

ATENÇÃO CONJUNTA E REFERÊNCIA LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS INTERATIVOS COM UM DESENHO ANIMADO

José Moacir Soares da Costa Filho¹

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante²

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a relação entre criança e desenho animado buscando compreender como o processo de atenção conjunta se estabelece frente à estrutura televisiva do desenho animado. Para isso, trabalharemos com dados qualitativos envolvendo a filmagem de uma díade mãe-criança na faixa-etária de três a quatro anos de idade assistindo ao desenho animado espanhol *Pocoyo*, animação dirigida ao público infantil na idade pré-escolar. Ao trabalharmos a noção de atenção conjunta com criança de uma faixa-etária de mais de três anos de idade, já inserida na linguagem, tomamos a atenção conjunta como um formato que possibilita a aquisição e a consolidação da referência linguística para a criança. Isto porque a atenção conjunta é um processo que emerge na rotina da criança a partir dos nove meses de idade e, por volta dos quinze meses, já está consolidado. Resultados apontam que no contexto interativo com o desenho animado, as cenas de atenção conjunta se configuram sob três diferentes formatos que sustentam a consolidação da referência linguística.

Palavras-chave: Atenção conjunta. Desenho animado. Referência linguística.

1 DIFERENTES PERSPECTIVAS NA DEFINIÇÃO DA ATENÇÃO CONJUNTA

Um dos primeiros pesquisadores a se dedicar ao estudo da atenção conjunta é Bruner (1975; 1983). Em seus estudos, o autor recusa teorias vigentes em outros momentos das discussões sobre aquisição, como, por exemplo, o gerativismo, e se destaca por considerar a fase da aquisição de linguagem como um processo que

engloba desde interações afetivas entre mãe e criança até o uso de comportamentos não verbais para o estabelecimento das trocas comunicativas.

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

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

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

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

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

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

Essa revolução está atrelada também ao que o autor discute sobre o entendimento pela criança do outro como agente intencional igual a ela própria, ou seja, um sujeito dotado de objetivos e que é capaz de fazer escolhas comportamentais para alcançá-los (TOMASELLO, 2003, p. 94).

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

Os episódios ou cenas de atenção conjunta são definidos pelo autor como “interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam conjuntamente atenção a

uma terceira coisa, e à atenção um do outro à terceira coisa, por um período razoável” (TOMASELLO, 2003, p. 135).

De acordo com a definição apresentada acima, percebemos que o autor aponta para a necessidade de que criança e adulto estejam mutuamente engajados e reconheçam a atenção que cada um dedica ao objeto ou situação que serve de foco para o olhar dos dois, ou seja, não seria suficiente para que houvesse a atenção conjunta apenas o fato de que adulto e criança estivessem olhando para o mesmo foco. Sem a percepção da atividade conjunta, entendemos que o “olhar para um mesmo foco” trata-se apenas de uma situação de olhar compartilhado e não uma cena de atenção conjunta na concepção adotada por Tomasello (2003).

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

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

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

O terceiro tipo, a atenção direta, também tem em seu formato a presença do gesto de apontar, que pode ser, conforme enfatiza o autor, declarativo ou imperativo. A diferença, entretanto, é que neste tipo de atenção conjunta parece ser mais explícita a entrada do objeto foco da atenção, fato que se dá através da linguagem

referencial utilizada pelo sujeito que traz o objeto à cena. A atenção direta é situada entre os treze e quinze meses (TOMASELLO, 2003, p. 89).

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

2 ATENÇÃO CONJUNTA E REFERÊNCIA

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

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

Outra perspectiva que toma a atenção conjunta dentro de um contexto referencial é a defendida por Diessel (2006). O autor faz uma crítica à baixa quantidade de estudos acerca do tema com crianças após a aquisição da linguagem e afirma que a atenção conjunta é não apenas importante para coordenar o foco de atenção de interlocutores em uma situação discursiva, mas também exerce um importante papel na organização interna do discurso (DIESEL, 2006, p. 478).

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

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

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

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

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

Diessel (2006) destaca, por fim, que a atenção conjunta fornece a orientação espacial necessária para a aquisição da referência espaço-temporal, já que é um

formato não-verbal dêitico e, portanto, equivalente, por exemplo, à utilização de elementos verbais como os demonstrativos. Assim, tanto a utilização de demonstrativos quanto o estabelecimento da atenção conjunta desempenham a função de direcionar a atenção de interlocutores, em situações comunicativas, para um determinado referente.

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

Também considerando a organização do discurso, Cairns (2000) destaca a importância de dêixis sobre o discurso com o argumento de que o funcionamento dêitico situa os interlocutores quanto às noções de tempo e espaço. Corroborando as considerações de Triadó (1999), a autora ainda afirma que a dêixis se constitui como uma noção a ser adquirida pela criança mais tardiamente que os nomes, pois envolve relações e conceitos mais complexos que aqueles relacionados à aquisição dos nomes, um processo que já começa a se consolidar por volta dos doze meses de idade da criança (CAIRNS, 1991, p. 20).

Com isso, o foco do nosso trabalho não é investigar a atenção conjunta dentro da aquisição da linguagem, visto que trabalharemos com crianças já inseridas na linguagem, ou seja, dentro de uma faixa-etária em que o processo não é mais de aquisição inicial, mas sim, de consolidação de certos aspectos da aquisição da linguagem, tais como a emergência da referência espaço-temporal. Após discutirmos noções referentes à atenção conjunta, a seguir, abordaremos questões relacionadas à estrutura do desenho animado contemporâneo, tendo como foco principal o desenho animado Pocoyo.

3 POCOYO E A CONSTITUIÇÃO DE UM DESENHO ANIMADO CONTEMPORÂNEO

O desenho animado espanhol Pocoyo é um dos desenhos atuais que trazem em sua estrutura uma composição inovadora com elementos que propiciam a interação do telespectador com o desenho animado. Criado por David Cantolla, Guillermo García e Luis Gallego, a animação em 3D é produzida pela Zinkia

Entertainment e, no Brasil, é transmitida pelo canal de televisão pago Discovery Kids. Além de ter sua transmissão garantida pelo canal televisivo, a série também é comercializada no formato de DVD, distribuído em coletâneas os episódios da série.

Figura 1 – Personagens da animação



Ao discutir sobre o público, o autor acrescenta que embora o uso de muitos detalhes alcançados através de avançados recursos digitais tornem a animação complexa, esta é propositalmente dirigida ao público infantil em idade pré-escolar (CHONG, 2008, p. 122).

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

No que diz respeito aos personagens da animação, dando título ao desenho animado, o Pocoyo é um menino com três anos de idade, faixa-etária pré-escolar, que se veste todo em azul e vive situações rotineiras de uma criança de sua idade junto com seus amigos. Muito curioso, ele conta com a ajuda de seus amigos e do narrador para nomear objetos e ações. Além de aprender sobre relações humanas através de contextos em que se faz necessário pedir desculpas, compartilhar seus brinquedos e ajudar os amigos.

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

Os amigos do Pocoyo, por sua vez, são todos representados por animais não-humanos, o que torna o menino, excluindo o narrador, o único personagem humano do desenho animado, sendo também o único que fala.

O Pato, como nos informa o narrador em alguns episódios, é “o melhor amigo do Pocoyo”. Costuma aparecer fazendo exercícios físicos ou, através da utilização de acessórios, frequentemente está relacionado a atividades esportivas. É um pato amarelo, com um extenso bico e com olhos grandes. Uma de suas marcas é o chapéu verde que ele sempre usa.

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

Outra personagem frequente nos episódios do desenho animado é a cadela do Pocoyo, a Loula. Esperta e brincalhona, Loula costuma brincar com o Pocoyo e acompanhá-lo em todas as situações. Dentre os amigos do Pocoyo, a Loula é o único personagem representado por um animal doméstico.

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

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

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

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

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

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

4 AS DÍADES E O POCOYO: DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

Para esta pesquisa, selecionamos o episódio *Pegadas misteriosas*. O referido episódio tem a duração de sete minutos, incluindo abertura e créditos finais, e apresenta quatro momentos em que o narrador faz perguntas aos telespectadores.

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

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

A criança escolhida pertence ao sexo masculino, com idade de três anos, nove meses e dezoito dias (3;9;18) na primeira sessão e já era telespectadora do Pocoyo há pelo menos um ano. Os dados com os quais trabalhamos foram coletas através de filmagens quinzenais realizadas na casa da díade, em contexto o mais naturalístico possível, já que somente o fato de estarmos presentes para realizar a coleta já altera a rotina da díade. Foram realizadas quatro filmagens com a díade com duração aproximada de oito minutos cada uma. Essa duração foi atingida porque filmamos o momento em que a díade assistia ao episódio selecionado do

Pocoyo, começando a filmagem enquanto o aparelho de DVD era ligado e finalizando após o término total do episódio. Das quatro sessões filmadas, duas foram gravadas com a presença da mãe assistindo ao desenho com a criança, e, nas outras duas, filmamos a criança assistindo sozinha ao desenho. Optamos por esta organização, pois queríamos observar como a criança interagia tendo a mãe como interlocutora e como seria a interação dela num momento em que a mãe não estivesse presente e a televisão assumisse o papel de interlocutor principal.

5 RESULTADOS

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

5.1 Fragmento 1: Sessão 1 – Idade da criança: 3;9;18

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

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

Neste fragmento, percebemos que a criança interage com o narrador, a quem chama de “Seu Zé”, tomando-o como seu interlocutor. O estabelecimento da interação entre a criança e o narrador provavelmente acontece devido ao “convite” que o narrador faz verbalmente ao perguntar: “Será que alguém pode ajudar o Pocoyo a descobrir de quem são essas pegadas?”, no turno 1. Dessa forma, no turno 2, a criança responde ao narrador tanto através de uma produção verbal: “Foi

Loula, Seu Zé!”, quanto através de uma produção gestual caracterizada pelo apontar com toque e pelo olhar dirigido para o objeto sobre o qual ela, a criança, e o narrador estão discutindo, ou seja, a cadela Loula.

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

Notamos que nos turnos 1 e 2 se estabelece um formato de atenção conjunta de maneira diádica envolvendo um interlocutor real (a criança) e um virtual (o narrador). Muito embora a criança busque a mãe através do olhar dirigido ao final do turno 2, a mãe não entra em atenção conjunta com a criança acerca do objeto foco do olhar infantil. Ao contrário, a mãe assume o lugar de interlocutor da criança, no turno 3, mas com o enunciado: “Cutuque a televisão não”, alertando a criança para que esta não toque a televisão com o dedo (o que a criança fez ao produzir o apontar com toque).

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

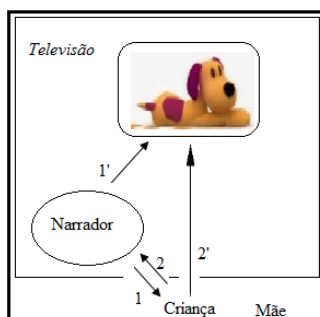
A presença de elementos que diferenciam a estrutura da cena descrita neste fragmento da estrutura clássica da atenção conjunta mostra-nos que o formato de atenção conjunta que se estabelece entre interlocutores situados em instâncias diferentes (real e virtual) parece seguir dois princípios: i) apenas por uma inferência guiada pela produção verbal do narrador é que podemos considerar que este está

prestando atenção ao objeto que se torna foco da atenção conjunta; e ii) por estar na instância virtual do desenho animado, isto é, em um lugar do qual não se pode ter conceitos realmente firmados sobre os interlocutores da instância real, o narrador, ainda que se torne um interlocutor da criança, só cumpre a noção de mútuo engajamento da atenção conjunta de uma forma suposta através da produção verbal, dentro de uma estrutura própria do desenho animado.

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

A Figura 2 ilustra o processo de construção da cena de atenção conjunta analisada no Fragmento 1.

Figura 2 – Atenção conjunta fragmento 1



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

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

5.2 Fragmento 2: Sessão 1 – Idade da criança: 3;9;18

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

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

O fragmento 2 corresponde a um momento em que duas cenas de atenção conjunta com formatos distintos são constituídas.

A primeira cena de atenção conjunta é motivada pela mãe, que já engajada com o desenho animado, tenta atrair a atenção da criança para o mesmo foco: “Ó, o Pocoyo descobriu” (turno 14). Através de seu comentário, a mãe destaca para a criança um fato que está se passando dentro da narrativa e, para tanto, utiliza-se da forma verbal “Ó” cuja estrutura pode ser relacionada ao imperativo do verbo olhar: “Olha”. Ao lado da produção verbal, a mãe utiliza-se do olhar como estratégia não verbal para direcionar a atenção da criança para a televisão. Esse contexto é o

mesmo quando observamos o turno 16, novamente da mãe, pois, embora o turno 15 pertença ao narrador, a mãe retoma seu turno e continua a buscar a atenção da criança para o desenho animado: “Vem, Iguinho, vê!”. Mais uma vez a mãe utiliza uma forma verbal do imperativo “Vem” e o olhar dirigido ao parceiro e depois ao objeto como estratégia não verbal para o estabelecimento da atenção conjunta, fato este que ocorre no turno 17, com a entrada da criança na interação junto à mãe.

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

No que diz respeito à entrada da criança na interação com a mãe, turno 17, percebemos que também o desenrolar da narrativa propicia o engajamento do telespectador infantil na cena de atenção conjunta, já que a criança entra em atenção conjunta com mãe comentando sobre a existência de um possível monstro na narrativa “Eu vou! É o monstro!”. A possível existência de um monstro corresponde ao momento de clímax na estrutura da narrativa televisiva a que a díade está assistindo.

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

Com a cena de atenção conjunta estabelecida, percebemos que a criança, ao se encolher no colo da mãe, parece reproduzir o gesto realizado pelos personagens do desenho, ou seja, um gesto pantomímico que simula o medo que os personagens sentem do possível monstro. O recorte que a criança faz do gesto dos personagens

reforça a inserção da criança na interação que se estabeleceu entre ela e a mãe frente à televisão, objeto foco da primeira cena de atenção conjunta.

Porém, como percebemos no turno 18, quando a criança bate o queixo no braço da mãe, a atenção conjunta se desconstrói, já que a atenção da mãe é desviada. A criança, entretanto, continua prestando atenção ao desenho animado, e, no turno 22, a mãe volta a interagir com a criança, comentando sobre a ação do Pato: “E o Pato correu”. A mãe, desse modo, volta a estabelecer a atenção conjunta com a criança, que, por sua vez, estabelece também a atenção conjunta com o narrador ao responder a pergunta deste no turno 24: “É Patô!”.

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

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

Figura 3 – Atenção conjunta fragmento 2: Mãe e criança

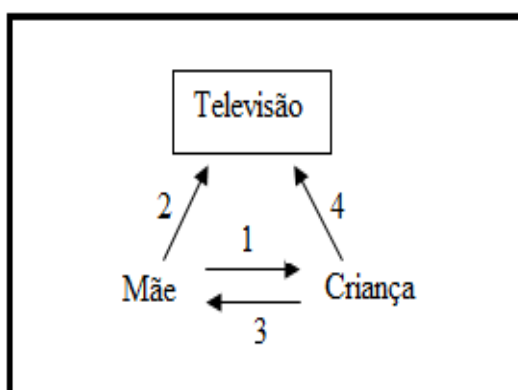
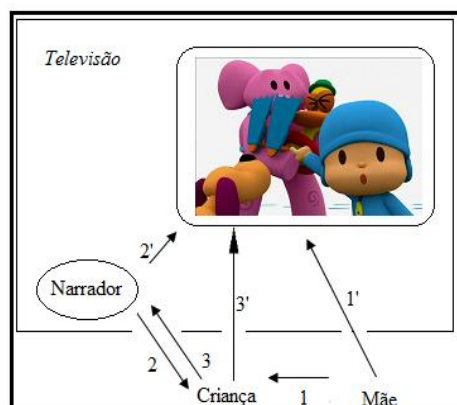


Figura 4 – Atenção conjunta fragmento 2: Criança, mãe e narrador



Desse modo, as Figuras 3 e 4 ilustram ambos os formatos de atenção conjunta descritos no Fragmento 2, indicando a passagem da atenção diádica para a atenção triádica.

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

Na Figura 4, a segunda cena de atenção conjunta estabelecida no Fragmento 2, a seta 1 representa a volta da mãe para a interação com a criança, enquanto a seta 1' demonstra o direcionamento do olhar materno para o foco da atenção conjunta. A seta 2 representa o turno que o narrador direciona para o telespectador, ao mesmo tempo em que a seta 2' indica a produção verbal do narrador como elemento que prova o engajamento deste sujeito virtual acerca do foco da cena de atenção conjunta. As setas 3 e 3', respectivamente, representam o momento em que a criança interage com o narrador e o instante em que ela, a criança, volta o olhar para o foco compartilhado entre ela, a mãe e o narrador.

Conforme indica a Figura 3, a construção da referência espacial na primeira cena de atenção conjunta apresenta-se, conforme Blühdorn (1999), sob o seguinte molde: i) entidades de apoio: mãe, criança e Pocoyo; ii) entidade situada: a televisão; e iii) observador: a mãe.

Já com base na Figura 4, vemos que o formato da segunda atenção conjunta coloca: i) narrador, Pocoyo, criança e mãe como entidades de apoio; ii) Pato como entidade situada; e iii) criança como observador.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

No que diz respeito à atenção conjunta, o primeiro ponto que destacamos é a possibilidade que o desenho animado fornece ao estabelecimento de cenas de atenção conjunta sob diferentes configurações: 1) diádica real: quando mãe e criança encontram-se engajados acerca do desenho animado; 2) diádica real-virtual: quando a criança engaja-se com o narrador, como se estivesse dentro da animação, tomando este como seu interlocutor; 3) triádica: quando, em uma configuração essencialmente real-virtual, criança, mãe e narrador engajam-se sobre um elemento inserido no contexto do desenho animado que se torna o objeto foco da atenção conjunta.

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

A ocorrência da atenção conjunta, por se tratar de um processo interativo, parece, assim como a entrada da criança no desenho animado, ser um fator dependente da rotina que a criança mantém com a animação.

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

Percebemos, por fim, a relevância da atenção conjunta e a necessidade de considerar esse processo na rotina infantil mesmo após a entrada da criança na linguagem, pois o formato de atenção conjunta não se dilui após a aquisição da linguagem, pelo contrário, por ser um formato já ritualizado pela criança, ele tende a continuar exercendo seu papel de estratégia não verbal para a consolidação desta linguagem, influenciando, por exemplo, o processo da construção da referência espacial.

NOTAS

¹ Professor Efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB. Mestre em Linguística (Universidade Federal da Paraíba – UFPB).

² Professora Associada I da Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Linguística. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq.

JOINT ATTENTION AND LINGUISTIC REFERENCE IN INTERACTIVE CONTEXTS WITH A CARTOON

Abstract: The aim of this paper is to analyze the relationship between child and cartoon trying to comprehend how the process of joint attention is established in interaction with the television structure of the cartoon. The data selected are qualitative one involving the filming of a mother-child dyad (three to four years old) watching to the Spanish cartoon *Pocoyo*, animation addressed at preschoolers. In this paper the notion of joint attention is understood as a process which provides the acquisition and the consolidation of the linguistic reference for a three year-old child, who is already inserted into language. This notion lies in the fact that joint attention is a process which emerge in the child routine around his ninth month, and, around the fifteenth month, it is already consolidated. Results show that in the interactive context with the cartoon, the scenes of joint attention are constituted into three different formats which give support to the consolidation of linguistic reference.

Keywords: Joint attention. Cartoon. Linguistic reference.

REFERÊNCIAS

BATES, E.; CAMAIONI, L.; VOLTERRA, V. The acquisition of performatives prior to speech. In: OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. B. (Orgs.). *Developmental pragmatics*. London: Academic Press, 1979.

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

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

_____. *Childs talk: learning to use language*. New York: Norton, 1983.

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

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

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

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

CHONG, A. *Basics animation 02: digital animation*. Lausanne, Suíça: AVA Publishing SA, 2008.

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

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

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

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

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

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

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

_____. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Trad. Cláudia Berliner. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

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

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