdam: John Benjamins, 2009.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (orgs.) **Sociolinguística interacional**: Antropologia, Linguística e Sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: Age, 1998. p. 11-15.

GOMES, C. A. Sociolinguística e aquisição da linguagem. In: MOLLICA, Maria Cecília; FERRAREZI JR., Celso. **Sociolinguística, sociolinguísticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto, [s.d]. p. 63-72.

GREIMAS, A. J; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1979.

GROLLA, E. **Material didático desenvolvido para o Curso Letras – LIBRAS (UFSC) - a aquisição da linguagem**. [S.l: s.n.], 2006.

GROLLA, E.; SILVA, M. C. F. **Para conhecer**: aquisição de linguagem. São Paulo: Contexto, 2014.

HANKS, W. F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bahktin. São Paulo: Cortex, 2008.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1971.

KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da Infância**: Dialogando com o passado, constituindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LEME, M. I. S. Reconciliando divergências: conhecimento implícito e explícito na aprendizagem. **Psicol. USP**, São Paulo, vol. 19, n. 2, abr./ jun. 2008.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

LEVINSON, S.C. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LIMA-HERNANDES, M. C. P. O espaço da intersubjetividade e a ordenação sintática: para uma abordagem cognitivo-funcional. **Metalinguagens Revista**, v. 1, p. 66-78, 2014.

_____. **Indivíduo, Sociedade e Língua**: Cara, Tipo Assim, Fala Sério. São Paulo: Edusp, 2008.

LIMA-HERNANDES, M. C. P. O, CIOCCHI-SASSI, K. V. Língua de herança: por uma política mais justa. In: Katia de Abreu Chulata (org). **Português como língua de herança**: discursos e percursos. Lecce: Pensa MultiMedia Editore, 2015.

LIMA-HERNANDES, M. C. Sociolinguística e línguas de herança. In: MOLLICA, Maria Cecília; FERRAREZI JR., Celso. **Sociolinguística, sociolinguísticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto, [s.d]. p. 97-110.

LUST, B. C. **Child language**: acquisition and growth. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

MELLO, L. E. Principais teorias/abordagens da aquisição da linguagem. In: MELLO, Lélia Erbolato (org.). **Tópicos de psicolinguística aplicada**. São Paulo: Humanitas, 2005. p. 25–53.

MILHER, L. P.; FERNANDES, F. D. M. Análise das funções comunicativas expressas por terapeutas e pacientes do espectro autístico. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri (SP), v. 18, n. 3, p.239-248, set./dez. 2006.

_____. Considerando a responsividade: uma proposta de análise pragmática no espectro do autismo. **CoDAS**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 70-75, 2013.

_____. Habilidades pragmáticas, vocabulares e gramaticais em crianças com transtornos do espectro autístico. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri (SP), v. 18, n. 4, p. 239-248, out./dez. 2009.

MILHOLLAN, F.; FORISHA, B. E. **Skinner x Rogers**: maneiras contrastantes de encarar a educação. São Paulo: Summus Editorial, 1972.

MITHEN, S. **A pré-história da mente**: uma busca das origens da arte, da religião e da ciência. São Paulo: UNESP, 2002.

MOLLICA, M. C. **Influência da fala na alfabetização**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

_____. Padrões fonológicos variáveis em aquisição. In: RONCARATI, Cláudia; MOLLICA, Maria Cecília (orgs.). **Variação e aquisição**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. p. 33-42.

MOREIRA, C. R.; FERNANDES, F. D. M.. Avaliação da comunicação no espectro autístico: interferência da familiaridade no desempenho de linguagem. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 430-435, 2010.

PHILIPS, S. U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (orgs.) **Sociolinguística interacional**: Antropologia, Linguística e Sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: Age, 1998. p. 16– 30.

PIAGET, J. **Seis estudos de Piaget**. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

PAULA, F. V.; LEME, M. I. S. Aprendizagem implícita e explícita: uma visão integradora. **Psicologia em pesquisa**, Juiz de Fora (MG), ano 04, n. 1, p. 15-23, jan./jun. 2010.

POZO, J.I. **Aquisição de conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAUSSURE, F. d. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHILLER, F. **Paul Broca**: founder of french antropology, explorer, of the brain. New York: Oxford, 1992.

SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SKINNER, B. F. **About Behaviorism**. New York: Vintage Books, 1976.

SOUSA-MORATO, P. F.; FERNANDES, F. D. M. Correlatos entre perfil comunicativo e adaptação sócio-comunicativa no espectro autístico. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 11, supl. 2, 2009. Disponível em: < http://www.revistacefac.com.br/fasciculo.php?form=edicoes/v11_sup2.php#> Acesso em: 5 mar. 2016.

SOUSA-MORATO, P. F.; FARIA, P.; FERNANDES, F. D. M. Adaptação sócio-comunicativa no espectro autístico: dados obtidos com pais e terapeutas. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 225-233, 2009.

STEINBERG, M. **Os elementos não-verbais da comunicação**. São Paulo: Atual, 1988.

SUTTON-SMITH, B. The spirit of play. In: Greta Fein, Mary Rivkin. The young child at play. **Review of Research**, Washington, vol. 4, p.3-15, 1986.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Why we cooperate**. Cambridge: The Mitpress, 2009.

TOMASELLO, M.; SLOBIN, D. I. **Beyond nature-nurture**: essays in honor of Elizabeth Bates. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2005.

TRAUGOTT, E. C.; HEINE, Bernd. **Approaches to Grammaticalization**. Amsterdam: John Benjamins, 1991.

VARANDA, C. A.; FERNANDES, F. D. M. Consciência sintática: prováveis correlações com a coerência central e a inteligência não-verbal no autismo. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 142-151, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 1996.