

ATENÇÃO CONJUNTA E DESENHO ANIMADO: DA INTERAÇÃO À REFERÊNCIA LINGUÍSTICA*

*José Moacir Soares da Costa Filho **

Resumo

Este trabalho tem por objetivo 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 espanhol Pocoyo, dirigido a criança em idade pré-escolar. Partimos, portanto, da consideração de que o formato da atenção conjunta permanece na rotina infantil após a inserção na linguagem e pode contribuir para consolidação da referência linguística. A discussão teórica sobre a atenção conjunta baseia-se principalmente em Tomasello (1995, 2003, 2005, 2011), já sobre referência linguística, partimos das considerações de Blühdorn (1999) e Diessel (2006). Em nossas análises, além de percebermos que a estrutura interativa do desenho animado favorece o estabelecimento da atenção conjunta, notamos que, embora a criança integrante da díade analisada já tenha adquirido linguagem, o formato da atenção conjunta apresenta-se como uma estratégia ainda presente em sua rotina e contribui para a consolidação da referência linguística.

* Instituto Federal da Paraíba

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

Introdução

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

Muitas crianças de nosso tempo, portanto, têm acesso desde muito cedo à

televisão e, em especial, a desenhos animados com diferentes formatos. Dentre esses desenhos, estão aqueles cuidadosamente estruturados no intuito de atingir o público infantil, de tal forma que as crianças se tornem telespectadores que interagem com os desenhos animados.

A interação entre criança e desenho animado, nesse sentido, é construída pela junção entre recursos próprios das animações televisivas, dentre eles a linguagem multimodal, em que produções verbais e gestuais, num todo

* Este artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado intitulada "Olá, Pocoyo!": a constituição da atenção conjunta infantil com o desenho animado, defendida em 2011.



coordenado, unem-se para atrair a atenção do telespectador para o interior do desenho animado.

Partindo das noções expostas, o objetivo deste trabalho é, portanto, analisar a relação entre criança e desenho animado buscando compreender como o processo de atenção conjunta se estabelece frente à estrutura televisiva do desenho animado. Para isso, trabalharemos com dados qualitativos envolvendo a filmagem de 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.

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

Concepções sobre atenção conjunta

Conforme destaca Miguens (2006), o fenômeno da atenção conjunta desperta o interesse em diferentes áreas, dentre elas, a psicologia cognitiva e a primatologia. Na área de Linguística, por sua vez, a atenção conjunta é estudada comumente por teóricos interessados no processo de aquisição da linguagem, os quais tomam a interação como base para o desenvolvimento cognitivo.

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

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

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

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

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



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

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

Outra consideração da qual discordamos diz respeito à concepção de período pré-linguístico¹. O referido autor concebe gesto e fala de uma forma dissociada, defendendo que o uso dos gestos, pertencente ao período pré-

linguístico, desaparece na medida em que ocorre a emergência da fala, sendo o comportamento gestual precursor da linguagem verbal. Essa hipótese se pauta na existência de uma continuidade estrutural entre a comunicação não-verbal e verbal, na qual ao comportamento ostensivo, caracterizado pelo uso de gestos que são tomados como significativos pelo adulto, é atribuído um caráter não-linguístico.

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

No entanto, embasamos este trabalho nos estudos de Tomasello (1995; 2003) que, ao enxergar a atenção conjunta sob um viés interativo, concebe-a como um fenômeno social e 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 intencional² 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).

¹ Nesse ponto, retomamos também a discussão levantada anteriormente sobre o trabalho de Miguens (2006).

² O autor defende a noção de agente intencional, no entanto, no presente trabalho, não temos certeza de que a criança já possui tal habilidade de compreensão. Preferimos tomar tal atitude enquanto uma suposição ou uma expectativa.



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

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

somente se uma criança jovem entender o outro como agente intencional que ela será capaz de adquirir e utilizar símbolos linguísticos – pois a aprendizagem e o uso de símbolos requer uma compreensão de que o parceiro pode voluntariamente dirigir ações e atenção a entidades externas.³

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

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

De acordo com a definição apresentada acima, percebemos que o autor aponta para a necessidade de que criança e adulto estejam mutuamente engajados e reconheçam a atenção que

cada um dedica ao objeto ou situação que serve de foco para o olhar dos dois, ou seja, não seria suficiente para que houvesse a atenção conjunta apenas o fato de que adulto e criança estivessem olhando para o mesmo foco. Sem a percepção da atividade conjunta, entendemos que o “olhar para um mesmo foco” trata-se apenas de 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 diáde deposita sua atenção. Esse tipo de atenção conjunta recebe o nome de atenção de acompanhamento.

³ Tradução nossa para “it is only if a young child understands other person as intentional agents that she can acquire and use linguistic symbols – because the learning and use of symbols requires an understanding that the partner can voluntarily direct actions and attention to outside entities”.



Segundo o autor, esse formato de atenção conjunta ocorre entre os onze e quatorze meses.

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

Em outro momento, Tomasello et. al. (2005) apresentam novas considerações sobre o processo de construção da atenção conjunta. Nesse sentido, o autor mostra que por volta dos seis meses de idade, a criança interage com o adulto de maneira diádica, estabelecendo trocas de turnos e compartilhando emoções. No que diz respeito à presença do objeto na interação, tornando-a triádica, esta interação é mais uma vez situada no período entre nove e doze meses, tido pelo autor como o momento em que os episódios de atenção conjunta ganham relevância. O período posterior aos doze meses, por sua vez, é discutido como um engajamento colaborativo, no qual o bebê se mostra mais capaz de compreender as ações do parceiro na interação, e, desse modo, além de compartilhar objetivos, passa a coordenar ou intercalar papéis com o adulto (TOMASELLO ET. AL., 2005, p. 682).

Outro autor que se dedica aos estudos sobre atenção conjunta é Peacocke (2005, p. 298), que inicia a discussão sobre o termo enfatizando que “a atenção conjunta envolve mais que dois sujeitos olhando para o mesmo objeto”. Nesse sentido, o autor traz a ideia de “*full joint attention*”, atenção conjunta plenamente desenvolvida, para defender que o processo de atenção conjunta só está completo se ambos os sujeitos

envolvidos na cena compreenderem que estão prestando atenção ao mesmo objeto.

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

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.

A seguir, discutiremos a relação que se estabelece entre a atenção conjunta e o processo da referência linguística.

Atenção conjunta e referência linguística

Há na literatura em aquisição da linguagem alguns estudos que, embora não estejam debruçados sobre a atenção conjunta, inserem a noção apresentada pelo referido termo na discussão sobre aquisição. Marcos (1992), por exemplo, ao tratar sobre a referência na aquisição da linguagem, argumenta sobre a importância da atividade referencial



vinculando-a à atenção conjunta. Para o autor, o primeiro motivo pelo qual a referência é um processo importante deve-se ao fato de que é pela referência que ocorre a convencionalização de como a atenção conjunta é estabelecida. Uma vez estabelecida a atenção conjunta, o autor reforça a importância da atividade referencial, destacando que o estabelecimento da atenção conjunta ocorre para que o objetivo dos participantes em interação, iniciar e manter a atividade referencial, seja atingido.

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

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

a atenção conjunta é portanto não apenas importante para coordenar o foco de atenção de interlocutores em uma situação discursiva, mas também exerce um importante papel na organização interna do discurso⁴ (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 apoio⁵ 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.

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

Silva (2002) mostra ainda que, através da dêixis espacial discursiva a

⁴ Tradução nossa para: “*Joint attention is thus not only important to coordinate the interlocutors’ attentional focus in the speech situation, it also plays an important role in the internal organization of discourse*”.

⁵ Preferimos adotar a nomenclatura “entidade de apoio” sugerida por Silva (2002, p. 48) para que evitar confusões possíveis entre os termos “entidade de referência” e “espaço referido”, também utilizado quando falamos sobre dêixis espacial.



atividade dialógica entre mãe e criança progride e, por esse fato, este tipo de dêixis ocorre com mais frequência dentro das interações mãe-infante que a dêixis espacial anafórica.

Com isso, podemos perceber que a atenção conjunta se atrela à noção de referência espacial por estar situada dentro de um contexto que envolve a noção de espaço, no qual elementos componentes deste contexto assumem o papel estabelecido pelas três entidades sugeridas por 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, em situações comunicativas, de interlocutores para um determinado referente.

Desse modo, a atenção conjunta pode ser inserida no processo de aquisição referencial, que tem início por

volta dos vinte e quatro meses de vida da criança com a dêixis de pessoa, seguida da noção de dêixis espacial e temporal, cuja emergência e consolidação começam a ocorrer depois dos trinta meses, podendo se estender até os quarenta e oito meses de vida da criança (TRIADÓ, 1999, p.685).

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

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

Após discutirmos noções referentes à atenção conjunta, a seguir, abordaremos questões relacionadas à estrutura do desenho animado *Pocoyo*, utilizado como foco ao redor do qual a interação de atenção conjunta se desenvolveu.

Descrição metodológica

Para a realização do presente trabalho, trabalhamos com dados coletados 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 de filmagens com aproximadamente oito minutos de duração, em que a díade assistia a um episódio do desenho animado selecionado para o trabalho, o *Pocoyo*.

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.

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

Optamos por escolher o desenho animado mencionado devido ao fato de este ser um desenho direcionado para crianças em idade pré-escolar, ou seja, a faixa etária da criança pertencente à díade. Para o presente trabalho selecionamos o episódio *Pegadas Misteriosas*, que conta com a participação de quatro personagens principais, além do narrador que media a interação entre os personagens e os telespectadores:

i) O *Pocoyo* – um menino de três anos que vive descobertas próprias de

crianças de sua idade durante os episódios;

ii) O *Pato* – um pato amarelo que é amigo do protagonista;

iii) A *Elly* – uma elefanta cor-de-rosa também amiga do *Pocoyo*;

iv) A *Loula* – cadelinha do personagem principal.

A seguir, apresentaremos os dados selecionados com base na ocorrência da atenção conjunta, foco da análise neste trabalho.

Atenção conjunta com o desenho animado

Apresentaremos nesta seção três fragmentos retirados de diferentes sessões das filmagens com a díade. Vejamos, portanto, o fragmento 1.

Fragmento1

Idade da criança: 3;9;18

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

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

2-Criança: Foi Loula, Seu Zé! (olha e aponta para Loula, tocando a tela com o dedo indicador e olha para a mãe)

3-Mãe: Cutuque a televisão não. (olha para a criança)

Neste fragmento, percebemos que a criança interage com o narrador, a quem chama de “*Seu Zé*”, tomando-o como seu interlocutor. O estabelecimento da interação entre a criança e o narrador provavelmente acontece devido ao “convite” que o narrador faz verbalmente ao perguntar: “*Será que alguém pode*



ajudar o Pocoyo a descobrir de quem são essas pegadas?”, no turno 1. Dessa forma, no turno 2, a criança responde ao narrador tanto através de uma produção verbal: “Foi Loula, Seu Zé!”, quanto através de uma produção gestual caracterizada pelo apontar com toque e pelo olhar dirigido para o objeto sobre o qual ela, a criança, e o narrador estão discutindo, ou seja, a cadela Loula.

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

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

Devido à configuração da cena de atenção conjunta, percebemos que a estrutura sob a qual este desenho animado se configura, colocando o narrador na posição de interlocutor para os telespectadores, permitiu que, mesmo entre interlocutores situados em lugares

diferentes (real e virtual), houvesse o estabelecimento de uma cena de atenção conjunta. É necessário, todavia, apontar que não é possível precisar o direcionamento do olhar do narrador, uma vez que não se pode vê-lo dentro do cenário da animação, porém, inferimos, através da produção verbal e da concepção deste como um narrador que constantemente observa o desenrolar do episódio do desenho animado, que ele compartilha com a criança do mesmo foco do olhar.

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

Havendo, portanto, dois elementos que diferenciam a estrutura da cena descrita neste fragmento da estrutura clássica da atenção conjunta, percebemos que o formato de atenção conjunta que se estabelece entre interlocutores situados em instâncias diferentes (real e virtual) parece seguir dois princípios: i) apenas por uma inferência guiada pela produção verbal do narrador é que podemos considerar que este está prestando atenção ao objeto que se torna foco da atenção conjunta; e ii) por estar na instância virtual do desenho animado, isto é, em um lugar do qual não



se pode ter conceitos realmente firmados sobre os interlocutores da instância real, o narrador, ainda que se torne um interlocutor da criança, só cumpre a noção de mútuo engajamento da atenção conjunta de uma forma suposta através da produção verbal, dentro de uma estrutura própria do desenho animado.

Seguindo a classificação apresentada por Tomasello (2003) para os tipos de atenção conjunta,

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

O esquema a seguir ilustra o processo de construção da cena de atenção conjunta analisada no fragmento 1.

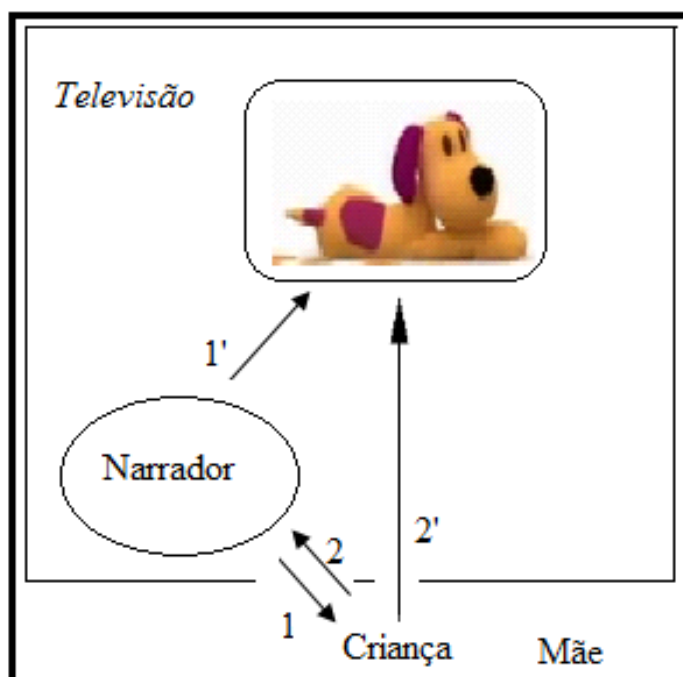


Figura 1: Atenção conjunta fragmento 1

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 Loula⁶; e iii) o observador é a criança.

A seguir, apresentaremos outro fragmento, retirado da sessão 3, que assim como o fragmento 1, conta com a presença da mãe.

⁶ Devido ao tipo de apontar produzido pela criança na construção da atenção conjunta, podemos precisar que a cadela tornou-se a entidade situada.



Fragmento 2

Idade da criança: 3;10;16

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

1-Narrador: Mas o que é isso?

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

3-Criança: (olha para televisão) Eu vou fazer as do cachorro dele, tá? (olha para a mãe)

4-Mãe: (olha para a criança) Como é o nome do cachorro dele?

5-Criança: (olha para a mãe e aponta com o dedo indicador para a televisão) Loula!

6-Mãe: Ah, é Loula! (olha para televisão)

O fragmento 2 começa com o aparecimento de novas pegadas misteriosas dentro do desenho animado. Dessa forma e seguindo a estrutura da animação, o narrador faz um comentário para despertar a atenção tanto do personagem, o Pocoyo, quanto dos possíveis telespectadores, como podemos ver no turno 1.

Em seguida, o Pocoyo começa a prestar atenção ao que o narrador destacou no espaço (turno 2). É também neste momento que a criança mostra-se atenta à ação que se desenrola dentro da televisão. Mesmo estando envolvida com a brincadeira com a massa de modelar, a criança relaciona o jogo com o que é mostrado no desenho animado, ou seja, reconhecendo as pegadas misteriosas como sendo da cadela do Pocoyo, a criança afirma: *“Eu vou fazer as do cachorro dele, tá?”* (turno 3).

É interessante perceber que a produção verbal da criança corta o

direcionamento do olhar. Em outras palavras, quando inicia o enunciado a criança está olhando para a televisão e ao terminá-lo, ela volta o olhar para a mãe. Esse movimento de olhar remete para as considerações de Bruner (1975) quando o autor comenta a noção de tópico/comentário, afirmando que um sujeito ‘x’ (agente) direciona o olhar sobre um dado objeto no espaço, faz com o sujeito ‘y’ (paciente) também volte seu olhar para este objeto e comenta sobre o foco que ambos passaram a compartilhar. Considerando ainda que o autor destaca que essa estrutura começa com o adulto na posição de agente da ação e a criança como paciente, percebemos que, dada a inversão de papéis (criança é agente e adulto se torna paciente), o contexto de atenção conjunta que se constitui no fragmento 2 propicia a consolidação da linguagem da criança, através da consolidação da noção de tópico/comentário.

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

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

Para a constituição da atenção conjunta, por sua vez, a linguagem referencial que a criança utiliza faz com a cena represente uma atenção direta



(TOMASELLO, 2003). A atenção conjunta é consolidada, neste contexto, através do enunciado materno “Como é o nome do cachorro dele?”, no turno 4, que marca a entrada da mãe na interação conjunta com a criança.

A mãe, como percebemos em seu enunciado, também utiliza o elemento referencial “dele” ao fazer uma pergunta à

criança. Desse modo, mantendo a atenção conjunta no turno 5, a criança, além de responder ao questionamento de seu interlocutor (mãe), ainda faz uso do gesto de apontar como um elemento dêitico espacial que se associa, no nível gestual, ao referente utilizado no nível verbal.

Ilustramos a cena de atenção descrita através da figura 2:

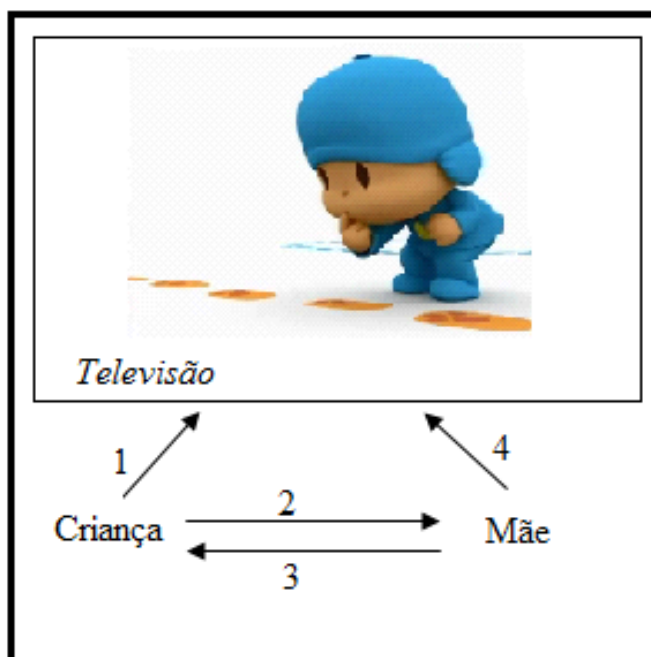


Figura 2: Atenção conjunta fragmento 2

Percebemos que a criança, como indicado na seta 1, é quem inicia o formato de atenção conjunta, assumindo a posição de observador do objeto foco. Em seguida, a criança dirige o olhar para o parceiro (seta 2) na provável busca por este interlocutor. Já na seta 3, vemos que a mãe volta seu olhar para a criança e, depois, na seta 4 começa a compartilhar com a criança o mesmo foco de olhar. Temos, portanto, conforme a classificação de Blüdorn (1995) as pegadas da Loula como entidades situadas. Já como entidades de apoio, estão a mãe, a criança, o Pocoyo e a Loula, sendo este último incluído como entidade de apoio porque fornece a referência necessária para que a criança

identifique de quem são as pegadas que ela se propõe a fazer com a massa de modelar.

Por fim, percebemos que, mesmo frente a um desenho animado que favorece e busca a interação com seu telespectador, a estrutura de atenção conjunta real-real, ou seja, cenas de atenção conjunta em que a criança engaja-se na interação com o adulto criança o mesmo foco de olhar. Temos, portanto, conforme a classificação de Blüdorn (1995) as pegadas da Loula como entidades situadas. Já como entidades de apoio, estão a mãe, a criança, o Pocoyo e a Loula, sendo este último incluído como entidade de apoio porque fornece a referência necessária para que a criança

Por fim, percebemos que, mesmo frente a um desenho animado que favorece e busca a interação com seu telespectador, a estrutura de atenção conjunta real-real, ou seja, cenas de atenção conjunta em que a criança engaja-se na interação com o adulto criança o mesmo foco de olhar. Temos, portanto, conforme a classificação de Blüdorn (1995) as pegadas da Loula como entidades situadas. Já como entidades de apoio, estão a mãe, a criança, o Pocoyo e a Loula, sendo este último incluído como entidade de apoio porque fornece a referência necessária para que a criança

O terceiro fragmento que trazemos neste trabalho, ao contrário dos expostos até o presente momento, foi retirado de



uma sessão em que a mãe não esteve presente durante a filmagem.

Fragmento 3

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

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

1-Narrador: Quem deixou essas pegadas com certeza não foi um menino, nem um cachorro, nem um elefante, não é mesmo, Pocoyo?

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

3 -Criança: (olha para a televisão) Deve ter sido o Pato. Vou ver o Pato agorinha (olha para a câmera). Que ele é o monstro! (encolhe-se e põe os braços junto do corpo, simulando um susto)

Observando o turno 1, percebemos que o trecho descrito começa com o questionamento que o narrador dirige ao Pocoyo. O personagem, por sua vez, utiliza o gesto emblemático de negação para responder o que a ele foi perguntado, como vemos no turno 2.

No que diz respeito à criança, percebemos que, muito embora ela já estivesse prestando atenção ao desenho animado, ela só estabelece a interação conjunta com o narrador no turno 3, quando, olhando para a televisão, responde ao questionamento que o narrador havia lançado para o protagonista do desenho. Notamos, desse modo, que a atenção conjunta estabelecida entre as instâncias real e virtual é uma atenção direta, pois traz em sua estrutura a utilização de linguagem referencial, marcada por “essas”, no enunciado do narrador no turno 1.

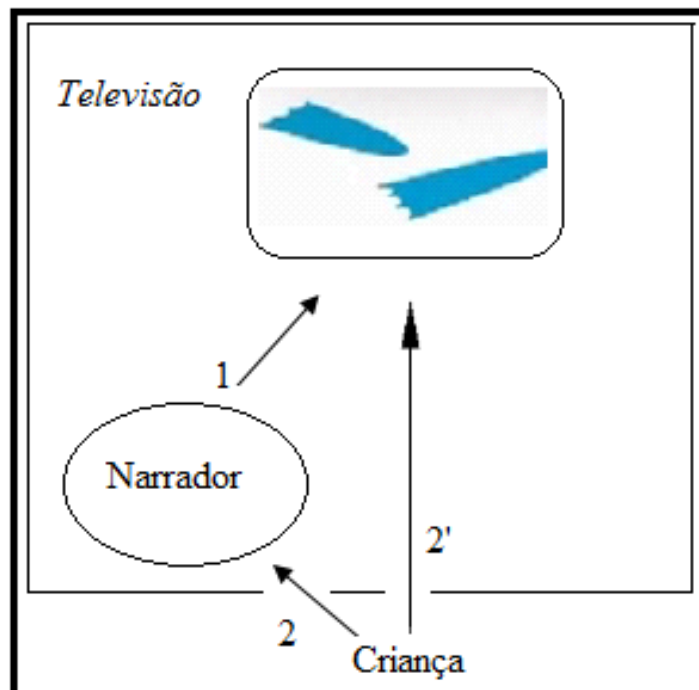


Figura 3: Atenção conjunta fragmento 3

Como podemos visualizar através da figura 3, a atenção conjunta estabelecida é do tipo diádica envolvendo as instâncias real (criança) e virtual

(narrador). Dado o formato real-virtual, o narrador, mesmo dentro do desenho animado, é o observador, pois é dele o enunciado que inicia a interação. Já, o



lugar de entidade situada é ocupado pelas pegadas deixadas pelo Pato. Como entidades de apoio, por sua vez, temos o próprio narrador, a criança e o Pato, que é utilizado como referência pela criança no momento em que ela identifica, em contexto de atenção conjunta, tal personagem como dono das pegadas misteriosas.

A cena de atenção conjunta, entretanto, é rompida quando a criança continua sua produção, no turno 3, e ao dizer “*Vou ver o Pato agorinha*”, desvia o olhar da televisão para a câmera, o que podemos relacionar à busca por um interlocutor real para manter a atenção conjunta.

Outro detalhe interessante no fragmento 3 é o gesto que a criança realiza ao produzir o enunciado: “*Que ele é o monstro!*”, referindo-se ao Pato no turno 3, pois tal gesto, caracterizado segundo Kendon (1982) como um gesto pantomímico, é um recorte de um gesto desempenhado pelos personagens dentro do desenho animado para representar o medo do possível monstro. Acreditamos, nesse sentido, que a realização do gesto pantomímico pela criança ocorre não só devido à familiarização que a criança tem com o desenho animado, mas também pelo fato de que, mesmo tendo rompido a cena de atenção conjunta com o narrador na busca por um interlocutor real, a criança continuou atenta ao foco, representado pelas pegadas misteriosas deixadas pelo Pato.

A seguir, teceremos algumas considerações com base na análise dos fragmentos apresentados.

Algumas considerações

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

A estrutura narrativa do *Pocoyo* parece ser estrategicamente elaborada

para favorecer a interação entre o telespectador e o desenho animado, como se, através do lugar que a animação guarda para o telespectador, este entrasse no contexto televisivo.

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.

A configuração 2, em especial, parece 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.

Desse modo, vemos que, embora a criança integrante da díade cujos dados foram analisados 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.

JOINT ATTENTION AND CARTOON: FROM INTERACTION TO THE LINGUISTIC REFERENCE

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the interaction between child and cartoon, in order to comprehend how the process of joint attention is constituted with the influence of the Spanish cartoon Pocoyo, addressed to preschoolers. This work, therefore, considers that the format of joint attention not only remains in children's routine after they have acquired language, but also may contribute to the consolidation of linguistic reference. The study is theoretically based on Tomasello (1995, 2003, 2005, 2011), Blühdorn (1999) and Diessel (2006). Through the analyze of the data, it is noticed not only that the interactive structure of the cartoon provides the establishment of joint attention, but also that, the format of joint attention may be seen as a strategy which is still part of the routine of a child who has already acquired language, and yet contributes to the consolidation of linguistic reference.

Keywords: joint attention; cartoon; linguistic reference.

Artigo submetido para publicação em: 27/05/2012

Aceito em: 11/03/2013

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. *Childs Talk: Learning to use language*. New York: Norton, 1983.
- _____. *From communication to language: a psychological perspective*. *Cognition*, 3 v., n. 3, p. 255-287, 1975.
- CAIRNS, B. *Spatial deixis: the use of spatial co-ordinates in spoken language*. *Working Papers*, n. 38, p. 19-28, Sweden: Lund University, Dept. of Linguistics, 1991.
- CARPENTER, M.; NAGELL, K.; TOMASELLO, M. Social cognition, joint attention and communicative competence from 9 to 15 months of age. In: *Monographs of the society for research in child development*. 1998



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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.

REFERÊNCIAS EM VIDEO:

CANTOLLA, D.; GARCIA, G. e GALLEGRO, 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.